2026

Universidade Federal Fluminense
Faculdade de Educação
Revista Querubim

COLETÂNEA

FORMAÇÃO DOCENTE E ESTÁGIO SUPERVISIONADO:

saberes, experiências e desafios da prática educativa

Rafael Sarto Muller
Cristina Maria Costa Leite
Júlia Ladislau Maciel de Almeida
Hugo de Carvalho Sobrinho
ORGANIZADORES

Aroldo Magno de Oliveira
EDITOR

Niterói - RJ

Revista Querubim 2026 – Ano 22 – Coletânea: **Formação Docente e Estágio Supervisionado** – 200p. (novembro – 2026). Rio de Janeiro: Querubim, 2026 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais Periódicos. I - Título: Revista Querubim Digital.

Conselho Científico
Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)
Darcília Simões (UERJ – Brasil)
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial

Presidente e Editor
Aroldo Magno de Oliveira

Consultores
Alice Akemi Yamasaki
Bruno Gomes Pereira
Carla Mota Regis de Carvalho
Cristina Maria Costa Leite
Elanir França Carvalho
Enéias Farias Tavares
Francilane Eulália de Souza
Gladiston Alves da Silva
Guilherme Wyllie
Hugo de Carvalho Sobrinho
Hugo Norberto Krug
Janete Silva dos Santos
Joana Angélica da Silva de Souza
João Carlos de Carvalho
José Carlos de Freitas
Júlia Ladislau Maciel de Almeida
Jussara Bittencourt de Sá
Luciana Marino Nascimento
Luiza Helena Oliveira da Silva
Mayara Ferreira de Farias
Pedro Alberice da Rocha
Rafael Sarto Muller
Regina Célia Padovan
Ruth Luz dos Santos Silva
Shirley Gomes de Souza Carreira
Vânia do Carmo Nóbile
Venício da Cunha Fernandes

Apresentação

A formação de professores constitui um processo complexo e contínuo, marcado por diferentes experiências, conhecimentos e relações que se estabelecem entre a universidade, a escola e a sociedade. Nesse percurso, a constituição da docência envolve a articulação entre saberes teóricos e práticos, experiências formativas e condições concretas em que se desenvolvem os processos educativos. Compreender essa complexidade exige reconhecer que a prática docente não se reduz à aplicação de conhecimentos previamente adquiridos, mas se constrói nas relações entre os sujeitos, os conhecimentos, os contextos escolares e as diversas territorialidades em que a educação acontece. A formação docente, nessa perspectiva, constitui um espaço de produção de conhecimentos, reflexão crítica e construção da identidade profissional, atravessado por desafios pedagógicos, sociais, políticos e institucionais. É nessa articulação entre saberes, experiências e desafios da prática educativa que se situam as discussões reunidas nesta coletânea.

O estágio supervisionado ocupa lugar significativo na formação inicial de professores. Mais do que uma exigência curricular ou um momento destinado à aplicação de conhecimentos previamente adquiridos, constitui um espaço de aproximação crítica com a escola, de investigação dos processos educativos e de construção de saberes profissionais. Ao acompanhar o cotidiano escolar, participar das atividades pedagógicas, planejar e desenvolver situações de ensino, licenciandas e licenciandos são confrontados com questões que demandam reflexão, sensibilidade, conhecimento e capacidade de tomar decisões. O estágio, portanto, pode favorecer a compreensão da docência como atividade intelectual, social e historicamente situada.

É na intenção de contribuir com o debate que apresentamos a coletânea **Formação Docente e Estágio Supervisionado: saberes, experiências e desafios da prática educativa**, publicado na Revista Querubim, da Universidade Federal Fluminense (UFF). A coletânea reúne 18 trabalhos, incluindo artigos teóricos, estudos de natureza bibliográfica e documental e relatos de experiência, produzidos por pesquisadoras e pesquisadores, professoras e professores e estudantes de licenciatura. Embora apresentem diferentes objetos, perspectivas e percursos metodológicos, os textos compartilham o interesse em compreender os processos formativos e educativos em suas relações com a prática docente, a aprendizagem e as condições concretas em que o trabalho pedagógico se desenvolve.

Abrindo as produções científicas, **Ana Paula de Araujo Augusto e Crislaine Aparecida Pita** apresentam uma proposta de prática pedagógica interdisciplinar e gamificada para a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O trabalho discute possibilidades de articulação entre metodologias ativas, interdisciplinaridade e aprendizagem significativa, considerando as experiências dos estudantes dessa modalidade de ensino. A proposta, organizada a partir dos Três Momentos Pedagógicos e do tema gerador relacionado ao combate ao sedentarismo, evidencia a importância de pensar estratégias didáticas que favoreçam a participação, a autonomia e a construção coletiva do conhecimento.

Na sequência, **Antônio Shelle Paula Rodrigues** apresenta um relato de experiência sobre o ensino de História no Ensino Médio, utilizando a música *Anacrônico*, de Pitty, como recurso para a construção dos conceitos de anacronismo e tempo histórico. Fundamentado em discussões sobre aprendizagem, afetividade e consciência histórica, o trabalho demonstra possibilidades de articulação entre linguagens culturais, experiências dos estudantes e conhecimentos científicos, destacando o papel da mediação docente na elaboração conceitual.

Cristina Maria Costa Leite e Rafael Sarto Muller desenvolvem uma análise histórico-bibliográfica sobre a trajetória da educação geográfica no Brasil, examinando as relações entre a constituição da Geografia escolar, os contextos políticos e as concepções pedagógicas que marcaram diferentes períodos. O estudo contribui para compreender como as finalidades atribuídas ao ensino de Geografia foram historicamente construídas e modificadas, evidenciando as implicações dessas transformações para a formação de professores e para a constituição da educação geográfica como campo de investigação.

Dayana Menezes Ribeiro, Dayse Kethellen Nascimento da Silva e Lauene Fernandes Vieira compartilham experiências desenvolvidas no estágio supervisionado em Geografia, realizado em uma escola pública de Campos dos Goytacazes (RJ). As autoras discutem a relação entre teoria e prática na formação docente, considerando as observações e intervenções realizadas no contexto escolar. O relato destaca as potencialidades do estágio para a construção de uma postura investigativa e crítica diante dos desafios cotidianos da escola, reconhecendo a importância da práxis na formação de professores.

Edijane Amaral Silva discute as potencialidades do trabalho de campo no ensino de Geografia, compreendendo-o como uma possibilidade de articulação entre conhecimentos teóricos e experiências de observação, descrição e análise do espaço geográfico. O estudo apresenta aspectos relacionados ao planejamento, à realização e à sistematização das atividades de campo, ressaltando que sua contribuição para a aprendizagem depende da intencionalidade pedagógica e da organização do trabalho docente. Também são problematizados os desafios financeiros e logísticos que atravessam a realização dessas práticas na Educação Básica.

Erivelton Pessin, Cidimar Andreatta e Rodrigo Ferreira Rodrigues analisam a formação continuada de professores da Educação Básica como dimensão fundamental para a implementação da Lei nº 10.639/2003 e para a construção de práticas pedagógicas antirracistas. O artigo evidencia que a existência de dispositivos legais, embora necessária, não assegura, isoladamente, transformações nas práticas curriculares e no cotidiano escolar. Os autores defendem processos formativos permanentes, coletivos e articulados à realidade das instituições educativas, reconhecendo a formação continuada como espaço de reflexão crítica e de enfrentamento do racismo.

Jhonatas Silva Ferreira examina as relações entre formação continuada, coordenação pedagógica e dependência socioespacial no município de Valparaíso de Goiás, no Entorno de Brasília. O estudo articula categorias geográficas, como território, lugar e tempo-espaço, às condições de organização do trabalho docente, evidenciando como os deslocamentos cotidianos e as relações de dependência territorial podem interferir nos tempos destinados à formação. A reflexão destaca a importância da coordenação pedagógica na preservação de espaços coletivos de estudo e desenvolvimento profissional.

João Pedro Soares Pinto apresenta reflexões sobre os desafios contemporâneos do ensino de Geografia a partir de experiências desenvolvidas durante o estágio supervisionado em uma escola pública de Campos dos Goytacazes (RJ). O relato problematiza questões relacionadas ao desinteresse dos estudantes, à evasão escolar parcial e à influência da cultura digital e das redes sociais sobre os processos educativos. O trabalho reafirma o estágio como espaço de investigação da realidade escolar e destaca as possibilidades do ensino de Geografia para a compreensão crítica das transformações sociais e espaciais contemporâneas.

Jociara Mendes da Cruz Brandão e Crislaine Aparecida Pita discutem o papel da gestão escolar na implementação de práticas lúdicas voltadas à inclusão de crianças com deficiência

intelectual. A partir de pesquisa bibliográfica e documental, as autoras evidenciam a importância da articulação entre formação docente, recursos pedagógicos e projeto político-pedagógico para a construção de condições institucionais favoráveis à aprendizagem e à inclusão escolar.

Fernanda Durães de Jesus e Júlia Barcellos Arêas apresentam experiências do estágio supervisionado em Geografia, desenvolvido com turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental em Campos dos Goytacazes (RJ). O relato aborda desafios relacionados às condições materiais da escola, às desigualdades socioespaciais e às dificuldades enfrentadas no cotidiano educativo. A partir de um projeto pedagógico envolvendo segregação socioespacial, litosfera e ocupação urbana, as autoras discutem a importância de relacionar os conhecimentos geográficos às realidades vividas pelos estudantes, favorecendo a participação e a aprendizagem.

Lorrany Alcides Ferreira discute as relações entre escola, território e racismo no Distrito Federal, propondo uma reflexão sobre a dimensão espacial da educação antirracista. A autora analisa como os processos históricos de segregação e a distribuição desigual da população negra atravessam a organização do espaço urbano e as experiências escolares. O estudo contribui para compreender a importância de reconhecer os territórios negros como espaços de produção de conhecimentos e de considerar as relações entre desigualdades territoriais, currículo e práticas educativas.

Luísa Epifânio Lopes e Halison da Silva Chaves apresentam um relato de experiência sobre a coordenação pedagógica como espaço de aprendizagem profissional em uma instituição de Educação Infantil. A partir de um processo de reorganização inspirado na metodologia Montessori, o trabalho discute a formação em serviço, as relações entre profissionais e a construção compartilhada de responsabilidades e concepções pedagógicas. A experiência evidencia que a aprendizagem profissional também se constitui nas relações cotidianas, na mediação da coordenação pedagógica e na reflexão coletiva sobre as práticas educativas.

Marcos Bau Brandão desenvolve uma reflexão de natureza ontológica sobre a constituição do espaço, discutindo as concepções de espaço absoluto, relativo e relacional e suas contribuições para o pensamento geográfico contemporâneo. Ao apresentar o conceito de espaço a-geográfico e estabelecer relações entre conhecimentos das ciências da natureza e a produção do espaço social, o autor propõe uma perspectiva transdisciplinar para a compreensão dos fenômenos geográficos. O estudo oferece elementos para pensar a formação e a prática docente em Geografia a partir da superação de abordagens fragmentadas entre natureza e sociedade.

Maria Regina de Oliveira Baddini e Marcos de Souza Machado analisam a formação continuada de professores em São José do Vale do Rio Preto (RJ), considerando as relações entre legislação educacional, organização da jornada docente e práticas formativas. O artigo problematiza o caráter burocrático e punitivo de determinadas formas de implementação das atividades extraclasse, defendendo que a formação continuada ultrapasse o cumprimento formal de exigências administrativas e se constitua como espaço de reflexão e desenvolvimento profissional.

Mariana Oliveira Azevedo compartilha experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado em Geografia, realizado em uma escola de Campos dos Goytacazes (RJ). O relato apresenta o desenvolvimento de um projeto pedagógico de Educação Ambiental sobre os diferentes usos da litosfera e suas relações com a produção do espaço geográfico e as desigualdades. A experiência contribui para refletir sobre as possibilidades de construção de propostas pedagógicas que articulem conhecimentos geográficos, questões ambientais e realidades socioespaciais.

Marianne D'Hutah Augusto Carvalho da Silva apresenta reflexões sobre o estágio supervisionado em Geografia realizado no bairro Tarcísio Miranda, em Campos dos Goytacazes (RJ). A partir de observações, regências e registros em diário de campo, a autora analisa os desafios relacionados à aprendizagem, à autonomia dos estudantes, ao planejamento e à mediação pedagógica. O trabalho evidencia a importância do estágio para a construção da identidade profissional e para a compreensão da complexidade do trabalho docente na escola pública.

Sávio Farias discute o estágio supervisionado em Teatro no Ensino Médio a partir das dimensões espaço, tempo e ação. Fundamentado em experiências de acompanhamento da formação inicial de professores de Teatro, o artigo problematiza as relações entre planejamento, imprevistos, observação e regência. A reflexão evidencia que a formação docente envolve a capacidade de interpretar situações, tomar decisões e reelaborar práticas diante das condições concretas do cotidiano escolar.

Encerrando as contribuições, **Vitória Rego Vollú Silveira** apresenta reflexão sobre o estágio supervisionado em Geografia a partir da metáfora da costura, compreendendo a formação docente como um processo de articulação entre experiências, conhecimentos e reflexões. O texto problematiza as contradições da escola pública, os limites estruturais do trabalho educativo e as relações entre currículo, livro didático e ensino de Geografia. Ao reconhecer o estágio como espaço de pesquisa e construção da identidade profissional, a autora destaca a importância de uma formação crítica e comprometida com a educação pública.

A diversidade dos trabalhos reunidos permite reconhecer que os processos de formação e aprendizagem não podem ser compreendidos de maneira isolada das condições em que se desenvolvem. As experiências de estágio evidenciam a complexidade do cotidiano escolar e as possibilidades de construção de práticas pedagógicas contextualizadas. As discussões sobre formação continuada, coordenação pedagógica e gestão escolar demonstram que o desenvolvimento profissional docente também depende das condições institucionais, dos tempos de estudo e das relações estabelecidas entre os sujeitos. Por sua vez, as reflexões sobre currículo, território, inclusão, educação antirracista, linguagens e metodologias de ensino ampliam o debate sobre os conhecimentos e as finalidades da educação escolar.

Embora os artigos apresentem diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, suas contribuições permitem problematizar uma questão comum: **como construir processos formativos que favoreçam a compreensão crítica da realidade educacional e fundamentem práticas docentes comprometidas com a aprendizagem dos estudantes?** Essa questão atravessa tanto as experiências de licenciandas e licenciandos que se aproximam da profissão quanto os estudos que discutem a formação continuada e as condições de organização do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, compreendemos que a formação docente e o estágio supervisionado precisam ser pensados para além de uma perspectiva instrumental, reconhecendo a complexidade dos saberes, das experiências e dos desafios que constituem a prática educativa. Não se trata de compreender a formação como simples aquisição de conhecimentos teóricos a serem aplicados às situações escolares, mas como um processo contínuo de construção e reconstrução de saberes, fundamentado na articulação entre teoria e prática, reflexão e ação. Ao mesmo tempo, as experiências vivenciadas nos diferentes contextos educativos suscitam novas questões, tensionam os referenciais teóricos e ampliam as possibilidades de compreensão do trabalho docente, exigindo reflexão permanente sobre os sujeitos, os conhecimentos, as condições de ensino e as finalidades sociais da educação. Nessa perspectiva, o estágio

supervisionado constitui um espaço privilegiado de investigação, aprendizagem e construção da identidade profissional, articulando os conhecimentos produzidos na universidade às experiências e aos desafios concretos do cotidiano escolar.

Esperamos que os artigos e relatos de experiência reunidos nesta publicação contribuam para fortalecer o diálogo entre universidade e escola, entre formação inicial e continuada e entre os conhecimentos teóricos e as experiências vividas no cotidiano escolar. Desejamos que as reflexões aqui compartilhadas despertem novas perguntas, inspirem outras pesquisas e incentivem práticas pedagógicas que façam sentido para professores e estudantes. Acima de tudo, esperamos que esta coletânea nos ajude a continuar pensando sobre a formação docente, reconhecendo seus desafios, suas possibilidades e a importância de aprender continuamente com a escola, com os estudantes e com os colegas de profissão.

Agradecemos às autoras e aos autores pela confiança em compartilhar suas pesquisas, reflexões e experiências. Estendemos nosso reconhecimento às avaliadoras e aos avaliadores que contribuíram para a qualidade acadêmica desta publicação, bem como à Revista Querubim pelo espaço de divulgação e circulação do conhecimento científico.

Desejamos a todas e a todos uma excelente leitura!

Brasília (DF) e Campos dos Goytacazes (RJ), na primavera de 2026.

Rafael Sarto Muller (UnB)
Cristina Maria Costa Leite (UnB)
Júlia Ladislau Maciel de Almeida (UFF)
Hugo de Carvalho Sobrinho (UFF)
(Organizadores)

SUMÁRIO

Apresentação Rafael Sarto Muller, Cristina Maria Costa Leite, Júlia Ladislau Maciel de Almeida, Hugo de Carvalho Sobrinho		03
01	**Ana Paula de Araujo Augusto e Crislaine Aparecida Pita** – Gamificação na educação física da Educação de Jovens e Adultos (EJA): interdisciplinaridade e aprendizagem significativa	09
02	**Antônio Shelle Paula Rodrigues** – Entre "Anacrônico" e o tempo histórico: Pitty, aprendizagem e consciência histórica no ensino de Teoria da História para alunos da primeira série do Ensino Médio	21
03	**Cristina Maria Costa Leite e Rafael Sarto Muller** – Educação Geográfica no Brasil pós-colonial	28
04	**Dayana Menezes Ribeiro, Dayse Kethellen Nascimento da Silva e Lauene Fernandes Vieira** – "*Não tenho medo de errar, só medo de desistir*". Estágio com quem me ensinou a sonhar em Campos-RJ	45
05	**Edijane Amaral Silva** – Geografia para além da sala de aula: potenciais do trabalho de campo no ensino de geografia	56
06	**Erivelton Pessin, Cidimar Andreatta e Rodrigo Ferreira Rodrigues** – Formação continuada de professoras e professores da educação básica: práxis pedagógica e implementação da lei nº 10.639/2003	66
07	**Jhonatas Silva Ferreira** – Entre o lugar central e o chão da escola: formação docente e dependência socioespacial no entorno de Brasília	78
08	**João Pedro Soares Pinto** – Entre a escola e as redes: evasão escolar, cultura digital e ensino de Geografia no contexto do Estágio Supervisionado	91
09	**Jociara Mendes da Cruz Brandão e Crislaine Aparecida Pita** – Gestão escolar e implementação de práticas lúdicas: diálogos entre aprendizagem e inclusão	99
10	**Fernanda Durães de Jesus e Júlia Barcellos Arêas** – Entre a teoria e prática: um relato de experiência do Estágio Supervisionado em Geografia em uma Unidade Escolar - Campos dos Goytacazes (RJ)	107
11	**Lorrany Alcides Ferreira** – Escola, território e racismo na capital planejada: por uma Geografia da educação antirracista no Distrito Federal	114
12	**Luísa Epifânio Lopes e Halison da Silva Chaves** – A coordenação pedagógica como espaço de aprendizagem profissional: formação docente, relações entre adultos e reorganização inspirada na metodologia montessori	125
13	**Marcos Bau Brandão** – O espaço a-geográfico além da crítica: de que forma a transição do espaço receptáculo ao espaço relativo nos serve como elemento importante de uma pré-geografia no cenário transdisciplinar da geografia contemporânea	131
14	**Maria Regina de Oliveira Baddini e Marcos de Souza Machado** – Entre a lei e a prática: a formação continuada em São José do Vale do Rio Preto (RJ)	152
15	**Mariana Oliveira Azevedo** – Estágio supervisionado em geografia: uma experiência com alunos de uma unidade escolar no processo de aplicação do projeto pedagógico	161
16	**Marianne D'Hutah Augusto Carvalho da Silva** – O ensino de geografia a partir do estágio supervisionado no bairro Tarcísio Miranda, Campos dos Goytacazes (RJ)	172
17	**Sávio Farias** – Espaço, tempo e ação: apontamentos sobre estágio supervisionado em teatro no ensino médio	182
18	**Vitória Rego Vollú Silveira** – Aula, e agora? Análise das experiências do estágio supervisionado em geografia a partir do olhar de uma discente	192

GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): INTERDISCIPLINARIDADE E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Ana Paula de Araujo Augusto[1]
Crislaine Aparecida Pita[2]

Resumo
Este artigo apresenta uma proposta de prática pedagógica interdisciplinar e gamificada para o componente curricular de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Diante do desafio de manter os estudantes da EJA engajados nas aulas de Educação Física, discute-se como a gamificação, associada a uma abordagem interdisciplinar, pode favorecer uma aprendizagem mais significativa e conectada às vivências desse público. Fundamentado em referenciais teóricos sobre metodologias ativas, gamificação na educação e interdisciplinaridade na EJA, o artigo apresenta uma sequência didática estruturada segundo os Três Momentos Pedagógicos (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2011) e organizada a partir do tema gerador "Vamos combater o Sedentarismo?". A proposta articula conteúdos de Educação Física, Ciências, Linguagens e Tecnologias, utilizando elementos gamificados na plataforma Wordwall para favorecer o engajamento e a participação ativa dos estudantes, culminando em uma campanha expositiva elaborada pelos próprios alunos. São discutidos, ainda, os instrumentos de avaliação formativa previstos e as justificativas pedagógicas que sustentam as escolhas metodológicas. Argumenta-se que a gamificação e a interdisciplinaridade constituem caminhos promissores para tornar a prática docente na EJA mais dialógica, dinâmica e conectada à realidade dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia, da colaboração e do pensamento crítico.
Palavras-chave: Prática Docente; Educação Física; EJA; Gamificação; Interdisciplinaridade.

Abstract
This article presents a proposal for an interdisciplinary and gamified pedagogical practice for the Physical Education curricular component in Youth and Adult Education (EJA). Faced with the challenge of keeping EJA students engaged in Physical Education classes, it discusses how gamification, combined with an interdisciplinary approach, can foster more meaningful learning connected to this population's experiences. Grounded in theoretical references on active methodologies, gamification in education, and interdisciplinarity in EJA, the article presents a didactic sequence structured according to the Three Pedagogical Moments (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2011) and organized around the generating theme "Let's fight sedentary lifestyle?". The proposal integrates content from Physical Education, Science, Languages and Technology, using gamified elements on the Wordwall platform to foster engagement and active student participation, culminating in an exhibition campaign created by the students themselves. The planned formative assessment instruments and the pedagogical justifications underlying the methodological choices are also discussed. It is argued that gamification and interdisciplinarity are promising paths toward making teaching practice in EJA more dialogical, dynamic and connected to students' reality, contributing to the development of autonomy, collaboration and critical thinking.
Keywords: Teaching Practice; Physical Education; EJA; Gamification; Interdisciplinarity.

[1]Mestre em Ciências da Atividade Física pela Pontifícia Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO). E-mail de contato: ana.augusto@ifrj.edu.br

[2]Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail de contato: crislainepita00@gmail.com

Introdução

O ensino de Educação Física, especialmente no contexto da Educação Básica, tem enfrentado desafios para manter os estudantes engajados nas atividades físicas tradicionais. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a interdisciplinaridade é fundamental para proporcionar uma aprendizagem mais significativa, conectando diferentes áreas do conhecimento e facilitando a compreensão prática dos conteúdos pelos alunos. Com o avanço das tecnologias digitais e a constante imersão dos estudantes em ambientes gamificados fora da escola, torna-se essencial buscar novas metodologias pedagógicas na EJA que dialoguem com esses interesses e realidades. A gamificação surge, nesse cenário, como uma estratégia inovadora que incorpora elementos de jogos ao processo educacional, promovendo um aprendizado mais envolvente, dinâmico e atrativo.

Este artigo apresenta uma proposta de prática pedagógica gamificada que integra diferentes áreas do conhecimento ao ensino de Educação Física na EJA, com o objetivo de desenvolver uma prática docente que utilize elementos de jogos para engajar os estudantes e promover uma aprendizagem significativa e motivadora. Ao adotar uma abordagem interdisciplinar, a proposta vai além das práticas corporais, incorporando temas de outras disciplinas e reforçando a aplicabilidade dos conteúdos no cotidiano dos estudantes, de modo a contribuir para a formação integral dos sujeitos da EJA. A utilização da gamificação como ferramenta pedagógica desperta interesse crescente entre educadores da Educação Física, especialmente na EJA. Segundo Mello et al. (2023), a gamificação pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e motoras, essenciais no currículo da área. Nessa direção, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já destaca a relevância de "experimentar e fruir, na escola e fora dela, os jogos eletrônicos diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários" (Brasil, 2017, p. 233). O documento também aponta como habilidade a ser desenvolvida a de "identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos" (Brasil, 2017, p. 233). Essa valorização evidencia que os jogos vão além de meras atividades de entretenimento, ganhando espaço como elementos capazes de potencializar o aprendizado.

A necessidade de explorar novas metodologias pedagógicas que engajem os estudantes da EJA é cada vez mais evidente, sobretudo no ensino de Educação Física. Segundo Moura e Silva (2018, p. 13), os sujeitos da EJA "não são apenas diferentes em suas experiências e faixa etária"; eles trazem consigo diversas vivências oriundas de situações concretas da vida em sociedade (Rodrigues, 2018; Miranda; Pereira, 2018). Partindo dessa bagagem de experiências e conhecimentos prévios, torna-se essencial buscar metodologias que valorizem essas vivências, promovendo um ambiente de aprendizagem reflexivo e colaborativo, no qual o educador atua como mediador na construção dos conhecimentos e no desenvolvimento de posturas críticas diante de temas relevantes do cotidiano.

Costa Júnior (2021) destaca a relevância da gamificação e das metodologias ativas na EJA, ao demonstrar que essas abordagens podem melhorar a participação e o aprendizado dos alunos em contextos desafiadores, criando um ambiente interativo em que os erros passam a ser compreendidos como parte do processo de aprendizagem, o que transforma os estudantes em protagonistas da construção de seu próprio conhecimento. Para o autor, a gamificação favorece ainda a colaboração entre alunos, professores e familiares, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades como a resolução de problemas, o trabalho em equipe e o pensamento crítico. Freire (1996) defende que a educação deve dialogar com o contexto do

aluno, respeitando suas experiências e oferecendo um ensino que não se limite a reproduzir conhecimentos, mas que possibilite reflexões e transformações sociais. Ao adotar uma metodologia gamificada e interdisciplinar, a proposta apresentada neste artigo busca alinhar-se a esse princípio freiriano de uma educação crítica, dialógica e contextualizada, capaz de promover autonomia e senso de pertencimento nos estudantes.

Na Educação Física, a interdisciplinaridade possibilita articular o conteúdo com temas de outras áreas, como saúde, ciências e tecnologias, ampliando a compreensão dos alunos sobre a importância da qualidade de vida e da atividade física. Segundo Lück (2007, p. 59), a interdisciplinaridade no campo da ciência "corresponde à necessidade de superar a visão fragmentadora da produção do conhecimento, articular e produzir coerência entre os múltiplos fragmentos que estão postos no acervo de conhecimentos da humanidade". Compreende-se, assim, que a interdisciplinaridade oferece um horizonte valioso de aprendizagem, no qual os estudantes da EJA adquirem conhecimentos e compreendem suas conexões práticas e teóricas, tornando o ensino de Educação Física um processo mais conectado à promoção do bem-estar e da cidadania.

Diante do exposto, o problema que orienta este artigo pode ser assim formulado: como uma prática pedagógica gamificada pode ser implementada no componente curricular de Educação Física para a Educação de Jovens e Adultos, promovendo a interdisciplinaridade e atendendo às necessidades específicas desse público? O objetivo geral é, portanto, apresentar uma proposta de prática pedagógica gamificada para o componente curricular de Educação Física na EJA, incorporando uma abordagem interdisciplinar. De modo mais específico, busca-se: (a) analisar os principais conceitos e a aplicação da gamificação como estratégia pedagógica na educação; (b) discutir como a gamificação pode ser utilizada nas aulas de Educação Física da EJA; (c) refletir sobre a importância da interdisciplinaridade na Educação de Jovens e Adultos; e (d) apresentar uma proposta de prática pedagógica gamificada e interdisciplinar para o componente curricular de Educação Física.

Para tanto, o artigo está organizado em quatro momentos, incluindo esta introdução. No segundo momento, apresenta-se a fundamentação teórica que sustenta as discussões sobre metodologias ativas, gamificação e interdisciplinaridade no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O terceiro momento contempla a proposta de prática pedagógica, destacando sua organização, os instrumentos de avaliação e os fundamentos didático-pedagógicos que orientam sua elaboração. Por fim, o quarto momento apresenta as considerações finais, retomando os principais aspectos discutidos ao longo do trabalho.

Fundamentação teórica: Metodologias ativas e gamificação na educação

A educação contemporânea vem enfrentando grandes transformações, impulsionadas pelo avanço tecnológico e pela mudança nas demandas sociais e profissionais. A integração de tecnologias digitais, o uso de metodologias ativas e a busca por práticas pedagógicas centradas no aluno têm se tornado elementos fundamentais para as instituições de ensino. Segundo Souza (2010, p. 1):

> compreender a prática pedagógica no momento atual da sociedade brasileira requer a utilização da categoria totalidade, entendida como a expressão das características marcantes da sociedade que influenciam a realidade educacional.

Souza (2010) afirma que os principais fatores que influenciam a prática pedagógica estão relacionados aos aspectos conjunturais e estruturais da sociedade, incluindo a gestão educacional, as propostas curriculares e as políticas públicas que moldam o ambiente escolar.

Outro fator crucial é a participação e a liberdade dos envolvidos no processo educativo: a prática pedagógica deve promover um ambiente onde professores e alunos possam se expressar e contribuir ativamente para o aprendizado, tornando-se um espaço de construção coletiva e transformação social.

Nessa perspectiva, torna-se cada vez mais evidente a necessidade de tornar o processo de ensino-aprendizagem significativo e contextualizado. Moran (2007) identifica desafios educacionais relacionados à adequação às novas demandas da sociedade da informação, o que implica renovação na organização didático-curricular e na gestão educacional, além da resistência de parte dos educadores em adotar novas tecnologias — resistência associada, segundo o autor, a preconceitos e à falta de familiaridade com as ferramentas disponíveis: "Quanto mais avançam as tecnologias, mais a educação precisa de pessoas humanas, evoluídas, competentes, éticas" (Moran, 2007, p. 167).

A evolução das práticas pedagógicas para atender a essas necessidades vem se concretizando por meio da adoção de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, a gamificação e a aprendizagem colaborativa. Segundo Moran (2015), às metodologias ativas são abordagens educacionais que envolvem os alunos de maneira mais proativa em seu processo de aprendizagem, a partir da combinação equilibrada de atividades, desafios e informações contextualizadas. Para o autor, "[...] nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso" (Moran, 2015, p. 19). Bacich (2018) complementa que essas abordagens incentivam o aluno a participar ativamente de seu processo de aprendizagem, ao invés de ser um receptor passivo de informações, cabendo ao professor o papel de mediador e facilitador da construção do conhecimento.

Nesse contexto, destaca-se a gamificação. Busarello, Ulbricht e Fadel (2014, p. 15) definem que essa metodologia "tem como base a ação de se pensar como em um jogo, utilizando as sistemáticas e mecânicas do ato de jogar em um contexto fora de jogo". Trata-se, segundo Fadel e Ulbricht (2014, p. 5), de

> a aplicação de elementos de jogos em atividades de não jogos. Assim, embora a palavra tenha sido utilizada pela primeira vez em 2010, a gamificação tem sido aplicada há muito tempo. Na educação, por exemplo, a criança podia ter seu trabalho reconhecido com estrelinhas (recompensa) ou as palavras iam se tornando cada vez mais difíceis de serem soletradas no ditado da professora.

A gamificação busca, assim, transformar o processo de aprendizagem em uma experiência mais interativa e envolvente. Silva et al. (2018, p. 783) destacam que ela "consiste na utilização de elementos, não para jogar, mas para motivar, engajar, envolver, aumentar a atividade, promover a aprendizagem". Entre suas vantagens estão a capacidade de motivar e engajar os alunos, a criação de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e a possibilidade de fornecer feedback imediato, o que é crucial para o processo de aprendizagem, além de favorecer o desenvolvimento de habilidades como a resolução de problemas e o trabalho em equipe (Silva et al., 2018).

Por outro lado, a gamificação também enfrenta desafios no contexto escolar. Alves, Minho e Diniz (2014, p. 82-83) observam que "a escola oferece uma estrutura fragmentada e hierarquizada, enquanto os alunos são cada vez mais sujeitos multitarefas, colaborativos e autônomos". Segundo Silva et al. (2018), um dos principais desafios está na necessidade de o professor dominar três tipos de conhecimento: a metodologia de ensino, o uso da ferramenta e

o currículo, somada à necessidade de identificar as lacunas de aprendizagem dos alunos, o que exige planejamento e avaliação contínua.

Conclui-se, portanto, que a gamificação, ao integrar elementos lúdicos e interativos no processo educativo, representa uma abordagem promissora para o engajamento e a aprendizagem ativa dos estudantes. Contudo, sua eficácia depende diretamente do preparo docente, do planejamento pedagógico criterioso e da adaptação às particularidades do contexto escolar. A gamificação não deve ser vista apenas como uma ferramenta, mas como parte de uma transformação mais ampla da educação, em que tecnologia e inovação são utilizadas para criar experiências de aprendizagem que dialogam com o protagonismo dos alunos.

A gamificação aplicada às aulas de Educação Física na EJA

O jogo existe em nossa sociedade há milênios. Segundo Xavier (2023, p. 32), "o uso de jogos na educação não é recente, mas sim o holofote". A unidade curricular da Educação Física, ao longo de sua história, utilizou o jogo como um dos elementos fundamentais da prática pedagógica. Segundo a BNCC (Brasil, 2017), a Educação Física desenvolve consciência a respeito dos movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros, apontando três componentes essenciais das práticas corporais: o movimento corporal, a organização interna e o produto cultural. Dentre as seis unidades temáticas da área, uma delas é definida como "Brincadeiras e jogos" (Brasil, 2017, p. 214), e o documento reforça que todas as práticas corporais podem ser objeto do trabalho pedagógico em qualquer etapa e modalidade de ensino:

> É fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola (Brasil, 2017, p. 213).

Ao utilizar estratégias pedagógicas que aplicam elementos dos jogos para aumentar a motivação e o engajamento dos alunos, por meio da gamificação, busca-se criar uma motivação intrínseca, em que o aprendizado acontece pela brincadeira, unindo teoria e prática (Busarello, 2016). Vale destacar, conforme Alves (2015), que gamificar não é transformar qualquer atividade em um jogo, mas sim aprender com eles, criando algo suficientemente interessante e envolvente para que os estudantes queiram investir seu tempo. No universo da EJA, a Educação Física representa a possibilidade de os alunos conhecerem e vivenciarem a cultura corporal do movimento, utilizando jogos e gamificação para desenvolver habilidades e competências previstas na BNCC, o que deve ser reconhecido como um direito, e não apenas como conteúdo curricular.

A Educação Física na EJA constitui, de acordo com os temas a serem desenvolvidos, um meio importante de inclusão social, cidadania e melhoria da qualidade de vida dos estudantes. Referenciais curriculares como os do CECIERJ (2015) e as Orientações Curriculares do Programa de EJA da Prefeitura do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, 2021) destacam, entre outros temas, as práticas esportivas e as relações humanas, a corporeidade, a saúde e a qualidade de vida, a reflexão crítica sobre o uso das tecnologias e o aproveitamento do tempo de lazer. Diante disso, a gamificação na Educação Física tem o potencial de transformar a prática pedagógica na EJA ao aumentar o engajamento e a motivação dos alunos. Segundo a pesquisa de Mota e Amorim (2023, p. 51), uma estratégia gamificada "precisa ser bem planejada, considerar a realidade dos

educandos e ser instigada por desafios, missões e descobertas para então favorecer potencialidades com ênfase na colaboração e cooperação".

Na mesma direção, Fernandes e Strohschoen (2022) demonstraram, em pesquisa sobre a gamificação do ensino de Educação Física em contexto remoto durante a pandemia de covid-19, que a incorporação de elementos de jogos — como desafios, feedbacks e recompensas — favoreceu a participação ativa dos alunos e a aprendizagem significativa dos conteúdos, ao afirmarem que a gamificação se apresenta como uma metodologia promissora para "incrementar e melhorar a participação em aulas de Educação Física" (Fernandes; Strohschoen, 2022, p. 21). Tais estudos corroboram a gamificação como estratégia pedagógica capaz não apenas de melhorar o engajamento dos alunos, mas também de renovar métodos tradicionais de ensino e de avaliação na área.

A interdisciplinaridade na EJA e a prática docente

A construção de um currículo atual para a EJA, com conhecimentos que agreguem temas contemporâneos e transversais, requer um trabalho didático-pedagógico construído de forma interdisciplinar, que traga o estudante para o centro do processo. Segundo Macedo (2016, p. 14):

> mais do que oferecer informações e conhecimentos, é necessário um trabalho didático-pedagógico com o estudante no sentido de que ele aprenda a selecioná-los, a construir a partir deles, a relacioná-los, a aplicá-los, a contextualizá-los.

É importante que a abordagem interdisciplinar valorize o conhecimento prévio dos alunos, promovendo uma educação mais inclusiva e conectada à realidade, conforme balizado pelo próprio currículo da EJA (MEC, 2007). O documento-base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade EJA (PROEJA) estabelece que o currículo, enquanto processo de seleção e produção de saberes, deve considerar [...] g) A interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a interculturalidade; [...] (MEC, 2007, p. 49).

Para Fazenda (2017), a interdisciplinaridade ajuda a construir uma visão de totalidade, possibilitando que o aluno perceba a relação entre os diferentes campos do saber. Essa prática tem se mostrado relevante em projetos pedagógicos voltados para a EJA, pois considera a experiência de vida dos alunos e suas necessidades específicas. Budel, Morais e Xavier (2015) reconhecem dificuldades como a falta de integração entre os colegas, a formação dos professores e a conciliação de horários para planejamento coletivo; ainda assim, os docentes compreendem a importância de desenvolver conteúdos em uma abordagem interdisciplinar na EJA.

Para Machado (2006), a construção do currículo requer abordagens metodológicas de integração, organizadas a partir de complexos temáticos, esquemas conceituais ou dilemas reais vividos pela sociedade. Ao longo da história, distintas formas de organização curricular foram desenvolvidas nessa direção — da integração entre disciplinas em uma perspectiva interdisciplinar, passando por currículos organizados em projetos ou centros de interesse, até propostas que partem daquilo que o aluno já conhece para alcançar os saberes formais.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade não prestigia nem desvaloriza nenhum componente curricular; ao contrário, promove o diálogo e a articulação entre os conhecimentos das diversas unidades curriculares (Jesus, 2014; Bonatto et al., 2012). Costa e Loureiro (2017) destacam que uma interdisciplinaridade fundamentada no pensamento de Freire pressupõe

circunstâncias concretas dos sujeitos em suas lutas e experiências, na busca por um mundo mais humanizado. Conforme afirma Freire (1996, p. 21), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção". A interdisciplinaridade na EJA é, nesse sentido, uma prática pedagógica que dialoga com esse princípio: para Machado (2006), os profissionais que atuam na EJA devem se orientar por uma visão de totalidade, adotando práticas que integrem teoria e prática, contextualização e relevância social dos conteúdos.

Bonatto et al. (2012, p. 10) reconhecem que "a interdisciplinaridade é um assunto amplo e complexo, no que diz respeito às práticas educacionais", mas destacam que todos ganham com ela: os professores, por precisarem repensar suas práticas docentes e fortalecer a interação com colegas e alunos; e os próprios estudantes, ao entrarem em contato com trabalhos coletivos direcionados à compreensão do mundo que os cerca. A EJA requer, pelo seu próprio contexto de luta e pelos sujeitos que a compõem, um olhar mais empático: como expressa Varella (2013, p. 81), "uma atitude interdisciplinar é identificada pela ousadia da busca, da pesquisa, da transformação". Promover essa mudança de perspectiva é, portanto, fundamental para fortalecer a participação ativa dos educandos e consolidar uma prática docente mais colaborativa e conectada às realidades da EJA, fundamento sobre o qual se apoia a proposta de prática pedagógica apresentada a seguir.

Proposta de prática pedagógica

Na Educação Física, na Educação Básica e na Educação Profissional e Tecnológica, é comum que os estudantes apresentem dúvidas sobre temas relacionados à qualidade de vida, muitas vezes reforçadas por informações não verificadas veiculadas nas redes sociais. Na EJA, essa preocupação se acentua, dadas as especificidades desse público. Por esse motivo, propõe-se uma intervenção pedagógica no formato de Sequência Didática (SD), de acordo com as teorias de Zabala (1998), organizada por meio da estratégia didática dos Temas Geradores e do referencial didático-pedagógico dos Três Momentos Pedagógicos (3MP), propostos por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011). A sequência articula a gamificação e a interdisciplinaridade como forma de promover um ensino mais contextualizado e atrativo, dialogando com o referencial teórico apresentado na seção anterior.

O tema gerador da proposta é "Vamos combater o Sedentarismo?", com o objetivo de promover o engajamento dos estudantes na exploração e valorização da qualidade de vida, por meio da reflexão sobre a importância da prática de atividades físicas e da alimentação saudável, desenvolvendo habilidades críticas, reflexivas e colaborativas. O Quadro 1 sintetiza a apresentação geral da proposta.

Quadro 1 – Apresentação geral da proposta de intervenção

Elemento	**Descrição**
Tema gerador	Vamos combater o Sedentarismo?
Objetivo	Promover o engajamento dos estudantes na exploração e valorização da qualidade de vida por meio da reflexão sobre a prática de atividades físicas e a alimentação saudável, desenvolvendo habilidades críticas, reflexivas e colaborativas.
Conteúdos	Qualidade de vida, saúde, sedentarismo, atividade física e alimentação saudável.

Público	Estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) — componente curricular de Educação Física.
Duração prevista	4 semanas, totalizando 12 horas (9h de encontros presenciais e 3h de atividades assíncronas).
Recursos	Rodas de conversa, recursos audiovisuais, jogos gamificados na plataforma Wordwall e produção de cartazes.

Fonte: elaborado pela autora (2025), com base na proposta de intervenção pedagógica.

Estrutura da sequência didática

Tomando como base o tema e o objetivo da sequência didática, a proposta é organizada segundo os Três Momentos Pedagógicos de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011): Problematização Inicial, Organização do Conhecimento e Aplicação do Conhecimento, sintetizados no Quadro 2.

Quadro 2 – Estrutura da sequência didática segundo os Três Momentos Pedagógicos

Momento pedagógico	**Foco**	**Estratégias e recursos**
Problematização inicial	Levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre sedentarismo, qualidade de vida e saúde, a partir de situações do cotidiano.	Roda de conversa; questões norteadoras (por exemplo, “Quais são as consequências de um estilo de vida sedentário?”); recursos audiovisuais.
Organização do conhecimento	Estudo de conceitos essenciais sobre atividade física, alimentação equilibrada e hábitos saudáveis.	Trabalho em grupos com textos, gráficos e vídeos educativos; discussão coletiva dos materiais.
Aplicação do conhecimento	Mobilização dos conhecimentos construídos para analisar situações reais e propor soluções.	Jogos gamificados na plataforma Wordwall; elaboração de cartazes; campanha expositiva de conscientização junto à comunidade escolar.

Fonte: elaborado pela autora (2025), com base em Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011).

A gamificação é incorporada sobretudo no momento de Aplicação do Conhecimento, por meio de jogos elaborados na plataforma Wordwall, que permitem aos estudantes revisitar de forma lúdica os conceitos trabalhados nas etapas anteriores. Já a interdisciplinaridade perpassa toda a sequência, ao integrar conteúdos de Educação Física, Ciências da Saúde, Informática e habilidades comunicativas e de linguagem (Língua Portuguesa e Artes), articulados no planejamento e na execução das atividades.

Avaliação

Os instrumentos de avaliação foram concebidos com caráter diagnóstico e formativo. De acordo com Sena e Souza (2021), a avaliação da aprendizagem com caráter formativo tem grande relevância, pois não se resume à aplicação de provas e à atribuição de notas, constituindo-se, antes, em uma reflexão sobre a qualidade do trabalho escolar, tanto dos professores quanto dos alunos. Nesse sentido, estão previstos os seguintes instrumentos:

a) Participação nas discussões reflexivas: avaliação do engajamento dos alunos durante as rodas de conversa e atividades colaborativas, considerando sua capacidade de expressar opiniões e refletir criticamente sobre o tema.

b) Desempenho nos jogos interativos: observação da participação e do desempenho nos jogos da plataforma Wordwall, verificando a compreensão dos conceitos de sedentarismo, atividade física e alimentação saudável.

c) Qualidade dos cartazes: avaliação da clareza, da coerência e da criatividade dos cartazes produzidos, observando a capacidade de síntese interdisciplinar das informações pesquisadas.

d) Capacidade de argumentação e apresentação: observação, durante as apresentações e a roda de conversa final, da capacidade de argumentar, defender pontos de vista e demonstrar domínio do conteúdo.

e) Autoavaliação e avaliação coletiva: ao final da sequência, os alunos são incentivados a refletir sobre seu processo de aprendizagem, por meio de discussão e feedback coletivo sobre as aulas e os recursos utilizados.

Para os estudantes que não atingirem os objetivos propostos, prevê-se ainda um conjunto de estratégias de recuperação: (a) revisão de conteúdo com suporte individualizado, por meio de materiais complementares disponibilizados na sala de aula virtual; (b) atividade de pesquisa complementar, com foco em práticas aplicáveis ao cotidiano do estudante, como a elaboração de um plano pessoal de atividades físicas e alimentação saudável; e (c) elaboração de relatório reflexivo, no qual o estudante explique os impactos do sedentarismo e a importância de hábitos saudáveis, permitindo à professora avaliar a compreensão individual e incentivar a reflexão sobre o conteúdo.

Justificativas pedagógicas

A sequência proposta busca promover a reflexão e a conscientização sobre a importância de um estilo de vida ativo e saudável, valorizando a interdisciplinaridade, o trabalho coletivo e a socialização. A problematização inicial incentiva os alunos a se conectarem às questões abordadas em seu cotidiano, permitindo uma troca de experiências durante as rodas de conversa; o uso de recursos audiovisuais e de questões reflexivas amplia o entendimento do tema, promovendo um ensino contextualizado que estimula a participação ativa e o engajamento dos estudantes.

A organização da sequência busca a interdisciplinaridade, integrando conceitos de Educação Física, Ciências da Saúde, Informática e habilidades comunicativas e de linguagem. Os alunos trabalham em equipe para explorar materiais educativos, o que permite a construção coletiva de conhecimentos e o desenvolvimento de competências críticas e analíticas, favorecendo a formação de cidadãos conscientes e preparados para tomar decisões sobre sua saúde e seu bem-estar.

Por fim, a aplicação do conhecimento consolida o aprendizado por meio de atividades práticas e gamificadas, que estimulam a criatividade e a expressão individual e coletiva. A elaboração de cartazes e a campanha expositiva promovem a socialização entre os alunos, fortalecem o trabalho em equipe e o senso de pertencimento à comunidade escolar. Ao relacionar os conteúdos a situações reais, espera-se que a sequência didática não apenas enriqueça o processo formativo, mas também incentive a construção de valores e atitudes capazes de impactar positivamente a vida dos estudantes e da comunidade escolar como um todo.

Considerações finais

A proposta de prática pedagógica apresentada neste artigo reafirma a relevância de inovar no ensino de Educação Física, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos. A interdisciplinaridade e a gamificação surgem como estratégias que, além de tornar o aprendizado mais atrativo, respondem às especificidades de um público diverso, cuja trajetória de vida carrega desafios e experiências únicas. Valorizar essas vivências é fundamental para que as práticas educacionais sejam de fato transformadoras e conectadas à realidade dos estudantes. O uso de elementos lúdicos, combinado com a integração entre diferentes áreas do conhecimento, favorece a construção de um ambiente educacional dinâmico e participativo, capaz de promover o protagonismo dos alunos.

A sequência didática desenvolvida buscou exemplificar como é possível articular teoria e prática de maneira significativa, a partir de um tema relevante, a saúde e a qualidade de vida, capaz de engajar os estudantes em reflexões críticas sobre o seu cotidiano e em atividades colaborativas. Espera-se que, ao abordar questões como o sedentarismo e a importância da alimentação saudável, a proposta ultrapasse os limites da aprendizagem formal, alcançando aspectos formativos que impactem a cidadania e o bem-estar dos alunos. Sua efetiva aplicação e a avaliação sistemática de seus resultados constituem, nesse sentido, um desdobramento natural deste trabalho e uma agenda para pesquisas futuras.

Destaca-se, ainda, que uma abordagem assertiva exige que o professor conheça seus alunos da EJA e consiga adaptar as atividades às suas especificidades, considerando a realidade social, cultural e econômica dos estudantes e planejando ações que dialoguem com momentos significativos em suas vidas, como datas comemorativas ou eventos relevantes. Freire nos lembra que a educação precisa ser dialógica, premissa especialmente válida para a EJA, em que os sujeitos trazem consigo uma rica bagagem de saberes e vivências; adaptar sequências didáticas a eventos significativos para os alunos é uma estratégia capaz de reforçar a relevância dos conteúdos para suas rotinas e realidades.

Outro ponto de destaque é a necessidade de trabalho coletivo no contexto da EJA. O ensino nesse formato exige atuação colaborativa entre educadores de diferentes áreas, permitindo uma abordagem interdisciplinar que amplie a compreensão dos temas pelos alunos e fortaleça o planejamento pedagógico. Nesse sentido, a formação continuada dos educadores apresenta-se como aspecto indispensável para a implementação de novas práticas pedagógicas, como a gamificação: o avanço das tecnologias e as mudanças nas demandas educacionais exigem profissionais atualizados e abertos a experimentar metodologias que dialoguem com as realidades contemporâneas.

Considera-se, por fim, que este estudo reforça a importância de uma prática docente que valorize o diálogo e respeite as singularidades dos sujeitos da EJA. A interdisciplinaridade e a gamificação apresentam-se como ferramentas promissoras para um ensino mais dinâmico e significativo; seu êxito, contudo, depende de planejamento cuidadoso, de trabalho coletivo e de

formação contínua dos educadores. Espera-se que a proposta de prática pedagógica aqui relatada possa inspirar outros profissionais a repensar suas abordagens, contribuindo para a formação integral dos estudantes e para o fortalecimento da educação como instrumento de cidadania e inclusão social.

Referências

ALVES, F. **Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras – um guia completo: do conceito à prática.** 2. ed. São Paulo: DVS Editora, 2015.

ALVES, L. R. G.; MINHO, M. R. S.; DINIZ, M. V. C. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, L. M.; ULBRICHT, V. R.; BATISTA, C. R.; VANZIN, T. (Orgs.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

BACICH, L. Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas. In: BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BONATTO, A. et al. Interdisciplinaridade no ambiente escolar. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais [...].** Caxias do Sul: ANPEd, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – *BNCC.* Brasília, 2017.

BUDEL, G. J.; MORAIS, J. L.; XAVIER, C. R. Concepções de interdisciplinaridade dos professores de diferentes disciplinas que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA). In: SEMINÁRIO NACIONAL FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS, 5., 2015, Campinas. **Anais [...].** Campinas: Unicamp, 2015.

BUSARELLO, R. I. **Gamification: princípios e estratégias**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.

BUSARELLO, R. I.; ULBRICHT, V. R.; FADEL, L. M. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In: FADEL, L. M.; ULBRICHT, V. R.; BATISTA, C. R.; VANZIN, T. (Orgs.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

CECIERJ. **Projeto SEEDUC – EJA – Material do Aluno. Módulo 3: Educação Física.** 2015. Disponível em: http://projetoseeduc.cecierj.edu.br/eja-material-aluno.php. Acesso em: 3 set. 2026.

COSTA, C. A.; LOUREIRO, C. F. A interdisciplinaridade em Paulo Freire: aproximações político-pedagógicas para a educação ambiental crítica. **Revista Katálysis,** Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 111-121, jan./abr. 2017.

COSTA JÚNIOR, U. G. A gamificação na EJA: o uso de metodologias ativas em sala de aula invertida síncrona como subsídio à prática docente. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 8, p. 206-220, 2021.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FADEL, L. M.; ULBRICHT, V. R. Educação gamificada: valorizando os aspectos sociais. In: FADEL, L. M.; ULBRICHT, V. R.; BATISTA, C. R.; VANZIN, T. (Orgs.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2017.

FERNANDES, M. de M.; STROHSCHOEN, A. A. G. Gamificação do ensino da Educação Física escolar em tempos de pandemia covid-19. **Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 8, p. e202122, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JESUS, J. **A metodologia interdisciplinar na educação de jovens e adultos**. 2014. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MACEDO, M. M. C. S. **Interdisciplinaridade em materiais didáticos para EJA: uma perspectiva discursiva.** 2016. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

MACHADO, L. PROEJA: o significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. In: BRASIL. Ministério da Educação. **EJA: formação técnica integrada ao ensino médio**. Boletim 16. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2006.

MEC. *PROEJA* – **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: documento base.** Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007.

MELLO, E.; BARBOSA, F.; FILHO, J.; SANTOS, E. Tendência da gamificação nas aulas de Educação Física e sua importância (uso das tecnologias digitais). **Revista FT,** v. 27, ed. 123, jun. 2023.

MIRANDA, J. R.; PEREIRA, M. S. Leitura e literatura para neoleitores jovens e adultos. In: GARCIA, R. M.; SILVA, M. P. (Org.). **EJA, diversidade e inclusão: reflexões (im)pertinentes.** João Pessoa: Editora UFPB, 2018.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** 2. ed. Campinas: Papirus, 2007.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Orgs.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens.** Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. p. 15-33.

MOTA, N. S. S.; AMORIM, A. Potencialidades da gamificação na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 6, n. 11, p. 34-52, 2023.

MOURA, C. B.; SILVA, M. P. O sujeito da EJA. In: GARCIA, R. M.; SILVA, M. P. (Org.). **EJA, diversidade e inclusão: reflexões (im)pertinentes**. João Pessoa: Editora UFPB, 2018.

RIO DE JANEIRO. Prefeitura. **Orientações curriculares: Programa de Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: MultiRio, 2021.

RODRIGUES, E. C. Educação de pessoas jovens e adultas: revisando tendências e situação atual. In: GARCIA, R. M.; SILVA, M. P. (Org.). **EJA, diversidade e inclusão: reflexões (im)pertinentes**. João Pessoa: Editora UFPB, 2018.

SENA, F. C.; SOUZA, F. C. S. Beyond instrumentalization: assessment of learning in Professional and Technological Education. ***Research, Society and Development***, v. 10, n. 16, p. e487101622984, 2021.

SILVA, J. B. et al. Tecnologias digitais e metodologias ativas na escola: o contributo do Kahoot para gamificar a sala de aula. **Revista Thema,** Pelotas, v. 15, n. 2, p. 780-791, 2018.

SOUZA, M. A. Prática pedagógica: conceito, características e inquietações. In: ENCONTRO IBERO-AMERICANO DE COLETIVOS ESCOLARES E REDES DE PROFESSORES QUE FAZEM INVESTIGAÇÃO NA SUA ESCOLA, 4., 2010, Lajeado. **Anais [...].** Lajeado: Univates, 2010.

VARELLA, A. M. R. S. Fazenda, Japiassu e Morin, a confirmação de novos caminhos para a educação. In: **Interdisciplinaridade**. São Paulo: PUC-SP, v. 1, n. 3, out. 2013.

XAVIER, G. A. **A experiência Gamerama: metodologia e design de jogos eletrônicos para futuros produtores nacionais.** 2013. Tese (Doutorado em Design) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

XAVIER, G. A. O destino da educação está em jogo. In: FILHO, J. R. F. et al. (Orgs.). ***Práticas inovadoras, lúdicas e inclusivas: contribuições para o ensino de graduação.*** Niterói: Eduff, 2023.

ZABALA, A. As sequências didáticas e as sequências de conteúdo. In: ZABALA, A. *A* **prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ENTRE "ANACRÔNICO" E O TEMPO HISTÓRICO: PITTY, APRENDIZAGEM E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NO ENSINO DE TEORIA DA HISTÓRIA PARA ALUNOS DA PRIMEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

Antônio Shelle Paula Rodrigues[3]

Resumo

Este relato de experiência analisa uma prática docente desenvolvida em 2023, na E.E.T.I. Professor Edmilson Pinheiro, com estudantes da 1ª série do Ensino Médio, a partir do uso da música "Anacrônico", de Pitty, para o ensino dos conceitos de anacronismo e tempo histórico. A proposta, fundamentada na perspectiva de Henri Wallon sobre aprendizagem e afetividade e em uma abordagem de metodologia ativa, tomou a música como fonte histórica e ponto de partida para a construção dos conceitos em sala de aula. A experiência dialoga com Paul Ricoeur, Jörn Rüsen e Marc Bloch para a discussão sobre tempo histórico, consciência histórica e anacronismo, respectivamente, e com Marcos Napolitano para a análise da música como fonte histórica. O percurso didático partiu da interpretação da canção pelos estudantes e de questões sobre permanência, mudança e experiência temporal, articulando suas percepções ao debate historiográfico e às especificidades da prática docente no primeiro contato com as turmas.
Palavras-chave: Ensino de História; Metodologia Ativa; Consciência Histórica; Anacronismo.

Abstract

This experience report analyzes a teaching practice developed in 2023 at E.E.T.I. Professor Edmilson Pinheiro with first-year high school students, using the song "Anacrônico" by Brazilian singer Pitty to teach the concepts of anachronism and historical time. Grounded in Henri Wallon's perspective on learning and affectivity and in an active learning approach, the proposal used the song as a historical source and as a starting point for the construction of concepts in the classroom. The report draws on the contributions of Paul Ricoeur, Jörn Rüsen, and Marc Bloch to discussions of historical time, historical consciousness, and anachronism, respectively, as well as on Marcos Napolitano's approach to music as a historical source. The teaching process began with students' interpretation of the song and with questions concerning permanence, change, and the experience of time, articulating their perceptions with historiographical debate and the specific challenges of teaching during the first encounter with the classes.
Keywords: History Teaching; Active Learning; Historical Consciousness; Anachronism.

Introdução

A instrução de Teoria da História para alunos de Ensino Médio pode representar um desafio particular para a prática docente. Conceitos como tempo histórico, anacronismo, narrativa e consciência histórica apresentam um elevado grau de abstração quando desvinculados das experiências concretas dos estudantes. Nesse sentido, a construção de situações de aprendizagem que possibilitem aos alunos experimentar, questionar e problematizar esses conceitos constitui uma importante dimensão da prática docente.

[3]Doutorando em História pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Criador do podcast e assessoria acadêmica História Mix. Atualmente faz parte do Grupo de Pesquisa em História das Crenças e Ideias Religiosas (HCIR). E-mail de contato: prof.antonioshelle@gmail.com

Este relato apresenta uma experiência desenvolvida em 2023 com estudantes da primeira série do Ensino Médio, na qual a música “Anacrônico”, da cantora Pitty, foi utilizada como fonte para o desenvolvimento de uma aula introdutória de Teoria da História, tendo como eixos principais os conceitos de anacronismo e tempo histórico.

A experiência foi orientada por uma perspectiva de metodologia ativa, na medida em que a aula não foi iniciada pela apresentação de conceitos prontos. O ponto de partida foi a fonte musical e as interpretações produzidas pelos próprios estudantes. A partir do estranhamento provocado pela canção, foram construídas perguntas que conduziram à elaboração conceitual.

Do ponto de vista da aprendizagem, a experiência dialoga com a perspectiva de Henri Wallon, sobretudo pela compreensão de que os processos de aprendizagem não podem ser dissociados das dimensões afetivas, cognitivas e relacionais que constituem o sujeito. Em uma sala de aula composta por adolescentes, marcada pela interação, pelo movimento, pela fala e também pelo conflito entre atenção e dispersão, ensinar envolve necessariamente lidar com essas diferentes dimensões.

No campo da Teoria da História, a discussão sobre o tempo histórico foi fundamentada principalmente em Paul Ricoeur, especialmente a partir de *Tempo e narrativa*, enquanto a discussão sobre consciência histórica dialogou com Jörn Rüsen. O conceito de anacronismo foi problematizado a partir de Marc Bloch, em *Apologia da História ou O ofício de historiador*. Por sua vez, a utilização da música como fonte histórica foi orientada pelas reflexões de Marcos Napolitano acerca da análise histórica da música.

O objetivo deste relato é, portanto, refletir sobre uma experiência de ensino na qual uma canção contemporânea foi mobilizada como fonte para a construção de conceitos fundamentais do pensamento histórico, discutindo simultaneamente os processos de aprendizagem dos estudantes e as aprendizagens produzidas na própria formação docente.

Aprender História: afetividade, interação e metodologia ativa

A opção por trabalhar a Teoria da História por meio de uma música não surgiu apenas da intenção de tornar a aula “mais divertida” ou de aproximar o conteúdo do universo juvenil. A escolha estava relacionada à tentativa de construir uma situação em que os estudantes fossem convidados a produzir perguntas e interpretações antes de receber uma definição conceitual.

Nesse sentido, a experiência pode ser compreendida a partir das chamadas metodologias ativas, nas quais o estudante ocupa uma posição mais participativa no processo de aprendizagem. Em vez de iniciar pela exposição: “Anacronismo é...” A aula começou com uma pergunta implícita: “O que vocês estão vendo e ouvindo nessa fonte?”

Essa inversão é pedagogicamente significativa. O conceito não desaparece, mas passa a ser construído a partir de um problema. Essa perspectiva pode ser aproximada de Henri Wallon, para quem o desenvolvimento humano não ocorre pela atuação isolada da dimensão cognitiva. Afetividade, movimento, inteligência e relações sociais participam conjuntamente da constituição do sujeito (Wallon, 2023). Essa dimensão tornou-se particularmente evidente naquela experiência.

Era o primeiro dia de aula. Os estudantes estavam eufóricos. Havia conversas paralelas, movimentação, estudantes atentos e outros utilizando o celular. Ao mesmo tempo, havia curiosidade e participação. A sala de aula, portanto, não se apresentava como um espaço neutro

no qual o professor simplesmente deposita um conteúdo. Ela era um espaço de relações. E foi nesse espaço que o conhecimento histórico precisou ser construído.

“Ninguém conhece Pitty”: o planejamento encontra a sala de aula

Um dos primeiros momentos da aula revelou uma das características mais importantes da experiência. Depois de uma breve apresentação sobre minha formação, distribuí a letra da música.

Pitty - Anacrônico

é claro que somos as mesmas pessoas
mas pare e perceba como seu dia-a-dia mudou
mudaram os horários, hábitos, lugares
Inclusive as pessoas ao redor

São outros rostos, outras vozes
interagindo e modificando você
aí surgem novos valores,
vindos de outras vontades

Alguns ainda caem por terra,
pra outros poderem crescer
Caem um, dois, tres,
caem quatro
A terra girando não se pode parar.

Outro ciclo, em diferentes fases,
vivendo de outra forma
com outros interesses
outras ambições

Alguns ainda caem por terra
pra outros poderem crescer
Caem um, dois, tres,
caem quatro
A terra girando não se pode parar.

Caem um, dois, tres,
caem quatro
A terra girando não se pode parar.

Depois de escutar mais de uma vez, eu perguntei:
“Quem aqui conhece a Pitty?”

Ninguém respondeu. A cantora que, para mim, constituía uma referência cultural conhecida não fazia parte do repertório daqueles estudantes. A música foi executada mesmo assim. Quando terminou, perguntei: “O que vocês entenderam?” A resposta foi: “Nada.”

Retrospectivamente, esse episódio também produziu uma reflexão sobre minha própria prática docente. Eu havia escolhido a música supondo determinado repertório cultural compartilhado, mas a sala de aula mostrou que essa suposição não existia. Ao invés de

abandonar a proposta, transformei a própria dificuldade de compreensão em ponto de partida. Solicitei que os estudantes identificassem as partes que se repetiam na letra. Apareceu o trecho: “Caem 1, 2, 3...” Então perguntei: “O que está caindo?”

As respostas variaram. Algumas turmas identificaram os valores; outras produziram interpretações literais relacionadas à queda ou ao movimento da Terra. Foi justamente nessa divergência que a fonte passou a funcionar como objeto de análise.

Da letra da música ao problema do tempo

A partir da interpretação do refrão, expliquei que aquilo que “cai” poderia ser entendido como os valores. A letra apresenta um sujeito que afirma uma continuidade de si mesmo, enquanto reconhece transformações no cotidiano:

- os horários mudaram;
- os hábitos mudaram;
- os lugares mudaram;
- as pessoas ao redor mudaram;
- novas vontades produziram novos valores.

A partir disso, comecei a fazer perguntas aos estudantes. “Quem aqui já ouviu dizer que os valores estão invertidos?” “Vocês já ouviram alguém dizer: ‘no meu tempo era melhor’?” “Alguém já teve a sensação de que o tempo está passando, muita coisa está mudando, mas você continua se sentindo no mesmo lugar?”

A música começava, assim, a ser deslocada de seu sentido estritamente musical para uma problemática relacionada à experiência humana do tempo. É nesse ponto que a discussão pode ser aproximada de Paul Ricoeur e ao mesmo tempo de Wallon.

Em *Tempo e narrativa*, Ricoeur problematiza a relação entre a experiência temporal e sua configuração narrativa. O tempo humano não se reduz ao tempo mensurável do relógio. Ele é experimentado, organizado e tornado inteligível por meio das narrativas que produzimos sobre nossa experiência (Ricoeur, 2010). A canção permitia justamente problematizar essa relação.

O eu-lírico parece reconhecer: “eu continuo sendo eu” ao mesmo tempo em que percebe: “o mundo ao meu redor já não é o mesmo.” A tensão entre permanência e mudança tornou-se, portanto, uma porta de entrada para discutir o tempo histórico.

“Anacrônico”: quando uma palavra desconhecida vira problema historiográfico

Depois da discussão inicial, retornei ao título: “Anacrônico.” Perguntei: “Alguém já ouviu essa palavra?” Novamente, as turmas responderam que não. Como a experiência ocorreu em 2023 e os celulares eram permitidos naquele contexto, solicitei que alguns estudantes pesquisarem o significado de anacronismo. Depois que a definição foi localizada, formulei outra pergunta: “Vocês acham que essa pessoa da música, esse eu-lírico, está fazendo um anacronismo?”

A pergunta não pretendia produzir uma resposta imediata, mas provocar a reflexão. Em algumas turmas houve silêncio. Em outras, surgiram respostas. Em determinados momentos, o debate precisou ser interrompido por causa do barulho.

Mas a pergunta estava colocada.

E ela permitiu aproximar a experiência cotidiana de uma questão central da operação historiográfica: como evitar projetar sobre uma temporalidade categorias, valores e expectativas pertencentes a outra? Nesse ponto, a discussão dialogava com Marc Bloch, especialmente com sua crítica ao anacronismo e à tendência de interpretar sociedades de outros tempos exclusivamente a partir das categorias do presente (Bloch, 2001). A frase: somos mais filhos do nosso tempo do que dos nossos pais, chamou muita atenção dos alunos.

O anacronismo deixou, assim, de ser apenas uma palavra encontrada em uma pesquisa no celular. Passou a ser um problema: O que acontece quando tentamos compreender uma temporalidade utilizando as categorias de outra?

Tempo cronológico, tempo histórico e consciência histórica

Depois da discussão inicial, apresentei aos estudantes a distinção entre tempo cronológico, tempo histórico e tempo psicológico. O objetivo era mostrar que a experiência temporal não pode ser reduzida à sequência linear dos acontecimentos. O calendário constitui uma forma de organizar o tempo, mas não é a única possível.

O exemplo do calendário cristão foi particularmente produtivo. A partir do nascimento de Cristo como referência histórica, foi possível discutir a construção de uma determinada forma de organização do tempo cronológico e sua expansão social. Nesse exemplo, apresentei como um evento histórico, no caso, o nascimento de Cristo, modificou toda a narrativa cronológica do tempo. Estando alinhado com o que Paul Ricoeur fala no volume um de Tempo e Narrativa, colocando o tempo histórico como uma terceira categoria, após o cronológico e o psicológico. O tempo existe apenas quando ele é narrado (Ricoeur, 2010).

Em seguida, apresentei aos estudantes outras formas pelas quais diferentes sociedades organizaram suas temporalidades. A discussão permitiu questionar uma ideia aparentemente natural: “O tempo é igual para todo mundo.” O relógio pode marcar a mesma duração, mas as sociedades atribuem diferentes sentidos ao tempo. Essa discussão dialogava diretamente com Ricoeur mais uma vez, na medida em que permitia compreender a relação entre tempo vivido, tempo organizado e tempo narrado (Ricoeur, 2010).

Também estabelecia uma ponte com Jörn Rüsen. A consciência histórica pode ser compreendida, nesse sentido, como uma forma pela qual os sujeitos articulam passado, presente e futuro para orientar sua experiência no mundo. Quando um estudante afirma: “No meu tempo era melhor”, ele não está simplesmente falando sobre o passado. Está estabelecendo uma relação entre passado e presente e produzindo uma interpretação sobre a mudança histórica.

Essa percepção foi central para a aula. Os estudantes estavam sendo convidados a perceber que eles próprios já produziam interpretações sobre o tempo histórico, ainda que não utilizassem esse conceito. O tempo é sentido, experienciado e narrado.

A música como fonte histórica: entre letra, som e contexto

A utilização da música foi fundamentada também nas reflexões de Marcos Napolitano, particularmente na compreensão da música como documento histórico que exige uma análise que considere diferentes dimensões. Não bastava perguntar: “O que a letra diz?” Era necessário considerar também a relação entre letra, música, interpretação, sonoridade, contexto de produção e circulação (Napolitano, 2006).

Depois da discussão sobre a letra e o conceito de anacronismo, apresentei aos estudantes alguns elementos sobre Pitty, sua trajetória e sua relação com o rock. Também

discutimos o rock como linguagem historicamente associada a diferentes formas de contestação social. A própria dimensão sonora entrou na discussão.

Perguntei: “Vocês acham que essas notas geram tensão?” Os estudantes responderam que sim. A pergunta permitia mostrar que a música produz sentidos não apenas por aquilo que diz verbalmente, mas também por sua organização sonora. Assim, a canção tornou-se efetivamente uma fonte histórica, e não simplesmente um recurso audiovisual utilizado para “ilustrar” o conteúdo.

O notebook e o lápis: uma metáfora para o anacronismo

Para finalizar o percurso, retornei à questão do anacronismo por meio de uma situação cotidiana. Propus aos estudantes imaginarem alguém tentando escrever em um notebook com um lápis de grafite. O indivíduo poderia reclamar: “Esse notebook não funciona!” Mas o problema estaria na expectativa de utilizar um instrumento incompatível com o funcionamento daquele objeto. O notebook possui uma lógica própria de funcionamento. Para escrever nele, é preciso utilizar o teclado — ou outra ferramenta compatível com seu funcionamento.

A metáfora ajudou a construir uma imagem para aquilo que eu pretendia discutir historicamente: **não podemos exigir que uma temporalidade opere segundo as condições de outra.** O passado não funciona exatamente como o presente. E o presente não pode ser simplesmente transportado para o passado. Essa imagem também permitiu retornar à experiência do eu-lírico de *Anacrônico*: a sensação de permanecer o mesmo enquanto o mundo ao redor se transforma. A aula retornava, portanto, ao ponto de onde havia partido. A música havia dado instrumentos para produzirmos o problema; o conceito de tempo histórico permitiu um diálogo com o anacronismo; e a interpretação permitiu retornar à música.

Aprendizagem, consciência histórica e formação docente

Um dos aspectos mais significativos dessa experiência foi perceber que a aprendizagem não ocorreu apenas no momento em que os estudantes conseguiram formular uma definição de anacronismo ou diferenciar tempo histórico de tempo cronológico. Ela ocorreu também quando passaram a formular perguntas sobre suas próprias experiências temporais.

Nesse sentido, a experiência aproximou-se da discussão de Rüsen sobre consciência histórica: pensar historicamente envolve estabelecer relações significativas entre diferentes dimensões temporais para interpretar a experiência presente (Rusen, 2001). Ao mesmo tempo, a experiência produziu aprendizagem para o próprio professor. A aula foi desafiadora porque foi realizada no primeiro dia de contato com as turmas. Houve barulho, dispersão, estudantes que não compreenderam a música e outros que participaram intensamente.

Isso colocou em questão uma concepção excessivamente linear da prática docente: planejamento – execução – aprendizagem. A experiência mostrou algo diferente: planejamento – interação – imprevisto – intervenção – reformulação – aprendizagem.

A sala de aula não apenas recebeu uma metodologia previamente definida. Ela modificou a própria metodologia à medida que acontecia. É nesse aspecto que a contribuição de Wallon se torna particularmente relevante. O processo educativo acontece em sujeitos concretos, inseridos em relações concretas, e a dimensão afetiva não pode ser separada da dimensão cognitiva.

O estudante que ri, conversa, se dispersa, pesquisa no celular, responde “não sei”, formula uma hipótese ou se entusiasma com um exemplo não está fora do processo de aprendizagem. Ele está produzindo a própria dinâmica na qual a aprendizagem acontece.

Considerações finais

A experiência de ensinar anacronismo e tempo histórico a partir da música *Anacrônico*, de Pitty, demonstrou que o ensino de conceitos da Teoria da História pode partir de linguagens culturais não necessariamente reconhecidas previamente pelos estudantes. O fato de nenhum dos alunos conhecer Pitty não inviabilizou a proposta. Pelo contrário, produziu um primeiro estranhamento que foi incorporado à própria experiência de aprendizagem.

O percurso realizado pode ser sintetizado da seguinte maneira: **música → estranhamento → interpretação → pergunta → conceito → problematização → retorno à fonte.**

A música funcionou como fonte histórica e como mediadora da aprendizagem. O anacronismo foi trabalhado a partir do problema da relação entre diferentes temporalidades; o tempo histórico foi discutido para além da simples cronologia; e a consciência histórica apareceu como possibilidade de compreender as relações que os próprios estudantes estabelecem entre passado, presente e futuro.

A experiência também demonstrou que a prática docente é atravessada pela imprevisibilidade. O primeiro dia de aula não correspondeu exatamente ao que havia sido planejado. Entretanto, foi justamente essa diferença que possibilitou a reflexão sobre a própria prática. Afetar e ser afetado por uma aula induz conhecer a turma primeiro. Contudo, a abordagem me fez conhecer a turma. Em suma, dinâmicas de primeiro dia de aula são importantes para aproximar a turma do professor e não devem ser dispensadas.

Talvez, a principal aprendizagem daquela aula tenha sido perceber que ensinar Teoria da História não significa simplesmente explicar conceitos historiográficos aos estudantes. Significa criar situações nas quais esses conceitos possam se tornar problemas intelectuais para eles. E, naquele primeiro dia, uma música que ninguém conhecia foi suficiente para produzir uma dessas situações. Se o papel do professor envolve especialmente tornar o conhecimento sensível aos alunos, ele foi cumprido com êxito.

Referências

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. Edição anotada por Étienne Bloch; prefácio de Jacques Le Goff; apresentação de Lilia Moritz Schwarcz; tradução de André Telles.

NAPOLITANO, Marcos. **História & música**: história cultural da música popular. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa:** a intriga e a narrativa histórica. v. 1. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. Tradução de Claudia Berliner.

RÜSEN, Jörn. **História viva:** formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007. Tradução de Estevão de Rezende Martins.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica:** teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. Tradução de Estevão de Rezende Martins.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Tradução de Claudia Berliner.WALLON, Henri. Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023. Tradução de Gentil Avelino Titton.

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NO BRASIL PÓS-COLONIAL

Cristina Maria Costa Leite[4]
Rafael Sarto Muller[5]

Resumo
O artigo trata da trajetória histórica da educação geográfica no Brasil, desde a institucionalização da Geografia como saber acadêmico e escolar até sua consolidação como campo de pesquisa, perpassando as relações entre ciência geográfica, positivismo e políticas educacionais de cada período. O objetivo é compreender como o contexto político, econômico e pedagógico condicionou a Geografia escolar. Trata-se de uma revisão histórico-analítica e bibliográfica, de abordagem qualitativa. Ele examina marcos do período Vargas, da Escola Nova, do regime militar (tecnicismo e Estudos Sociais), da redemocratização e da Geografia Crítica. Por resultados encontrou-se que a Geografia escolar nasceu ligada à construção da identidade nacional e à formação de mão de obra, e privilegiava a descrição fisiográfica e a memorização. A pedagogia tecnicista e a fusão em Estudos Sociais empobreceram o ensino e a formação docente. A partir de 1978, e sobretudo nos anos 1980, o debate foi retomado por associações e encontros como o Fala Professor, e a Geografia Crítica ganhou espaço.
Palavras-chave: Educação Geográfica; Geografia escolar; história da educação; positivismo; formação de professores.

Abstract
The article addresses the historical trajectory of geographical education in Brazil, from the institutionalization of Geography as an academic and school subject to its consolidation as a field of research, examining the relationships between geographical science, positivism, and the educational policies of each historical period. The objective is to understand how political, economic, and pedagogical contexts have shaped school Geography. This study consists of a historical-analytical and bibliographic review employing a qualitative approach. It examines key milestones during the Vargas Era, the New School movement, the military regime (technicism and Social Studies), the redemocratization process, and the emergence of Critical Geography. The findings indicate that school Geography initially developed in connection with the construction of national identity and workforce training, emphasizing physiographic description and memorization. Technicist pedagogy and the integration of Geography into Social Studies weakened both Geography teaching and teacher education. From 1978 onward, particularly during the 1980s, discussions were revitalized through professional associations and events such as Fala Professor, while Critical Geography gained increasing prominence.
Keywords: Geographical Education; School Geography; History of Education; Positivism; Teacher Education.

[4]Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB) e professora dos Programas de Pós-Graduação em Geografia e em Educação Profissional da mesma instituição.

[5]Doutor em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) e pós-doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Modalidade Profissional, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGEMP/FE/UnB).

Introdução

A educação geográfica brasileira nasceu e se desenvolveu em estreita relação com o Estado, com as políticas educacionais e com as correntes filosóficas de cada época. Desde a transferência da corte portuguesa, em 1808, a criação dos primeiros cursos superiores deu origem a uma Geografia ligada à formação de quadros técnicos e burocráticos. Essa Geografia ganhou feição acadêmica nos anos 1930, sob influência da escola francesa de Vidal de La Blache, no contexto do primeiro governo Vargas. Na escola básica, a disciplina passou a servir à construção da identidade nacional e à preparação de mão de obra para a industrialização. Seu conteúdo era predominantemente descritivo, centrado no meio físico e na memorização. Esse quadro não correspondia ao que a ciência geográfica produzia nas universidades e nos órgãos de pesquisa.

Diante disso, o artigo busca compreender como o contexto político, econômico e pedagógico condicionou a trajetória da Geografia escolar no Brasil. Também discute o descompasso entre a ciência geográfica, de pretensão positivista, e a educação geográfica, orientada majoritariamente por decisões políticas. Com isso, pretende apontar a necessidade de uma base teórica e epistemológica própria para a educação em Geografia e para a formação de professores.

O trabalho adota uma abordagem qualitativa, de natureza histórico-analítica, fundada em revisão bibliográfica. Examina reformas educacionais, movimentos pedagógicos e marcos institucionais, como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a pedagogia tecnicista do regime militar e a criação dos Estudos Sociais. Examina também a renovação crítica dos anos 1980, o encontro Fala Professor e a consolidação da Geografia escolar como campo de pesquisa. As interpretações apoiam-se em autores como Saviani, Germano, Vlach, Rocha e Pontuschka. Para discutir o positivismo e seus efeitos sobre a ciência e a educação, o texto recorre ao manifesto do Círculo de Viena.

Além desta introdução, o texto se organiza em quatro seções. A primeira, "A institucionalização dos saberes geográficos", trata das origens do ensino superior e da Geografia acadêmica e escolar, bem como da base positivista que as sustentou. A segunda, "A Educação Geográfica a partir da República", analisa as concepções pedagógicas desde a Escola Nova até o período militar e a abertura democrática. A terceira, "A Geografia Escolar", discute a ruptura com o positivismo, a Geografia Crítica, o alargamento do conceito de espaço e a expansão da pesquisa na área. Por fim, as conclusões retomam os problemas do ensino atual e indicam caminhos para a atualização curricular e a formação docente.

A institucionalização dos saberes geográficos

As primeiras faculdades brasileiras surgiram a partir da transferência da corte portuguesa em 1808 (Rocha, 1996; Machado, 2000; Tonini 2003; Saviani, 2008). Embora a ideia de criação de uma universidade tenha começado a tomar corpo, com a elevação do Brasil à condição de reino, a partir de 1815, somente após a proclamação da República (1889) é que essas efetivamente aparecem no período compreendido entre 1909 a 1928. A partir de 1808, com a transferência da sede do poder metropolitano para o Rio de Janeiro e a emergência do Estado, inicia-se um novo ensino superior. Assim, cria-se no Brasil império, cursos de anatomia e cirurgia nos hospitais militares (1810). Posteriormente, no início do século 19, amplia-se o número de cursos ofertados, com a missão específica de formar burocratas e especialistas para o Estado. Nessa lógica são incluídos também, os cursos de química, agronomia, desenho técnico, economia política, arquitetura e direito.

Entre as primeiras faculdades surgidas no Brasil império (Faculdade de Medicina na Bahia e Rio de Janeiro, em 1832; Faculdades de Direito de Recife e São Paulo, em 1854; Escola Politécnica do Rio de Janeiro, em 1874), encontram-se os primórdios da Geografia brasileira. Essa fazia parte do ensino de engenharia civil com suas especialidades. Nessa escola se formavam geógrafos, ou melhor, os engenheiros geógrafos, especialistas em agrimensura e cartografia. Entretanto, o aporte científico na área de Geografia se deu com a vinda do geógrafo Pierre Deffontaines, um dos membros das missões francesas no Brasil, o qual foi contratado inicialmente pela Universidade de São Paulo. Posteriormente, junto com Lucien Febvre, entre 1936 a 1938, passou a lecionar Geografia na então Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro.

Nessa universidade, o ensino de Geografia e História constituía um só curso, que tinha por objetivo o desenvolvimento de estudos sobre a organização econômica e social do país e a constituição de um centro de documentação e pesquisa dos problemas da vida nacional, onde se destacam o processo de formação do Estado, a produção, a circulação e a distribuição de riqueza. Tal perspectiva promoveu grande influência nos estudantes de Geografia e Geógrafos, resultando, posteriormente, no incentivo para a criação do Conselho Nacional de Geografia e a publicação da Revista Brasileira de Geografia, iniciada em 1939.

Desse modo, a Geografia recém implantada no Brasil é aquela que recebe a formação e inspiração do Geógrafo Jean Brunhes (discípulo de La Blache) . Isso explica a característica da produção em Geografia da época, onde os primeiros números da Revista Brasileira de Geografia conferem um tom lablachiano aos textos, descrevendo a dimensão continental do território brasileiro. Mais do que isso, a perspectiva da Geografia acadêmica que estava sendo introduzida no Brasil, era aquela onde a moldura do quadro natural comandava a organização das atividades humanas. Ressalte-se que essa conduta era plenamente consonante aos propósitos do Estado Brasileiro.

Assim, o curso superior de Geografia surge no âmbito da política institucional erigida no 1º governo de Getúlio Vargas (1930-1945). Por conseguinte, incorpora todos os preceitos ideológicos vigentes. Em nível escolar a Geografia apenas reitera essas ideias e as legitima. Tal qual sua instituição em rede na Alemanha recém-unificada, à Geografia escolar brasileira coube o papel de incutir a noção de pátria nas mentalidades que estavam sendo formadas, especificamente em relação à construção de uma identidade nacional, necessária à questão da unidade nacional. Pátria essa enaltecida pelas riquezas naturais e bens materiais, existentes no interior do território conformado por fronteiras físicas. Assim, a Geografia escolar se incumbiu de repassar as informações referentes à identificação, caracterização e localização das características fisiográficas da paisagem, em detrimento das questões de cunho socioeconômico e cultural, enaltecendo-os, para incutir a mesma idéia de pátria, nação, nacionalidade, a partir de algo comum: o meio físico.

Vlack (Vlack, 1994) analisa apropriadamente esse processo e o denomina de Ideologia do Nacionalismo Patriótico, com a qual a Geografia escolar comprometeu-se profundamente. Ela afirma que o discurso escolar se compromete com aquela ideologia ao inverter o real: tomar como sujeito da análise geográfica algo que na realidade se constitui objeto da ação humana: o meio físico. O comprometimento maior evidencia-se pela omissão pré determinada dos reais atores: o homem em sociedade, em seu espaço de atuação. Essa omissão possui três explicações lógicas. A primeira é de cunho ideológico e diz respeito a não divulgação de informações, que pudessem dificultar o processo de consolidação/legitimação do Estado e consequentemente o processo de dominação da elite burguesa por meio do poder estatal. Assim, as escolas não

poderiam formar mentalidades críticas e sim mentalidades aptas a aceitar passivamente a "nova" ordem sutilmente imposta.

A segunda refere-se à necessidade de criação de mão de obra, minimamente escolarizada, para atendimento das necessidades de reprodução do capital, proporcionadas pela indústria recém instituída. Em outras palavras, mão de obra não pensante para atender ao próprio processo de reprodução capitalista. Isso significa mascarar o valor estratégico de saber pensar o espaço, tornando-os desinteressantes para a maioria das pessoas.

Por fim, a fundamentação filosófica. No intuito de legitimar-se como ciência, a Geografia enquadra-se nos pressupostos filosóficos vigentes na ocasião: o positivismo, cujos postulados constituem o patamar sobre o qual se edifica o pensamento geográfico tradicional, dando-lhe unidade. Nesse sentido, marcou profundamente o processo de ascensão e consolidação do conhecimento geográfico como ciência. Aliás, esse emergiu enquanto tal, apenas quando se enquadra nesses pressupostos.

Neste ponto cumpre elucidar um ponto nevrálgico de separação entre ciência e política e entre a ciência geográfica e a educação geográfica. Tendo em vista que esta última ainda não se constituía enquanto área disciplinar específica com corpo de pesquisadores especialmente dedicados a ela, estava muito à mercê das decisões (e arbitrariedades) políticas de seu tempo, acompanhando pressupostos de uma pauta educacional sem que isso se configurasse como abordagem científica.

A concepção científica de mundo defendida pelos positivistas, movimento que começa a chegar incipientemente ao Brasil no período (mas se fortalecendo efetivamente apenas algumas décadas à frente), pressupõe que todo o conhecimento crível (científico) esteja situado sobre três bases sólidas: os objetos devem ser acessíveis, os métodos transparentes e a linguagem estável (Hahn; Neurath; Carnap, 1986).

Em relação à acessibilidade do objeto, isso significa que deve ser real, observável, positivo[6], que outros investigadores da comunidade científica possam também observar o mesmo objeto ou fenômeno por conta própria. Em termos exemplificativos, significa dizer que seja o espaço, seja o homem no espaço, uma paisagem ou região, ou a relação entre esses estados de coisas – por exemplo, o homem antes e depois de sua interação com outras populações em face de um fenômeno migratório –, aquilo que é estudado deve ser acessado pelo investigador por seus próprios meios. A atitude fundamental associada a esse aspecto do positivismo é muito próxima do anarquismo (e, na pedagogia moderna, à vertente libertária): um investigador não deve ser obrigado a se submeter àquilo que outra pessoa diz, ao argumento de autoridade, devendo ser capaz de checar o conhecimento por meios próprios e autônomos. Está aí o ideal de uma comunidade acadêmica horizontal.

Em relação à transparência dos métodos, valor o mesmo: não só o objeto deve ser observável, mas a relação que se estabelece do objeto com o investigador também o deve. É

[6] O termo *positivo* que dá origem a essa abordagem relaciona-se a isso: o objeto científico preferencial é aquele que existe efetivamente, e não aquilo que se supõe existir a partir da identificação de um vácuo de explicação (posto que outro investigador, sobre o mesmo vácuo, poderia supor existir outra coisa). O vazio é complementar ao preenchido. A analogia é feita com a matemática: de modo leigo, considera-se que os números inteiros *positivos* efetivamente existem (nós contamos uma, duas, três… alunos em nossas salas de aula), enquanto os números inteiros *negativos* são uma abstração da ausência. Poderíamos dizer que temos "menos um", "menos dois" ou "menos três" alunos em nossas salas de aula, mas isso pressupõe um número total do qual se subtrai que não é de conhecimento universal. Duas pesquisas educacionais que mencionam que tiveram "sete alunos faltantes" não são bem comparáveis sem que se saiba o total em cada caso.

dizer: entre a realidade e conhecimento sobre ela produzido, toda a atividade de mediação operada pelo investigador/pesquisador/cientista deve, também, ser verificável. Posteriormente, essa será a principal fonte atitudinal do verificacionismo ou da falseabilidade popperiana. Com uma clareza apropriada do objeto e do método, o próprio investigador pode julgar, com critério, o grau de certeza que extrai de suas observações.

A adoção de métricas, medições etc. relaciona-se diretamente com o método transparente, ainda que opere sobre o objeto científico. Se as métricas são insuficientes para o conhecimento que se pretende obter do objeto, mais métricas, mais observações e métodos diversificados devem ser agregados. O objeto segue intacto e à disposição para que mais seja conhecido. No que tange à atitude fundamental associada a isso, está o respeito à criatividade do sujeito: "Todos os meios são permitidos ao pesquisador; o que foi descoberto deve, porém, resistir a exame posterior" (Hahn; Neurath; Carnap, 1986, p. 12). Não se limitam as possibilidades daquele que faz ciência, mas se limita o poder arbitrário de cercear o fazer científico. A conclusão de um pesquisador ("descoberta") não pode se eximir de ser questionada.

Por fim, a linguagem estável, que é uma decorrência da anterior. Ao se fundar sobre uma comunidade horizontal – ou ao menos se pretender a isso – a ciência dependerá de acordos linguísticos, combinados, convenções, consensos parciais, para que o diálogo e a colaboração científica sejam possíveis. Para tanto, as teorias – que são sistemas de conceitos e categorias para organizar o pensamento do investigador perante a realidade – devem possuir termos cujos significados serão partilhados dentro daquela comunidade de investigadores.

A atitude fundamental para construir essa base partilhada de conhecimento é do questionamento radical em busca das simbologias. O manifesto básico do positivismo assim o coloca: "Se alguém afirma: 'existe um Deus', 'o fundamento primário do mundo é o inconsciente', 'há uma enteléquia como princípio condutor no ser vivo', não lhe dizemos: 'o que dizes é falso', mas perguntamos-lhes: 'o que queres dizer com teus enunciados?'" (Hahn; Neurath; Carnap, 1986, p. 10). Deus, inconsciente e enteléquia (uma predisposição interna à perfeição) são todos conceitos *negativos* (no sentido de que não diretamente observáveis), de modo que o positivismo defenderá que, para fazer ciência, será preciso compreender a qual lacuna de conhecimento esses termos enunciados estão se referindo e, então, selecionar seus aspectos *positivos* (visíveis, observáveis, constatadamente reais) para que o conhecimento que se forma disso possa ser compartilhado na comunidade. Assim a estabilidade da linguagem se vincula novamente ao primeiro critério do positivismo.

Quando um corpo de conhecimento se pretende científico, deverá enunciar seus objetos, seus métodos e sua linguagem. A ciência geográfica então seleciona a realidade observável em nível terrestre (*geo*) como seu objeto e estrutura uma linguagem em torno desse objeto para delimitar seus recortes (conceitos) – paisagem, região, território, local. Os seus métodos deverão ser quão mais múltiplos o possível para não restringir-se a conhecer o seu objeto de forma parcializada. A separação dos conceitos e seus instrumentais pertinentes cumpre essa função colaborativa: a fotografia para a paisagem, a ciência política e às relações internacionais para regiões e territórios, os métodos etnográficos para o local, são alguns exemplos desse arcabouço.

Como mencionado, entretanto, o status discursivo da ciência geográfica não necessariamente – e principalmente à época isso não ocorria – coincide com o da educação geográfica. Enquanto a primeira seguia os trilhos da ciência, a educação seguia a política. O objeto de eleição de uma teoria da aprendizagem é a aprendizagem; na sua linguagem estão

conceitos como estudante (uma espécie particular de sujeito complexo), currículo, conhecimento etc. A pretensão científica da educação, portanto, não se relaciona diretamente com a disciplina científica ensinada – esta é apenas um aspecto. Educação geográfica e ciência geográfica encontram-se em alguns conceitos [da geografia], mas possuem objetos, métodos e grande parte de seus conceitos próprios da educação ou da geografia.

O descompasso entre uma educação com pressupostos quase exclusivamente políticos e uma geografia que buscava adotar pressupostos científicos (positivistas) fora, entretanto, interpretado como responsabilidade da própria atitude científica. A exigência de que aquilo que fosse estudado existisse no mundo real de fato foi interpretado como reducionismo; a busca por um consenso linguístico para favorecer a compreensão mútua foi interpretada como se a ciência pretendesse possuir um método único e toda a autoridade perante a verdade. Rejeitando-se à atitude científica, abriu-se o espaço necessário para que a educação fosse ainda mais facilmente colonizada pelo poder, o que fará com que métodos reprodutivistas e punitivistas – rejeitados inclusive pelo positivismo científico para a educação[7] – se tornassem hegemônicos a partir de então e com seus responsáveis – dirigentes políticos – escondidos atrás de falsos vilões – os cientistas positivos.

Diante do exposto, pode-se concluir que a Geografia (Regional) desenvolvida (somente) nas instituições de Estado, onde se destacam órgãos como o IBGE e as universidades, não direcionou o ensino em nível escolar. Isso significa que a formação de mentalidades em nível escolar se estabeleceu em consonância com o aparato de pressupostos políticos – a formação de mão de obra para o trabalho fabril –, e não associado ao desenvolvimento da Geografia Científica.

A Educação Geográfica a partir da República

A partir da instituição da República, um período marcante no contexto da produção do espaço brasileiro, novas situações desencadearam mudanças na educação, que repercutiram diretamente na relação entre Geografia científica e escolar. Nesse sentido, serão sintetizadas as concepções pedagógicas que se instituem no Brasil a partir daquela ocasião, a fim de situar a conjuntura de determinantes à educação, em geral, e à Geografia escolar em particular.

O primeiro impulso a partir da criação da Associação Brasileira de Educação, por ocasião da 1ª Conferência Nacional de Educação/ABE em 1927, se expressa pela concepção humanista moderna de filosofia da educação (Rocha, 1996; Xavier, 2002; Saviani, 2007a e 2007 b; Sousa, 2010). Na conferência da ABE, de 1932, é lançado um documento denominado "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", que constitui um marco para a compreensão da educação no país. Xavier (2002) efetua importante análise sobre a questão e explica que a concepção deste documento ocorre no contexto de criação do Ministério da Educação e Saúde, momento em que se define uma área específica de política pública setorial e quando são adotadas um conjunto de medidas governamentais, entre as quais se destacam a valorização dos congressos da ABE e incentivo às reformas educacionais pós-revolução de 30, que imputam ao estado um papel central na condução da questão educacional. De acordo com essa autora, o Manifesto é assinado por 36 intelectuais, considerados pioneiros, que não constituíam um grupo homogêneo em termos de opiniões. Nesse sentido, registra um termo de acordo, uma espécie de compromisso, no qual os componentes desse grupo, com distintas posições ideológicas, selaram uma aliança em torno de alguns princípios gerais, que confluem para a modernização da educação e da sociedade brasileira.

[7] Ver "Tecnologia do Ensino" (Skinner, 1972)

Nessa perspectiva, o Manifesto surge como um arsenal simbólico no imaginário social: atribui aos pioneiros o papel histórico de salvar a nação pela organização da cultura e aí acirra o debate com a Igreja católica, que vê nessa posição uma prova de crime contra a nacionalidade. Concebido como instrumento de legitimação do grupo e de seu projeto modernizador, constitui-se o marco inaugural da renovação educacional, por ter ocorrido em um momento de redefinição do próprio campo educacional, como área de política setorial do Estado Nacional e espaço de atuação de uma fração da elite intelectual. Nesse sentido, caracterizava o passado educacional como uma sucessão de ausências: de organização e unidade, coesão e continuidade, espírito científico e filosófico. Rechaçava a persistência dos erros do passado e projetava para o futuro a reversão do caos e a possibilidade de planejar a nova nação: tentava construir uma ponte entre a modernidade, referida à cultura e à absorção de valores modernos, e a modernização do país, conjugando valores espirituais e progresso material, a educação do povo e a economia do país.

O Manifesto constituiu-se a síntese de todas as ideias e iniciativas renovadoras no campo educacional, apresentando-se como condição e fator de progresso. Nesse sentido, formulava um Programa Nacional de Educação, implementado por meio de um conjunto de medidas práticas, pelas quais se pretendia estabelecer um novo sistema educacional: único, de base científica e sob a responsabilidade do estado. Previa a laicização do ensino e a co-educação, introduzindo valores inéditos na estrutura educacional da época. Impregnada pela ideologia do progresso, prega que esse se condiciona à aplicação prática do programa de reforma educacional proposta. Sua bandeira consistia na renovação educacional, sob a atuação centralizadora do Estado. Desse modo, sua importância pode ser atestada pela inserção de um novo temário ao debate educacional, com base na defesa da escola pública, obrigatória, gratuita e leiga e da co-educação. A ideia central desse documento expressa a oposição do passado e presente, velho e novo, tradicional e moderno.

As proposições estabelecidas pela Escola Nova evidenciam uma filiação ao pensamento de John Dewey[8] que, entre outras ideias, afirma ser a escola um reflexo da sociedade onde se insere. Tal ideia é coerente com o momento brasileiro da ocasião. Em outras palavras, no contexto de produção do espaço brasileiro, cujo estado passa por processo de institucionalização face às novas responsabilidades decorrentes da mudança no padrão de acumulação (de agrário importador para urbano industrial), a escola em geral e a Geografia escolar, em particular, promovem as bases de legitimação da crença no progresso.

Assim, ao mesmo tempo em que é lançado o Manifesto da Educação Nova, em 1932, ocorre a reforma de Francisco de Campos, que institui o ensino secundário em dois ciclos: ginasial em 5 anos e o complementar de 2. Com isso, a Geografia consolida-se como disciplina obrigatória em todas as séries do ginásio. Merece menção os livros didáticos de Geografia de Aroldo de Azevedo e Raja Gabajiba, cujos conteúdos relativos aos aspectos físicos e humanos do Brasil, conferem à Geografia escolar uma base enciclopédica à luz da geografia científica. A falta de desenvolvimento da Educação sobre pressupostos científicos faz com que a

[8] John Dewey (1859-1952), filósofo norte-americano que inspirou o movimento da Escola Nova, é o nome mais célebre da corrente filosófica que ficou conhecida como pragmatismo. Nessa perspectiva, o abandono do autoritarismo em favor da liberdade; a afirmação da liberdade interna sobre a externa; a afirmação de uma nova finalidade da escola, traduzida no objetivo de preparar o indivíduo para dirigir a si mesmo numa sociedade mutável, são algumas de suas contribuições, incorporadas ao discurso escolanovista e que se consagram como diretrizes estabelecidas pela escola (Saviani, 2008)

responsabilidade da mediação entre a ciência geográfica e o ensino de geografia recaísse exclusivamente sobre o professor, na inexistência até o momento de um programador[9].

Sem a devida formação científica do professor em termos de ciência da educação, o material disponível usado sem mediação adequado fez com que o ensino resvalasse em memorização. Tais características contrariam o princípio deweyniano de que as ideias só têm importância quando servem de instrumento para a resolução de problemas reais. Diante desse entendimento, e na perspectiva dos alunos considerados foco do processo de ensino-aprendizagem, os conteúdos de Geografia científica não ganhavam aplicabilidade prática, evidenciando que a Educação Geográfica ainda não estava desenvolvida suficientemente.

Em 1934 é criado o primeiro curso acadêmico em Geografia na Universidade de São Paulo, cuja instituição trouxe os professores Pierre Monbaigue, Pierre Deffontaines, que cunharam na incipiente Geografia brasileira as marcas da Geografia francesa, pautada pelas orientações estabelecidas por Vidal de La Blache: observação de campo, indução a partir da paisagem, particularização da área enfocada, comparação entre áreas, classificação e tipologia (Rocha, 1996; Melo, 2006; Boligian, 2008; Souza e Pezzato, 2010). A partir da implementação dessa graduação institui-se a profissionalização da docência na área. Interessante observar que a partir desse momento, estreitam-se as relações entre aqueles princípios lablachianos, que nortearam não somente as pesquisas das primeiras gerações de cientistas brasileiros, como também o trabalho pedagógico dos docentes (Pontuschka, 2002; Souza, 2010).

Posteriormente, com a reforma Capanema em 1941, é alterada a duração do curso ginasial, que passa a vigorar com 4 anos e aumentada a duração do curso colegial para 3 anos, dividindo-se em duas áreas: uma técnica, denominada científico e outra direcionada às humanidades, denominada clássico. O ensino de Geografia, nesse novo contexto, tornou-se obrigatório para ambos os ciclos e ganhou novos instrumentos didáticos, onde se destacam o Atlas e livros específicos da disciplina.

O período compreendido entre 1964 a 1985 é aquele caracterizado pelo regime militar: situa-se num contexto onde o Estado assume um cunho ditatorial, a economia apresenta forte crescimento, em alguns períodos, e os interesses do capital prevalecem sobre as necessidades de trabalho. Nesse sentido, o regime de governo da época constitui-se numa ditadura sem hegemonia, que conduz o processo de renovação burguesa e trata de grupos que tem função de domínio e não de direção. É essa perspectiva que vem pautar todo o processo de desenvolvimento da educação no país. Desse modo, a política educacional brasileira que se institui naquele período tem como propósitos a reprodução da força de trabalho, por meio da escolarização e qualificação; a formação de intelectuais; a disseminação da concepção de mundo dominante; a substituição de tarefas afetas a outras atividades sociais.

Em análise sobre o estado militar e a educação no Brasil, Germano (1993) explica que tal regime, excludente, define um projeto de equalização social, produz um discurso de valorização da educação e transforma a política educacional em estratégia de hegemonia, num veículo para obtenção de consenso, que vem ocorrer em meio a contradições e conflitos. Nesse sentido, apesar da educação ser valorizada no nível do discurso, a prática atesta o inverso, uma vez que há escassez de verbas para educação: o montante de recursos gerados é empregado em setores diretamente vinculados à acumulação, sua real prioridade. Assim, o interesse do Estado pela educação se manifesta pelo estabelecimento de uma relação direta e imediata, entre

[9] *Programador* é uma terminologia da época para o profissional que elabora e organiza o material didático a ser usado na mediação entre professor e aluno, ensino e aprendizagem (Skinner, 1972). Esse termo será abandonado na contemporaneidade pela interpretação afetiva de que essa palavra excluiria o aspecto humano do ofício.

educação e produção capitalista, uma vez que o incentivo à pesquisa se estabelece vinculada à acumulação do capital. Em relação ao financiamento da educação pública e gratuita, o regime militar atesta um evidente descompromisso ao desqualificar a escola pública para delegar e incentivar o setor privado na expansão do setor educacional. Como consequência, e afinado com os interesses de grupos específicos, se estabelece a mercantilização da educação escolar.

Assim, a modernização foi posta em prática por ramificações do aparelho do estado e reivindicada por setores da sociedade civil. Ao lado de medidas repressivas foi instituído, em todos os graus escolares, um ensino propagandístico da ideologia de segurança nacional e dos feitos da revolução de 64, objetivando a obtenção de alguma forma de consenso e legitimação. Com esse intuito institucionalizou-se a disciplina "Educação Moral e Cívica", no nível da educação básica e "Estudos de Problemas Brasileiros", no nível superior. Tal ideia não era original, uma vez que já havia sido implementada no governo de Artur Bernardes, em 1947, com a reforma de Rocha Vaz. Nesse contexto, entre as finalidades dessas disciplinas, podem ser citadas: a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus; o culto à pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos da história; o culto da obediência à lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade; o combate à subversão comunista, a difusão da ideia de Brasil potência e a necessidade da existência de um estado forte e poderoso, para contestar os inimigos internos e externos.

Nesse contexto, Saviani (2001) efetua minuciosa análise sobre a pedagogia tecnicista, a concepção analítica e a visão crítico-reprodutivista da educação brasileira, que se estende pelo período de 1969 a 1980.

A visão governamental da ocasião considerava o desempenho pífio do sistema educativo, como um entrave ao alcance do desenvolvimento, o qual precisava ser removido. A resolução desse problema passa pela vinculação da educação ao processo de desenvolvimento da nação, na medida em que educação, ensino e escola passam a ser concebidos como investimento. Tal entendimento é decorrente da emergência de novas ideias pedagógicas, que configuram a adesão à tendência tecnicista. Essa concepção, estruturada a partir da ideologia liberal, baseia-se nos pressupostos da eficiência e produtividade, visando mais selecionar alunos prodigiosos do que efetivamente estimular a aprendizagem ampla à população.

A pedagogia tecnicista advoga reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional; pretende a objetivação do trabalho pedagógico, por meio do planejamento da educação, orientada à adoção de uma organização racional, capaz de criar as otimizar a realização dos trabalhos exigíveis à nova arquitetura econômica da época. A implementação dessa perspectiva resulta na proliferação de propostas com enfoque no microensino, telensino, uso de máquinas de ensinar para fins reprodutivistas e assim por diante, sempre a partir de esquemas de planejamento previamente formulados.

A organização racional dos meios com esse objetivo reprodutivista é o elemento principal na pedagogia tecnicista. O professor e o aluno ocupam posição secundária, relegados à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam à cargo de especialistas voltados mais às tarefas do que à educação propriamente dita. A equalização social do trabalho é identificada com o equilíbrio do sistema. Assim, cabe à educação proporcionar um eficiente treinamento para execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente. Sua base de sustentação segue sendo política, porém com uma roupagem técnica, que surge das propostas de gestão eficiente e estratégica.

Essa proposta pedagógica é usual e indevidamente associada à psicologia behaviorista, em especial pela edição de versão traduzida ao português de obra seminal do behaviorismo no Brasil à época, como o fez Saviani (2007a). Esta abordagem tem inspiração filosófica positivista que, como visto, é radicalmente libertária e voltada à ciência transparente e realista e será orientada, na educação, por garantir status científico à Educação.

Ocorre que há uma cisão profunda entre a sequência do fazer ciência (lógicas indutiva e dedutiva) e o estabelecimento de ideais de sociedade (lógica deôntica), por mais deturpados que esses possam ser. Excluída a atitude fundamental libertária do positivismo, esse dá espaço à atitude fundamental neoliberal (um corpo de ideias políticas, não científicas). O ideal de sociedade é fundamentalmente diverso: o positivismo em busca de um conhecimento de mundo transparente – e, na educação, o enfoque na aprendizagem dos sujeitos que podem se beneficiar de uma educação direcionada às suas necessidades e à construção de sua autonomia de pensamento e autoconsciência; o neoliberalismo em busca da seleção de sujeitos já com os repertórios desejados ao trabalho, reduzindo os custos com a aprendizagem, que é naturalmente custosa.

Não à toa, a abordagem científica da educação proposta pelo behaviorismo parte das lacunas deixadas pela abordagem política e selecionadora (meritocrática) da educação de até então. Esta era baseada em três principais abordagens de interesse meramente histórico: o aprender fazendo, o aprender pela experiência e o aprender por ensaio (tentativa e erro) (Skinner, 1972). Nos três casos, a figura do professor está completamente excluída e o estudante está à mercê de sua própria sorte. A educação com essa abordagem de pressupostos políticos (essencialmente liberais) não contempla nem *ensino* nem *aprendizagem*, conceitos no linguajar da ciência educacional que hoje são essenciais para se pensar a educação.

Com o questionamento crescente sobre os objetivos da educação, as escolas tiveram que ser reorganizadas para forjar uma falsa mudança em seus ideais, e os instrumentos de gestão aplicados à sala de aula configuraram essa estratégica: passaram um crescente processo de burocratização, que se racionalizava à medida que se agisse planificadamente. O controle era efetuado por meio de preenchimento de formulários. O magistério passou, então, a ser submetido a um pesado e sufocante ritual, com resultados negativos. Na realidade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, não criou a visão de educação que os trabalhadores da educação pressupunham. Desse modo, tal pedagogia acabou por aumentar o caos no campo educativo, gerando nível de descontinuidade, heterogeneidade e de fragmentação que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico. É dizer: o objetivo político fora plenamente atendido, uma vez que a seleção dos trabalhadores mais adequados ao ofício fabril era obtida e os demais (heterogêneos aos considerados ideais) saíam da linha de produção que se tornou o trabalho educativo, tendo acesso apenas a fragmento do processo e sendo descontinuados.

Nos anos que se seguem ocorrem mudanças significativas na educação, que repercutem diretamente na escolarização em Geografia. Nesse sentido, esse campo disciplinar passa a integrar, junto com a História, o que vem a ser denominado Estudos Sociais. Pautado no humanismo e com o objetivo. Sob alegação de interdisciplinaridade foram fundidos, num único conteúdo, conhecimentos distintos e métodos diferentes, resultando em uma generalização da teoria tal que perdesse o seu potencial científico.

Vale ressaltar que tal alteração ocorre na reorientação geral do currículo, que institui o 1º e 2º graus e o ensino profissionalizante, pela lei 5692/71[10]. Além disso, as condições de pouca liberdade, impostas por ocasião do regime militar, levam às escolas apenas os livros com "saberes geográficos extremamente empobrecidos em seu conteúdo, desvinculados da realidade brasileira e, ademais, descaracterizado pela proposta dos Estudos Sociais. Esse empobrecimento dos livros didáticos é explicado pela imposição da censura militar sobre publicações, autores e editora" (Pontuschka, 2007, p.53).

A reforma na educação também afetou o processo de formação de professores, na medida em que foi ampliada a oferta de cursos de Licenciatura Curta. Esses passaram a ter dois anos de duração, eram ministrados em período noturno e tinham o objetivo de formar professores com habilitação para geografia e história nesse curto espaço de tempo. Os resultados disso não tardaram a ocorrer e se manifestaram no tocante à perda da qualidade de ensino. Como consequência, as questões pertinentes ao ensino de geografia começaram a mobilizar setores da academia, associações de classe, instituições de pesquisa e professores, que estivessem relacionados direta ou indiretamente à geografia escolar, resultando em trabalhos científicos sobre a questão, apresentados nos encontros promovidos pela Associação de Geógrafos Brasileiros/AGB. Desse modo, o ano de 1978 apresenta-se como um marco para a inserção da temática ensino de geografia/formação de professor de geografia, no âmbito das instituições científicas de pesquisa em Geografia (Pessoa, 2007; Gomes,2009).

O início da década de 80 assinala novidades em relação ao contexto educacional. Nesse sentido, a sistematização efetuada por Saviani (2007) identifica as principais ocorrências do período, considerado um dos mais fecundos na história deste país, a saber: processo de abertura democrática; ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos de oposição aos governos militar; campanhas pelas diretas; transição para um governo civil em nível federal; organização e mobilização de educadores; CBE's; produção científica crítica. Nessa conjuntura são inauguradas associações destinadas a congregar educadores, independente de sua vinculação profissional (Associação Nacional de Educação /ANDE, Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação/ANPED, Centro de Estudos Educação e Sociedade /CEDES) e a constituição de associações que se transformaram em sindicatos, posteriormente, aglutinando professores de distintos níveis de ensino e especialistas em diversas habilitações pedagógicas.

Em nível federal a política educacional do período não conseguiu ir além das proclamações que sequer foram implementadas, ao contrário dos estados e municípios. Nessa perspectiva, alguns apresentaram experiências significativas, tornando-se referência para a busca de um modelo de administração democrática. Em nível estadual alguns governos ensaiaram medidas de política educacional de interesse popular (MG, SP, PR, RJ, SC), esbarrando em obstáculos representados pelos interesses excludentes e pela tradição de descontinuidade. O período também pode ser caracterizado como um momento de significativa ampliação da produção acadêmico-científica, com um nível de amadurecimento que lhe possibilitou a conquista de respeito e reconhecimento da comunidade científica representada pela SPBC e pelas agências federais de fomento à pesquisa e ao ensino (CAPES, CNPq e FINEP) e no nível estadual, com as fundações de amparo à pesquisa.

[10]A Lei 5692/71, imposta de forma autoritária, institui a escola de 1º grau com 8 anos de duração, mediante fusão de primário e ginásio e extinção do exame de admissão para esse nível; altera o currículo e a grade curricular, com a criação dos Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica.

Nesse cenário de efervescência política emergem propostas pedagógicas contra hegemônicas, que podem ser classificadas em duas modalidades: uma centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações e à margem da estrutura escolar, (concepção libertadora defendida por Paulo Freire, afinidade com teologia da libertação e o partido dos trabalhadores; distinção entre público e estatal); outra que se pautava pela centralidade da educação escolar, valorizando o acesso das camadas populares do conhecimento sistematizado (concepção pautada para uns pela visão liberal, outras pelo marxismo; proximidade do PMDB e partidos comunistas). Dessas modalidades decorrem: as Pedagogias de Educação Popular; as Pedagogias da Prática; a Pedagogia Crítico-social dos conteúdos; e a Pedagogia Histórico-crítica (Saviani, 2007).

A primeira advogava uma educação do povo, pelo povo, para o povo, concebendo autonomia popular decorrente de uma virtude intrínseca aos homens do povo; acentuava a autonomia pedagógica dos movimentos populares diante do estado. As Pedagogias da prática propõem que o saber gerado na prática social deve ser valorizado e constituir a matéria prima do processo de ensino. A Pedagogia Crítico-social dos conteúdos inspira-se em Snyders. Nessa vertente o papel primordial da escola é difundir conteúdos de ensino de culturas universais, constituídas em patrimônio comum da humanidade, permanentemente avaliados à luz das realidades sociais em que vivem os alunos. Nesse caso, ao professor compete garantir a ligação dos conhecimentos universais com a experiência concreta dos alunos. A quarta pedagogia, histórico-crítica, é tributária da concepção dialética, com afinidades à abordagem da psicologia histórico-cultural de Vigostsky.

Esse momento de renovação das concepções pedagógicas também se manifesta na Geografia Escolar. Desse modo, em 1987, ocorre o primeiro *Encontro Nacional de Professores de Geografia,* em Brasília, com desdobramentos para o segundo encontro em São Paulo, em 1991. Denominado *Fala Professor* esse evento marcou de forma definitiva a reflexão referente à Geografia Escolar, desencadeando expressivo número de artigos sobre o tema[11]. Posteriormente, merecem destaque a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* e os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1996. O primeiro estabelece uma reformulação das licenciaturas, aumentando a carga horária de formação do professor e o segundo, institui um programa oficial de ensino a ser seguido no país.

Todas essas situações evidenciam, entretanto, que o debate sobre a questão teórico-metodológica do ensino de Geografia envolve, principalmente, uma discussão acerca dos princípios filosóficos que embasaram esse campo disciplinar ao longo do tempo. Desse modo, no Brasil dos anos 70, enquanto as escolas sujeitaram-se às limitações impostas pelo contexto da gestão estatal, as universidades públicas brasileiras mantiveram o debate sobre a ciência geográfica e seu ensino, a despeito da repressão em contrário, em consonância com a emergência de um novo paradigma que se delineia em território internacional. Nos anos que se seguiram foram incorporadas novas perspectivas nas análises geográficas brasileiras, pautadas por orientações metodológicas contrárias ao positivismo, as quais repercutiram diretamente no contexto da Geografia Escolar.

A Geografia Escolar

Entre os inúmeros acontecimentos que assinalaram a transição dos séculos XX e XXI, indiscutivelmente se encontra a questão da Educação e seu papel frente aos desafios que a

[11]Gomes identifica 280 trabalhos apresentados no 4º Fala Professor de 1999, em Curitiba; mais de 500 no 5º em Presidente Prudente/SP, em 2003.

contemporaneidade impõe. Nesse contexto emergem significados novos a todas as áreas do conhecimento e sua importância à formação humana e desenvolvimento da cidadania, o que impõe a necessidade de investigação da Geografia, no âmbito de suas relações com a Educação, em geral, e o processo de escolarização dessa disciplina, em particular.

Assim, esse campo disciplinar, que se legitima como ciência em 1870, tem seu processo de desenvolvimento fortemente marcado pelos contextos históricos vigentes ao longo de mais de um século de existência como conhecimento científico. Fortemente associada à formação dos Estados-Nação e assentada, inicialmente, numa fundamentação positivista, a Geografia desenvolve-se como ciência e, também, legitima-se como disciplina escolar, numa perspectiva de conformar as identidades patrióticas nas populações de cada país. Nessa perspectiva, a escolarização na área permanece com tal intenção por quase um século, até que a crise econômica, que se instala em todas as nações do mundo, em maior ou menor escala, impõe uma alteração ao papel da escola, da escolarização e da Geografia (Leite, 2002).

No Brasil, a ruptura com a fundamentação positivista e a abertura de possibilidades de investigação na perspectiva do materialismo histórico dialético, fenomenologia, estruturalismo e existencialismo, conferem novas perspectivas aos estudos geográficos. No âmbito escolar há uma filiação ao materialismo, que culmina no que vem a ser denominado por Geografia Crítica.

Para que a ruptura com a fundamentação positivista (aplicada à ciência geográfica, mas rejeitada pela educação geográfica) se concretizasse, ao menos uma das suas três bases precisaria ser rejeitada. Uma vez que os conhecimentos oriundos dos alunos são conscientemente reconhecidos como não-científicos, estes servem como uma das entradas para o pensar pedagógico, que se estrutura a partir desses saberes populares que serão mediados com outros corpos de conhecimentos produzidos socialmente e em diversas outras épocas. Objetividade, transparência e estabilidade da linguagem da ciência geográfica, entretanto, precisaram ser rejeitadas justamente para que a nova disciplina se reconhecesse como Educação.

Talvez o elemento mais claro disso seja o alargamento conceitual da noção de *espaço*, que passa a incorporar, de modo mais genérico, outros conceitos do arcabouço da ciência geográfica: paisagem, território, região, local, lugar e demais são casos particulares da noção genérica de *espaço* que com sua nova formulação – fixos e fluxos – ganha um status muito mais de metateoria do que de teoria geográfica (Santos, 2016). Tomando-o como objeto, mas usado como conceito englobante, inclusive a diferenciação entre objeto e teoria (sistema de pensamento categorizado) é solapada. Isso é especialmente útil à Geografia Escolar[12], mesmo rejeitando o aspecto mais analítico da ciência geográfica para ganhar aspecto de disciplina de síntese, pois o escopo ampliado permite tratar também conhecimentos não científicos trazidos pelos estudantes. De fato, o objeto-conceito *espaço*, nessa nova disciplina, permite abarcar quase todo fenômeno humano e físico da realidade em nível terrestre dos estudantes, permitindo a dita problematização para fins pedagógicos e garantindo a assunção do objetivo

[12]O termo é usado em sinonímia com Educação Geográfica. Uma diferenciação possível seria a Educação Geográfica remetendo à estrutura teórica e linguagem quem usam primordialmente conceitos e categorias da Educação e, *ad-hoc*, categorias da geografia em forma mais alargada. A Geografia Escolar, doutro lado, quando o enfoque está nos conteúdos e currículo, de modo que as categorias ampliadas da geografia tornam-se primordiais e as categorias da Educação ficam em segundo plano. Para a prática pedagógica, entretanto, essa diferenciação é menos relevante, já que Educação e Geografia devem ser pensadas concomitante e bidirecionalmente. Assim, tomá-los como sinônimos não gera perdas no entendimento.

interdisciplinar e da complexidade como diretriz política e conhecimento legítimo (de qualquer categoria – científico, religioso, político, senso comum etc.), respectivamente.

Esse momento de renovação das concepções pedagógicas também se manifesta nos eventos em torno da Geografia Escolar. Desse modo, em 1987, ocorre o primeiro *Encontro Nacional de Professores de Geografia* em Brasília, com desdobramentos para o segundo encontro em São Paulo, em 1991. Denominado *Fala Professor* esse evento marcou de forma definitiva a reflexão referente à Geografia Escolar, desencadeando expressivo número de artigos sobre o tema. Posteriormente, merecem destaque a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* e os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1996. Essas situações evidenciam, entretanto, que o debate sobre a questão teórico-metodológica do ensino de Geografia envolve, principalmente, uma discussão acerca dos princípios filosóficos que embasaram esse campo disciplinar ao longo do tempo. Desse modo, no Brasil dos anos 70, enquanto as escolas sujeitaram-se às limitações impostas pelo contexto da gestão estatal, as universidades públicas brasileiras mantiveram o debate sobre a ciência geográfica e seu ensino, a despeito da repressão em contrário, em consonância com a emergência de um novo paradigma que se delineava em território internacional. Nos anos que se seguiram foram incorporadas novas perspectivas nas análises geográficas brasileiras, pautadas por orientações metodológicas contrárias ao positivismo, as quais repercutiram diretamente no contexto da Geografia Escolar (Gomes, 2009; Leite, 2014; Rocha, 1996).

Assim, no período de transição dos séculos XX para o XXI aumentam, consideravelmente, o número de pesquisas em nível de pós-graduação, referentes a Geografia que se ensina nas escolas e a ação pedagógica envolvendo a formação e constituição do professor. Na primeira década dos anos 2000, então, a Geografia Escolar se manifesta como um campo de investigação no contexto da ciência geográfica e atesta um processo de consolidação, paulatino e progressivo. Embora ainda não seja formalmente considerada uma subárea, como a Geografia Urbana ou Agrária, por exemplo, é inconteste o fato de que a temática mobiliza significativo número de pesquisadores e professores desse campo disciplinar, como demonstraram os eventos:

- 14º Encontro Nacional de Práticas de Ensino em Geografia/ENPEG “Políticas, linguagens e trajetórias do ensino de Geografia”, realizado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, em julho de 2019;
- 15º Encontro Nacional de Práticas de Ensino em Geografia/ENPEG, “Percursos de formação e Geografia Escolar”, realizado na Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Campus de Salvador, em novembro de 2022;
- XII Fórum Nacional NEPEG de Formação de Professores de Geografia, “Temas contemporâneos, Geografia e Ensino”, junho de 2024, em Goiânia;
- XI Fórum Nacional NEPEG de Formação de Professores de Geografia, “Pesquisa e Métodos na Formação de Professores de Geografia”, setembro de 2022, em Goiânia.

E, ainda, inúmeros Grupos de Trabalho/GT’s referentes ao ensino, aprendizagem e formação de professores no âmbito dos encontros nacionais da pós graduação em Geografia, a saber:

- XVI Encontro Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Geografia (ENANPEGE), “Geografias de um mundo em crise”, setembro de 2026, em Macapá, Amapá;

- XV Encontro Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Geografia (ENANPEGE), “Geografias da Esperança: revisitar o Brasil, dialogar com o mundo”, outubro de 2023, em Palmas, Tocantins;
- XIV Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ENANPEGE), “A Geografia que fala ao Brasil: ciência geográfica na pandemia ultraliberal”, em formato virtual, entre os dias 10 e 15 de outubro de 2021.

Esses eventos foram considerados exitosos, porque tiveram recorde de público e submissões de artigos, num contexto de reunião das maiores autoridades brasileiras na área e expoentes da Geografia Escolar internacional. Assim, pode-se afirmar que há um aumento significativo do número de interessados nas investigações acerca da questão, sem que os programas de pós graduação em Geografia ou Educação das universidades públicas brasileiras abram áreas de concentração específicas para o tema, ou disponibilizem orientadores para os interessados, salvo algumas exceções como a USP, UNESP, UFG, UFPB, UFRGS. Nesse sentido, pode-se afirmar que são poucas as alternativas existentes para quem se dispuser a uma pesquisa referente à Educação em Geografia ou temáticas que direta ou indiretamente relacionem-se a tal perspectiva de análise.

Considerações finais

O trabalho escolar de Geografia, ao longo da Educação Básica, caracteriza-se por articular conceitos como espaço, região, território, paisagem e lugar a partir das práticas cotidianas e dos fenômenos que os alunos vivenciam ou interpretam em diferentes escalas geográficas. No que se refere à aplicação desse pressuposto, é fundamental que o professor identifique, conheça e explore estudos, análises e leituras, que permitam aos alunos desenvolver um olhar mais crítico para seu espaço de vivência, como sua rua, sua cidade ou seu estado, num exercício de reflexão permanente, que articule os diversos níveis escalares para a compreensão do mundo.

Nas escolas, porém, a abordagem dos conteúdos de Geografia tem apresentado um saber descontextualizado da realidade dos alunos, pois são abordados de forma estática, sem ligação com sua vivência e seus saberes. Na maioria das vezes o aprendizado tem se orientado à simples memorização, pois não há uma contextualização em relação à realidade. Nesse sentido, não há uma preocupação em explicar as transformações ocorridas no espaço, nem tampouco uma valorização sobre a influência histórica da produção gerada nesse espaço pela sociedade. Além disso, a falta de entendimento dos temas relacionados à Geografia, notadamente aqueles que se referem às questões de ordem física/ambiental, por professores e alunos é algo visível. Por isso, essa questão tem se constituído temática de investigação por parte de alguns pesquisadores, que justificam o fato em virtude da pequena carga horária da disciplina de Geografia, da falta de material didático para os trabalhos específicos na área (globo, mapas, bússolas, etc), da má formação do professor nos cursos de licenciatura, da falta de uma sequência no nível fundamental, além da pouca estrutura oferecida pelas escolas.

A esse respeito Straforini (2002) relembra que nos primeiros ciclos do ensino fundamental, as aulas de Geografia, assim como das outras disciplinas que não sejam o Português e Matemática, ocupam um papel secundário, muitas vezes irrelevante no cotidiano da escola. Nesse sentido, entendemos que isso decorre da falta de discussões teóricas, metodológicas e epistemológicas, bem como do grande problema na formação dos professores, inclusive dos anos iniciais, que expõem suas dificuldades perante a discussão teórica das referidas disciplinas.

Então, uma das condições para a construção de um processo de Educação em Geografia, efetivamente comprometido com a formação do aluno-cidadão, é a sua constante atualização teórico-metodológica em relação ao conhecimento geográfico que se produz na universidade e à aplicação deste à escolarização, à escola e ao lugar. Em linhas gerais pode-se afirmar que essa atualização se efetiva por meio de alguns caminhos, entre os quais se destacam: o da reelaboração dos conteúdos curriculares, do processo de formação continuada dos professores em exercício, em particular, e daqueles que estejam direta ou indiretamente envolvidos nas relações de ensino/aprendizagem que se estabelecem nas escolas, em geral. Em qualquer que seja o caso, entretanto, torna-se necessário estabelecer um espaço de qualificação à formação, para que as possibilidades de reflexão se concretizem e, a partir daí, alternativas possam ser colocadas em prática. de um professor da área de Geografia, pode ampliar o potencial de investigações pertinentes à temática e, ainda, contemplar uma área que carece de aprofundamento teórico, para o enfrentamento das questões que se impõem, não somente, no dia a dia da escola, mas principalmente, dos desafios que surgem no contexto educativo e educacional brasileiro.

As considerações efetuadas nos permitem afirmar que o processo de escolarização em Geografia, bem como a ação pedagógica docente nessa área, apresenta problemas, dadas as condições de sua implementação, num contexto socioespacial marcado pela diversidade e desigualdade. Nesse sentido, conclui-se que o atendimento da demanda para investigar os problemas afetos à Geografia Escolar, à ação pedagógica do professor e ao seu processo formativo possam contribuir para o equacionamento de algumas questões referentes à formação inicial e continuada de professores, bem como a sua própria prática pedagógica, devendo partir da compreensão acerca da conjuntura onde se insere a aula e/ou curso.

Referências

ALVES, Gilberto Luiz. **O pensamento burguês no Seminário de Olinda: 1800-1836**. 2. ed. Campo Grande: Ed. UFMS; Campinas: Autores Associados, 2001a. p. 79-117.

ALVES, Gilberto Luiz. O Seminário de Olinda. *In*: LOPES, Eliane Marta *et al*. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b. p. 61-77.

BOLIGIAN, Levon. A geografia escolar a partir dos livros didáticos: história da disciplina no Brasil. *In*: SIMPÓSIO DE GEOGRAFIA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1., 2008, Rio Claro. **Anais** [...]. Rio Claro: UNESP, 2008. p. 836-849. Disponível em: http://www.rc.unesp.br/igce/simpgeo/836-849levon.pdf. Acesso em: 15 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: MEC, 2007.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1998.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1993. p. 101-190.

GOMES, Daniel Mendes. **História da geografia escolar**: ensino de geografia nas décadas de 1960 a 1989. 2009. [Tipo de trabalho] – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: enhpgii.files.wordpress.com/2009/10/daniel-mendes-gomes.pdf. Acesso em: 8 mar. 2012.

GONÇALVES, Amanda R. A geografia escolar como campo de investigação: história da disciplina e cultura escolar. **Biblio 3W**: Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, Barcelona, v. 16, n. 905, 15 jan. 2011. Disponível em: http://www.ub.edu/geocrit/b3w-905.htm. Acesso em: 20 jan. 2012.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 230-253, 1990.

HAHN, Hans; NEURATH, Otto; CARNAP, Rudolf. A concepção científica do mundo: o Círculo de Viena. **Cadernos de História e Filosofia da Ciência**, [s. l.], v. 10, p. 5-20, 1986.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (org.). **A escola pública no Brasil**. Campinas: HISTEDBR; Autores Associados, 2005.

MACHADO, Mônica Sampaio. A implantação da geografia universitária no Rio de Janeiro. **Scripta Nova**: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, Barcelona, n. 69, ago. 2000.
MELO, Adriany de Ávila; VLACH, Vânia; SAMPAIO, Antônio Carlos Fernandes. História da geografia escolar brasileira: continuando a discussão. *In*: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2006, Uberlândia. **Anais** [...]. Uberlândia: UFU, 2006. Disponível em: http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/239AdrianyMelo_VaniaRubia.pdf. Acesso em: 20 jan. 2012.
MORAES, Antônio Carlos Robert. Notas sobre identidade nacional e institucionalização da geografia no Brasil. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 166-176, 1991.
PESSOA, Rodrigo Bezerra. **Um olhar sobre a trajetória da geografia escolar no Brasil e a visão de alunos de ensino médio sobre a geografia atual**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007. Disponível em: http://www.geociencias.ufpb.br/posgrad/dissertacoes/rodrigo_pessoa.pdf. Acesso em: 2 mar. 2012.
PEZZATO, João Pedro. **Ensino de geografia**: histórias e práticas cotidianas: estudo de caso envolvendo três escolas e três professoras atuando no ensino de geografia nas 5ª séries do ensino fundamental de Maringá-PR. 2001. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
RIBEIRO, Alcides. A geografia do Brasil de 1500 a nossos dias. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, ano 26, n. 168, p. 3-10, maio/jun. 1967.
ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. **A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)**. 1996. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.
ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. Uma breve história da formação do professor de geografia no Brasil. **Terra Livre**, São Paulo, n. 15, p. 129-144, 2000.
SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. [S. l.]: USP, 2016. [Conferir local e editora; edição usual: São Paulo: Edusp.]
SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 34. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2001.
SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007a. (Coleção Memória da Educação).
SAVIANI, Dermeval. O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência à ciência sob suspeição. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 21, n. 42, p. 13-35, jul./dez. 2007b.
SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).
SAVIANI, Dermeval. **Educação e colonização**: as ideias pedagógicas nos séculos XVI, XVII, XVIII. [S. l.: s. n.], [s. d.]. Mimeografado. p. 1-12.
SKINNER, Burrhus Frederic. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1972.
SOUSA, Thiago Tavares de; PEZZATO, João Pedro. A geografia escolar no Brasil de 1520 a 1960. *In*: GODOY, Paulo Roberto Teixeira de (org.). **História do pensamento geográfico e epistemologia em geografia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 72-88.
SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. A ciência geográfica e a construção do Brasil. **Terra Livre**, São Paulo, n. 15, p. 9-20, 2000.
SOUZA, Rodrigo Augusto de; MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico. Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 35, p. 160-162, set. 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/35/art11_35.pdf. Acesso em: 2 mar. 2012.
TONINI, Ivaine Maria. **Geografia escolar**: uma história sobre seus discursos pedagógicos. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.
VLACH, Vânia. **Geografia em debate**. Belo Horizonte: Lê, 1990.
XAVIER, Libânea Nacif. **Para além do campo educacional**: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Bragança Paulista: EDUSF, 2002. p. 7-112.

"NÃO TENHO MEDO DE ERRAR, SÓ MEDO DE DESISTIR". ESTÁGIO COM QUEM ME ENSINOU A SONHAR EM CAMPOS-RJ

Dayana Menezes Ribeiro[13]
Dayse Kethellen Nascimento da Silva[14]
Lauene Fernandes Vieira[15]

Resumo
O estágio que me ensinou a sonhar! O presente relato apresenta a experiência desenvolvida no âmbito do Estágio Supervisionado em Geografia, realizado durante a disciplina de Pesquisa e Prática Educativas II, da Universidade Federal Fluminense (UFF), em uma escola estadual localizada no município de Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro (RJ). O objetivo do trabalho é refletir sobre a relação indissociável entre teoria e prática no processo de formação docente, a partir das experiências vivenciadas no contexto escolar. A pesquisa fundamenta-se na perspectiva da práxis, articulando discussões teóricas, por meio de uma pesquisa qualitativa, a partir dos autores Veiga (2013), Pimenta e Lima (2017), Cavalcante (2008), Freire (1996), Libâneo (2012), Rampineli (2001), Ronca e Terzi (1996), Copatti e Carvalho Sobrinho (2022), com observações e intervenções realizadas durante o estágio. Nesse sentido, são apresentadas atividades desenvolvidas com os alunos, visando contribuir para o processo de ensino-aprendizagem e para a construção de um pensamento geográfico crítico. As experiências relatadas evidenciam a importância do estágio supervisionado na formação inicial de professores, possibilitando reflexões sobre os desafios e as potencialidades da prática docente. Nesse viés, concluímos que, embora o ensino seja a função fundamental da escola, muitas vezes ele acaba sendo colocado em segundo plano diante das diversas demandas presentes no cotidiano escolar. Entretanto, por meio da utilização de metodologias ativas, é possível ressignificar o processo de ensino-aprendizagem de forma mais assertiva e significativa.
Palavras-chave: Estágio supervisionado; Escola; Formação docente; Ensino-aprendizagem.

Abstract
The internship that taught me to dream! Therefore, this article presents an account of an experience developed within the scope of the Supervised Internship in Geography Teaching, carried out during the Research and Educational Practice II course at the Federal Fluminense University (UFF), in a state school located in the municipality of Campos dos Goytacazes - RJ. The objective of the work is to reflect on the relationship between theory and practice in the teacher training process, based on experiences lived in the school context. The research is based on the perspective of praxis, articulating theoretical discussions, through qualitative research, based on the authors Veiga (2013), Pimenta and Lima (2017), Cavalcante (2008), Freire (1996), Libâneo (2012), Rampineli (2001), Ronca and Terzi (1996), Copatti e Carvalho Sobrinho (2022), with observations and interventions carried out during the internship. In this sense, activities developed with the students are presented, aiming to contribute to the teaching-learning process and to the construction of a critical geographical thought. The experiences reported highlight the importance of supervised internships in initial teacher training, enabling reflection on the challenges and potential of teaching practice. In this vein, we conclude that, although teaching is the fundamental function of the school, it is often relegated to a secondary position in the face of the various demands present in daily school life. However, through the use of active methodologies, it is possible to reframe the teaching-learning process in a more assertive and meaningful way.
Keywords: Supervised internship; School; Teacher training; Teaching and learning.

[13] Licencianda do Curso de Geografia da Universidade Federal Fluminense - UFF. E-mail: dmpribeiro@id.uff.br
[14] Licencianda do Curso de Geografia da Universidade Federal Fluminense - UFF. E-mail: daysek@id.uff.br
[15] Licencianda do Curso de Geografia da Universidade Federal Fluminense - UFF. E-mail: lauenefv@id.uff.br

Introdução

O estágio supervisionado é um espaço de formação, pesquisa e reflexão sobre a prática pedagógica. Por meio do cotidiano escolar, forma-se a oportunidade de analisar a organização escolar, as relações estabelecidas entre professores e estudantes, as metodologias de ensino utilizadas e os desafios presentes na realidade escolar.

Ao longo do estágio supervisionado, foi possível vivenciar o cotidiano escolar e acompanhar os desafios enfrentados pelos docentes, observando ativamente os estudantes e compreendendo a dinâmica da sala de aula. Essa experiência permitiu articular teoria e prática, possibilitando a elaboração de atividades pedagógicas voltadas às demandas dos alunos e favorecendo uma participação ativa no processo de ensino e aprendizagem. Como destacam Pimenta e Lima:

> O estágio abre possibilidade para os professores orientadores proporem a mobilização de pesquisas para ampliar a compreensão das situações vivenciadas e observadas nas escolas, nos sistemas de ensino e nas demais situações ou estimularem, a partir dessa vivência, a elaboração de projetos de pesquisa a ser desenvolvidos concomitantemente ou após o período de estágio (Pimenta; Lima, 2017, p. 5).

Neste sentido, apresentamos neste artigo as experiências do estágio supervisionado na disciplina de Pesquisa e Prática Educativa II[16], pela Universidade Federal Fluminense (UFF), no Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional (ESR), durante o semestre de 2026.1. O estágio aconteceu em um Colégio Estadual, localizado em uma área considerada periférica da cidade de Campos dos Goytacazes - RJ. No que se refere à proposta pedagógica, a instituição adota um modelo de ensino tradicional, embora não apresente características rígidas.

Este estudo se justifica por meio da necessidade de compreender as problemáticas recorrentes no cotidiano escolar, em especial a questão do horário de saída dos alunos. Observou-se que muitos estudantes insistem em deixar a escola antes do término das aulas, o que gera desgaste para os professores, uma vez que essa situação interfere no andamento das atividades e resulta em constantes discussões no ambiente escolar. Este artigo tem como objetivo relatar as experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado, estabelecendo uma relação entre os fundamentos teóricos discutidos na disciplina de Pesquisa e Prática Educativa II e as práticas desenvolvidas ao longo de três meses de inserção no ambiente escolar.

Para alcançar esse objetivo, a metodologia adotada seguiu uma abordagem qualitativa, baseada na observação participante, nos registros realizados durante o estágio e na articulação com a bibliografia estudada na disciplina. A partir dessa vivência, compreende-se o estágio como um espaço de articulação entre teoria e prática, conforme ressaltam Pimenta e Lima:

> Pode-se, ainda, pensar o estágio em propostas que concebem o percurso formativo alternando os momentos de formação dos estudantes na universidade e no campo de estágio. Tais propostas consideram que teoria e prática estão presentes tanto na universidade quanto nas instituições-campo (Pimenta; Lima, 2017, p. 10).

[16]Relato de experiência desenvolvido no âmbito da disciplina Pesquisa e Prática Educativa II (Geografia), ministrada pelo Prof. Dr. Hugo de Carvalho Sobrinho, no ano de 2026.

Por fim, o relato está organizado de modo a apresentar sequencialmente o contexto e a caracterização da escola, a descrição das experiências e práticas desenvolvidas no ambiente escolar, a análise dessas vivências por meio da literatura estudada e, por fim, as considerações finais sobre as contribuições do estágio para a formação docente. Portanto concluímos que o estágio possui um papel fundamental na formação docente, pois possibilita a aproximação com a realidade da escola pública brasileira e favorece a compreensão dos desafios, das dinâmicas e das particularidades presentes no cotidiano escolar. A partir da atuação em sala de aula, tivemos a oportunidade de observar, refletir e construir conhecimentos sobre a prática educativa, articulando teoria e experiência.

Nesse sentido, este trabalho apresenta reflexões construídas a partir das vivências no estágio supervisionado, destacando a importância deste momento formativo para a constituição da identidade docente.

Diálogo entre Teoria e Prática

A formação do professor de Geografia exige a união entre teoria e prática, uma vez que ambas são indissociáveis no processo de construção da identidade profissional docente. A teoria fornece os fundamentos científicos, metodológicos e pedagógicos necessários para a compreensão dos fenômenos geográficos e de ensino, enquanto a prática permite a aplicação, a problematização e a elaboração desses conhecimentos no contexto escolar. Como apontam Pimenta e Lima:

> Por isso, é importante desenvolver nos alunos futuros professores habilidades para o conhecimento e a análise das escolas, bem como das comunidades onde se insere. Abrange o conhecimento, a utilização e a avaliação de técnicas, métodos e estratégias de ensinar em situações diversas. Inclui a habilidade de leitura e reconhecimento das teorias presentes nas práticas pedagógicas das instituições escolares. Ou seja, o estágio assim realizado permite que se traga a contribuição de pesquisas e o desenvolvimento das habilidades de pesquisar (Pimenta; Lima, 2017, p. 9).

O estágio supervisionado nos apresentou como um principal caminho entre a universidade e a escola, pois possibilitou a realização da teoria construída durante a nossa formação e aplicação da prática de uma forma ativa e construtiva.

Desse modo, o estágio não é apenas um momento de observação sobre o ambiente escolar, mas como pesquisa que envolve um olhar atento sobre as diversidades encontradas e o desenvolvimento de como pensar e atuar de forma significativa para um ensino-aprendizagem como produção de conhecimento para a formação de um cidadão crítico, que consiga decifrar a sua realidade. Conforme apontam os autores:

> O estágio vai além de uma encenação, de uma situação de mera avaliação no processo de formação, mas possibilita aos estudantes/estagiários a realização de um estágio teórico-prático, crítico-reflexivo sobre a docência respaldada pelo referencial teórico e no conhecimento de uma realidade de atuação articulado entre ensino, pesquisa e extensão (Teixeira, 2008 *apud* Pimenta; Lima, 2017, p. 9-10).

Ademais, durante o estágio supervisionado, compreendemos a complexidade que envolve o processo de ensino e aprendizagem, especialmente diante dos desafios presentes na escola contemporânea. Observamos que, em alguns contextos, o ensino escolar tem se afastado de sua função formativa de contribuir para a construção de sujeitos críticos, participativos e capazes de interpretar a realidade em que estão inseridos. Em contraposição, tem-se fortalecido

uma perspectiva voltada para a reprodução de conteúdos e para a formação de estudantes como meros receptores de informações, limitando a capacidade de questionamento, reflexão e construção do conhecimento.

Essa lógica aproxima-se da concepção de educação bancária discutida por Paulo Freire (1996), na qual o estudante assume uma posição passiva diante do conhecimento, recebendo informações sem necessariamente participar de um processo dialógico de construção do pensamento. No ensino de Geografia, essa problemática torna-se ainda mais evidente quando a aprendizagem se restringe à memorização de conceitos e conteúdos, deixando de promover uma leitura crítica do espaço geográfico e das relações sociais que o constituem.

Como destaca Libâneo (2012), "ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência" (p. 23). Nesse sentido, o estágio supervisionado possibilitou refletir sobre a importância de uma prática docente comprometida com a formação integral dos estudantes, valorizando a construção do conhecimento, a autonomia intelectual e a compreensão crítica da realidade.

Deste modo, faz-se necessária a importância da formação de um professor ativo e crítico, que consegue, além de tudo, ministrar aulas a fim de desenvolver práticas pedagógicas que vão além da simples transmissão de conteúdos, compreendendo as limitações da escola e da falta de assistência ao professor, que se vê preso a um sistema baseado em uma cartilha preestabelecida de como lecionar, juntamente com as demandas impostas pela escola e pelo próprio sistema. De acordo com Libâneo:

> Isso pode explicar o descaso com os salários e com a formação de professores: para uma escola que requer apenas necessidades mínimas de aprendizagem, basta um professor que aprenda um kit de técnicas de sobrevivência docente (agora acompanhado dos pacotes de livros didáticos dos chamados sistemas de ensino) (Libâneo, 2012, p. 23).

Nesse sentido, durante o estágio supervisionado com auxílio da professora regente de Geografia e da equipe escolar, que foram receptivos, acolhedores e se propuseram a ajudar em qualquer tipo de demanda. A professora demonstrou atenção, colaboração e sempre disposta a compartilhar conhecimentos e experiências, contribuindo significativamente para o desenvolvimento do estágio, cedendo o tempo de o espaço de suas aulas, para elaborarmos as atividades propostas por nós a partir das observações das aulas.

A escola apresenta uma estrutura física que necessita de manutenção e melhorias em determinados espaços, especialmente nas áreas destinadas ao uso e preservação das áreas verdes. Essas condições refletem, em certa medida, os desafios relacionados à insuficiência de investimentos contínuos na infraestrutura escolar, o que pode limitar a potencialização dos ambientes de aprendizagem. Apesar dessas limitações, a instituição dispõe de materiais e contribuem para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, como globo terrestre, mapa-múndi, datashow e materiais de papelaria. Destaca-se também o compromisso da equipe escolar, composta por profissionais atenciosos e receptivos, que buscam desenvolver suas práticas diante das condições precárias disponíveis. A comunidade discente é formada majoritariamente por moradores de Guarus e bairros próximos, compondo um contexto social e territorial que também demanda políticas públicas de fortalecimento da educação básica.

O Estágio que me ensinou a sonhar

Durante as primeiras aulas, identificamos a necessidade de aprofundamento do conteúdo referente à Regionalização do Brasil. A partir dessa constatação, elaboramos atividades fundamentadas nas discussões teóricas desenvolvidas na universidade, buscando estabelecer uma relação entre os conhecimentos acadêmicos e a realidade vivenciada pelos estudantes em sala de aula.

Dessa forma, as atividades propostas tiveram como objetivo contribuir para a construção de um pensamento geográfico crítico, possibilitando aos alunos compreenderem a organização do espaço brasileiro para além da simples memorização de conceitos e classificações regionais. Buscamos, dessa forma, superar possíveis lacunas existentes na aprendizagem desse conteúdo, promovendo uma abordagem que valorizasse a reflexão sobre as dinâmicas sociais, econômicas e territoriais que constituem o Brasil.

Desenvolvemos uma primeira atividade com enfoque na construção de dois mapas temáticos das regiões do Brasil que foram desenvolvidos em duas turmas do 7º ano. O primeiro mapa foi desenvolvido unicamente para as regiões do Brasil e o segundo trabalhava os 26 estados do Brasil (Figura 1). A decisão para essa atividade foi que percebemos que os alunos estavam com dificuldade nas questões das regiões do Brasil, pois apenas os conteúdos visados pela professora não estavam sendo o suficiente para o entendimento do conteúdo. Vale ressaltar que a professora sempre se mostrava aberta a explicar o conteúdo caso os alunos não tivessem entendido. Esse trecho de Rampanelli destaca a importância do professor como mentor para solucionar problemas:

> Em suma, o novo milênio exige um profissional que direcione o seu olhar para o futuro. Exercitando a imaginação e a fantasia de seus alunos na tentativa de solucionar problemas ou situações que os novos tempos trazem. É importante que ele seja provocador e desafiador, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e autônomos. Ele tem como compromisso: cultivar no aluno o espírito inquiridor, ensiná-lo a expressar adequadamente as suas idéias, a aprender com os erros e a enfrentar obstáculos, levá-lo a acreditar em si e a descobrir seus talentos e potencialidades, despertando o desejo pelo saber (Rampineli, 2001, p.6).

O planejamento da atividade ocorreu de forma dialogada, pensando nas características da escola e da turma. Consideramos dividir a turma em cinco grupos para que todos conseguissem participar da elaboração e pesquisa sobre as informações. Analisamos desenvolver um trabalho em equipe, ao percebermos que a turma era desintegrada dos colegas de turma. Acerca disso, Veiga (2013) dá mais detalhes.

> Nos grupos formados com objetivos educacionais, a interação deverá estar sempre provocando uma influência recíproca entre os participantes do processo de ensino, o que me permite afirmar que os alunos não aprenderão apenas com o professor, mas também através da troca de conhecimento, sentimentos e emoções dos outros alunos. É a premissa do campo psicológico ou afetivo onde a noção de grupo está vinculada à de interação (Veiga, 2013, p. 5).

Sob essa ótica, a atividade foi desenvolvida a partir da divisão da turma em cinco grupos, cada um responsável por uma região. Os grupos precisavam pesquisar informações (símbolos e cores) relevantes de cada região e confeccioná-las. Sendo assim, quando ministramos e aplicamos, sentimos uma certa resistência por parte de alguns alunos, como uma forma de desinteresse com a construção do conteúdo. Outrossim, a questão do horário da aula também

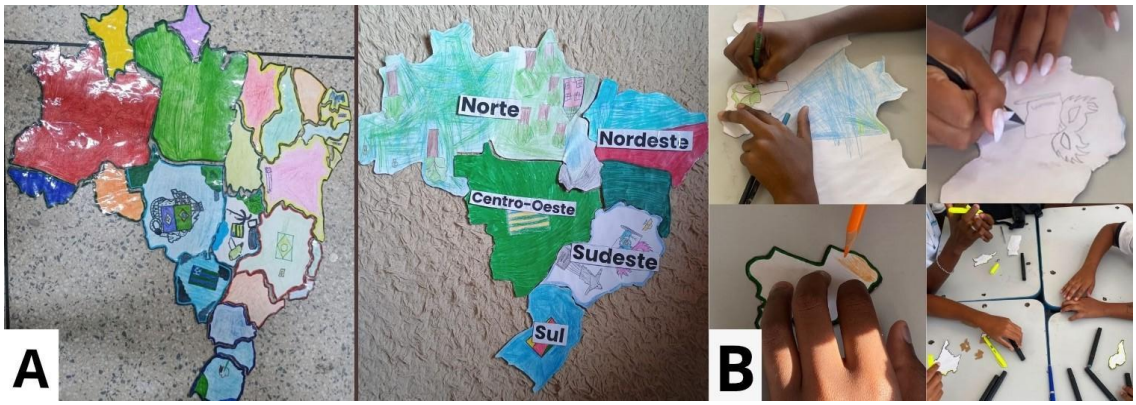
foi uma problemática com a qual lidamos no dia a dia, uma vez que era constante essa temática, como forma de protesto por parte dos alunos que exigiam sair antes do término das aulas, impactando o desenvolvimento da classe para com a atividade. Veiga (2013), nesse sentido, fala sobre a importância do professor como mediador:

> Cabe ao professor provocar questões; reflexões, delinear caminhos, junto com o aluno, em direção a um processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e insistir em passar da relação paternalista e de dependência para a de autonomia e independência. A autoridade do professor viria contribuir para ajudar o aluno em seu processo de aquisição-produção do conhecimento, exigindo dele esforço e disciplina. Assim, o diálogo estabelece uma relação de autoridade do professor para com o objeto do conhecimento e, consequentemente, de autoridade para com os alunos (Veiga, 2013, p. 06).

Durante a atividade, surgiram alguns questionamentos sobre a questão dos estereótipos de algumas regiões, como por exemplo, ao pensar na Amazônia, como um lugar apenas como residência dos indígenas, chamando de "ocas" e pensando apenas como uma "floresta selvagem". Por meio desse contexto, buscamos quebrar esses estereótipos trazendo uma perspectiva realista e cultural sobre as regiões, através de informações e fotografias. Nesse viés, Ronca e Terzi, no livro "*A aula operatória e a construção do conhecimento*", discutem a importância da utilização do movimento lúdico para o desenvolvimento dos alunos:

> Pelo lúdico a criança "faz ciência", pois trabalha com a imaginação e produz uma forma complexa de compreensão e reformulação de sua experiência cotidiana. Ao combinar informações e percepções da realidade, problematiza, tornando-se criadora e construtora de novos conhecimentos (Ronca; Terzi, 1996, p. 98).

Figura 1: atividades em sala de aula com confecção de quebra-cabeça do Mapa do Brasil.



Fonte: Acervo das autoras (2026).

Em razão da gincana já presente no cronograma da escola, ficamos responsáveis pelas turmas de 7º ano para a elaboração das atividades propostas. Assim, elaboramos uma aula sobre o manejo das plantas e produção de uma horta vertical, grito de guerra, paródia e mascote (Figura 2). Consideramos que esse momento foi muito importante, pois a gente conseguiu criar um laço afetivo com a turma, fazendo com que eles interagissem com a atividade, estabelecendo uma relação de confiança. Freire (1996), analisa essa questão do afeto como uma parte fundamental no processo educativo, e que não compromete a ética profissional, como destaca o trecho:

> Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano (Freire, 1996, p. 52).

Figura 2: Elaboração de atividades da gincana pedagógica e construção de horta vertical.



Fonte: Acervo das autoras (2026).

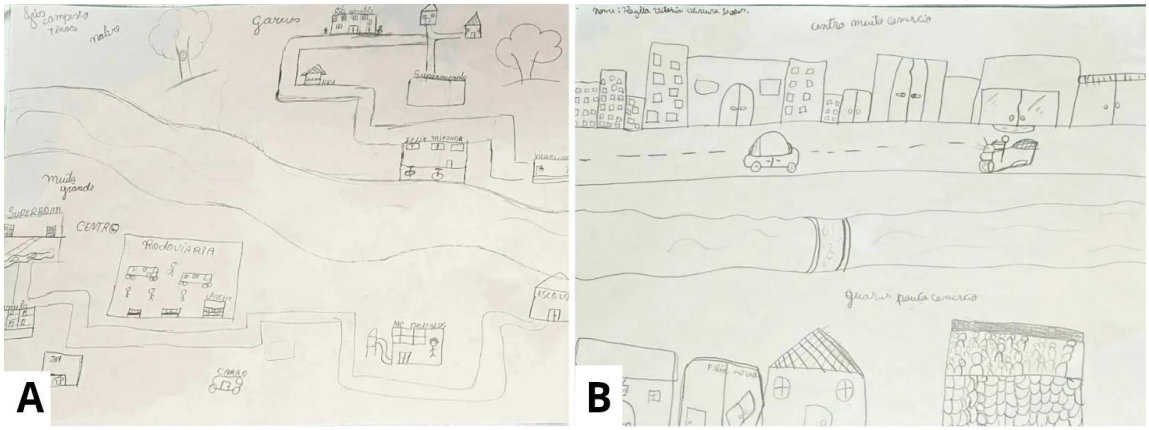
Somando a isso, propusemos uma atividade para englobar todo o conteúdo trabalhado durante o período de estágio sobre regionalização. Buscamos pensar em uma perspectiva local dos alunos, trazendo a realidade do cotidiano deles como conteúdo. Acerca disso, elaboramos uma regência sobre a revisão da matéria trabalhada, abordando a divisão regional de Campos dos Goytacazes, entre Centro e Guarus, sendo divididos pelo Rio Paraíba do Sul. Ademais, ainda construímos a noção de regionalização local e cartográfica, a partir de suas realidades e inserindo a escola como elemento central em Guarus, destacando os elementos em torno da escola, por meio da construção de um croqui cartográfico. Segundo Cavalcanti:

> O aluno, com sua experiência cotidiana a ser considerada em sua aprendizagem, é sujeito ativo de seu processo de formação e de desenvolvimento intelectual, afetivo e social; é sujeito que tem ideias em construção, que têm a ver com seu contexto social mais imediato; o professor, com o papel de mediador do processo de formação do aluno, tem o trabalho de favorecer/propiciar a inter-relação entre os sujeitos (alunos) e os objetos de conhecimento; a geografia escolar, que representa um conjunto de instrumentos simbólicos, conceitos, categorias, teorias, dados, informações, procedimentos, constituído em sua história, é uma mediação importante da relação dos alunos com o mundo, contribuindo assim para sua formação geral(Cavalcanti, 2008, p. 26).

Sob essa perspectiva, orientamos que os alunos escolhessem uma palavra-chave que representasse cada área (Centro e Guarus), a fim de compreender qual era a visão pré-estabelecida sobre essas regiões. Contudo, observamos nos croquis cartográficos (figura 3 e Figura 4) que os alunos descreveram Guarus como lugar de “pobre”, “pouco comércio”, “pobreza”, e o Centro como lugar de “abundância”, “muito grande”, “muito comércio”. Desse modo, concluímos que existe uma visão estereotipada em relação à região de Guarus, o que contribui para reforçar ainda mais o preconceito já existente sobre essa área. Dessa forma, essa percepção acaba colaborando para a intensificação da separação que ocorre entre essas regiões. A partir dessa problemática, ministramos uma aula com uma questão-problema: “Que

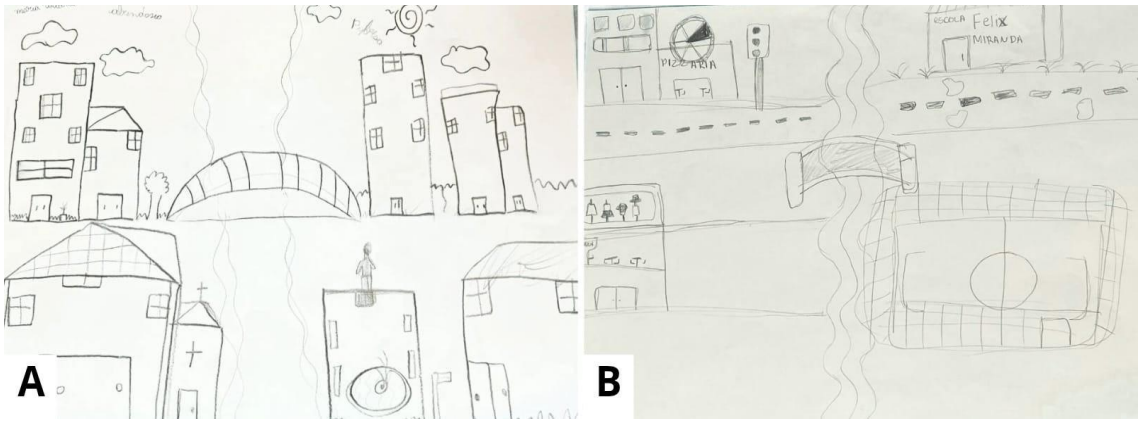
diferenças vocês percebem entre os dois lados do Rio Paraíba do Sul?", que gerou um debate entre os alunos sobre as diferenças existentes entre Centro e Guarus e o porquê dessa segregação socioespacial, bem como as influências desse processo no cotidiano da população local.

Figura 3: Croquis confeccionado pelos alunos em aula sobre a regionalização do Brasil.



Fonte: Autoria dos alunos (2026).

Figura 4: Croquis confeccionado pelos alunos em aula sobre a regionalização do Brasil.



Fonte: Autoria dos alunos (2026).

Durante todo o período de estágio, percebemos algumas dificuldades dos alunos em relação à escrita e à leitura, bem como dificuldades de interpretação dos problemas apresentados e dos exercícios propostos pela professora. Diante disso, a partir das observações realizadas, buscamos enfrentar esse desafio por meio do ensino de Geografia, utilizando situações do cotidiano dos estudantes e procurando construir um pensamento crítico. Percebemos que havia uma falta de interesse e de estímulos que os levassem a participar das aulas, contudo, por meio das atividades desenvolvidas, foi possível incentivar os alunos a refletirem e a construírem uma consciência do espaço em que vivem. O ensino de Geografia é uma disciplina que possibilita diferentes formas de estimular o interesse pelo espaço geográfico, por meio de práticas didáticas e lúdicas que favorecem a participação e a aprendizagem dos estudantes.

Considerações finais

Ao longo do período de estágio, percebemos a importância da articulação entre teoria e prática para a formação de estudantes críticos, capazes de compreender o espaço geográfico e analisar as problemáticas presentes na sociedade, desenvolvendo uma postura reflexiva e participativa diante da realidade em que estão inseridos.

Além disso, o estágio contribuiu para a compreensão da importância da práxis no processo educativo, evidenciando que a formação docente não se limita ao domínio dos conteúdos teóricos, mas envolve a capacidade de relacioná-los ao contexto escolar e às experiências vivenciadas pelos estudantes. Dessa forma, compreendemos que ensinar Geografia exige não apenas conhecer os conceitos e conteúdos da área, mas também saber mobilizá-los de maneira significativa para a construção do conhecimento e para a leitura crítica do mundo.

Atuar como principal elo entre o conhecimento e a construção do pensamento crítico do aluno, e entender que é preciso fazer isso de uma forma ética e responsável, apesar de todas as problemáticas recorrentes no ambiente escolar. Porque como afirma Brandão (2005, p. 50), ao apresentar o pensamento de Paulo Freire, "A educação não muda o mundo. A educação muda as pessoas. As pessoas mudam o mundo.” A educação dos estudantes está diretamente relacionada à atuação dos professores, tornando fundamental refletir sobre o processo de formação docente, especialmente na perspectiva de uma prática crítica e reflexiva. Nesse sentido, o estágio supervisionado constitui-se como um espaço essencial para essa formação, pois possibilita a aproximação com a realidade da profissão docente e a compreensão dos desafios presentes no cotidiano escolar.

Durante o período de estágio, buscamos observar atentamente as diferentes dimensões que constituem o ambiente escolar, compreendendo que a realidade vivenciada nesse espaço é um elemento fundamental para a análise das problemáticas educacionais. Dessa forma, o estágio possibilitou não apenas a aplicação dos conhecimentos construídos na universidade, mas também a reflexão sobre a prática docente e sobre a necessidade de uma atuação comprometida com a transformação da realidade escolar.

A experiência do estágio não pode ser subestimada, pois, apesar de todos os conhecimentos compartilhados pelos professores da universidade, nada te prepara para a realidade de um sistema cruel, onde os alunos são tratados como números mediante ao sistema e não como pessoas dignas de um ensino de qualidade. Desse modo, Copatti e Carvalho Sobrinho falam (2022) sobre o processo de padronização no âmbito escolar e é possível observar isso na questão da “aprovação automática” e na falta de autonomia do professor sobre os conteúdos a serem abordados. Como abordar o trecho:

> Trouxemos ao debate, inicialmente, aspectos sobre a definição de currículo ao longo do tempo e das políticas curriculares, elencando, ainda, as disputas de distintas perspectivas que convergiram em reformas curriculares dos processos de regulação curricular por meio de uma racionalidade neoliberal, a qual veio sendo implementada e que recentemente culmina em uma maior padronização do currículo, dos conteúdos e das avaliações escolares. A ênfase se dá, atualmente, sobre as competências e habilidades e não por base de conceitos científico-geográficos considerados essenciais à construção do conhecimento dos estudantes e que garantam maior autonomia por parte dos professores na relação com as realidades escolares onde atuam (Copatti; Carvalho Sobrinho, 2022, p. 40).

O estágio também possibilitou compreender que nem tudo aquilo que é planejado em um plano de aula se concretiza na prática de forma integral e linear, pois o cotidiano escolar é atravessado por diferentes questões e situações que emergem durante o processo de ensino e aprendizagem. Durante as regências, vivenciamos momentos de frustração ao perceber que diversos fatores, muitas vezes externos à nossa atuação, interferem na construção de uma aula considerada de qualidade.

Entretanto, foi justamente nessas experiências que compreendemos a relevância da profissão docente. A cada olhar atento dos estudantes, a cada manifestação de compreensão sobre o conteúdo trabalhado e a cada demonstração de mudança na forma de pensar, percebíamos o significado e a importância do nosso papel enquanto futuros professores.

Recordamos, por exemplo, o momento ao final de uma das aulas em que uma estudante nos agradeceu pelo conteúdo desenvolvido e afirmou que havia conseguido compreender o tema abordado. Também destacamos a experiência com aquele aluno considerado mais inquieto da turma, que realizou a atividade proposta, assim como com o estudante mais participativo e questionador, que frequentemente nos provocava com suas dúvidas e observações. Essas vivências, marcadas por desafios e aprendizagens, foram possíveis a partir da experiência do estágio supervisionado, que nos permitiu compreender a complexidade e a riqueza da prática docente.

Assim, como fala na música “Ninguém me ensinou” da banda Lagum, o processo de formação do professor é complexo porque, mesmo com toda a teoria, é somente na relação teórico-prática e no dia a dia escolar que se aprende a lidar com os desafios diários presentes nas escolas. Como é dito no trecho da música “não tenho medo de errar, só medo de desistir.” O que nos persegue como futuros profissionais não é o medo de errar, porque é no erro que se aprende, mas sim o constante medo de desistir, esses sentimentos atravessam muitos educadores que precisam desenvolver força e resiliência para enfrentar os desafios presentes na prática docente. Entretanto, na música da banda Charlie Brown Jr., fala-se que “A vida me ensinou a nunca desistir, nem ganhar, nem perder, mas procurar evoluir”[17]. Como futuros profissionais docentes, estamos em uma constante luta em tentar evoluir para uma educação plena e de qualidade.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire: educar para transformar: fotobiografia.** São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia escolar e a cidade:** ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papirus, 2008. p. 15-37.

COPATTI, Carina; CARVALHO SOBRINHO, Hugo. Reformas curriculares atuais e as implicações das prescrições curriculares para o/no Ensino de Geografia. **Revista Geoaraguaia**, [S. l.], v. 12, n. especial, p. 24-43, 2022. Disponível em:https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/geo/article/view/14320. Acesso em: 23 jun. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e**

[17] Referência à canção "Dias de Luta, Dias de Glória", interpretada pela banda Charlie Brown Jr.

Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001. Acesso em: 23 jun. 2026.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2017.

RAMPINELI, Edina Furlan. Ser ou estar professor? A construção da ética no contexto escolar. ***Revista Linhas*****,** Florianópolis, v. 2, n. 1, 2001. Disponível em: Revista Linhas. Acesso em: 23 jun. 2026.

RONCA, Paulo Afonso Caruso; TERZI, Cleide do Amaral. **A aula operatória e a construção do conhecimento**. São Paulo: Edesplan, 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **O seminário como técnica de ensino socializado.** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas: Papirus, 2013.

GEOGRAFIA PARA ALÉM DA SALA DE AULA: POTENCIAIS DO TRABALHO DE CAMPO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Edijane Amaral Silva[18]

Resumo

O trabalho de campo representa uma metodologia importante nos estudos geográficos, bem como um desafio para a Educação Básica. Por caracterizar uma interação entre a teoria e a prática, ao ser realizado proporciona um exercício relevante para o ensino de Geografia por meio da observação, da descrição e da análise do espaço de vivência dos alunos. Porém, a realização do trabalho de campo requer preparação e organização que envolve um tempo significativo do professor, sendo necessário manter o foco na aprendizagem e evitar que a atividade seja um momento de recreação. O trabalho de campo foi apresentado em uma divisão metodológica em três etapas, marcadas pelo pré-campo (organização geral e informação científica), campo (atividade realizada fora do ambiente escolar e com funções para professores e alunos) e pós-campo (marcada pelo interrogatório e atividade de culminância). Pontos importantes foram elencados, como desafios a serem superados pelos professores de Geografia, com destaque para as questões financeiras e a logística de organização da atividade. Além de apontar seu papel na produção do conhecimento geográfico e na construção de relações de interação social e de autonomia entre os alunos envolvidos na prática. O estudo foi realizado por meio de uma busca dos descritores Trabalho de Campo, Geografia Escolar e Ensino de Geografia, nas plataformas Google Acadêmico e Scielo.

Palavras-chave: Trabalho de Campo; Geografia Escolar e Ensino de Geografia.

Abstract

Fieldwork represents an important methodology in geographical studies, as well as a challenge for Basic Education. Characterized by an interaction between theory and practice, its implementation provides a relevant exercise for teaching Geography through observation, description, and analysis of the students' living space. However, conducting fieldwork requires preparation and organization that involves a significant amount of the teacher's time, making it necessary to maintain focus on learning and avoid the activity becoming a moment of recreation. Fieldwork was presented in a methodological division into three stages, marked by pre-fieldwork (general organization and scientific information), fieldwork (activity carried out outside the school environment with functions for teachers and students), and post-fieldwork (marked by questioning and culminating activity). Important points were listed as challenges to be overcome by Geography teachers, highlighting financial issues and the logistics of organizing the activity. In addition, its role in the production of geographical knowledge and in the construction of social interaction and autonomy among the students involved in the practice was pointed out. The study was conducted through a search using the descriptors Fieldwork, School Geography, and Geography Teaching on the Google Scholar and SciELO platforms.

Keywords: Fieldwork; School Geography and Geography Teaching.

[18]Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia na Universidade de Brasília – UnB. Email de contato: geo.edijane@yahoo.com.br

Introdução

O trabalho de campo representa uma tradição na formação do geógrafo e ocupa um papel de destaque no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos geográficos, representando assim uma atividade clássica de continuidade na produção e entendimento do conhecimento geográfico.

> O trabalho de campo vem a ser toda a atividade que proporciona a construção do conhecimento em ambiente externo ao das quatro paredes, através da concretização de experiências que promovam a observação, a percepção, o contato, o registro, a descrição e representação, a análise e reflexão crítica de uma dada realidade, bem como a elaboração conceitual como parte de um processo intelectual mais amplo, que é o ensino escolar (Silva, 2002, p.3).

Para Lambert e Reis (2020), a natureza do trabalho de campo é única, com ganhos conceituais, cognitivos, processuais e sociais, muitos dos quais seriam perdidos sem as oportunidades específicas que o trabalho de campo proporciona. Os autores explicam que o trabalho de campo proporciona diferentes demandas cognitivas que são difíceis de reproduzir em sala de aula. Conceitualmente, a experiência concreta do trabalho de campo pode ajudar os alunos a entender características e fenômenos geográficos complicados de serem compreendidos por meio de livros didáticos ou mesmo de imagens.

De acordo com Paternostro (2022), o trabalho de campo proporciona o estudo do conceito de paisagem na escala local, habilitando alunos a perceberem a si mesmos como agentes do espaço, identificando as características do espaço vivido, bem como, sendo capazes de promover o pensamento crítico e assim auxiliar na formação cidadã.

O trabalho de campo no ensino de Geografia é uma atividade que promove o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades geográficas que vão além da aprendizagem escolar. A forma como esse contato com o mundo real é feito, evoluiu da tradicional visita escolar (excursão de campo) para modelos onde o envolvimento dos alunos é mais profundo, representando a contribuição de diversas teorias educacionais de Geografia (Esteves, Hortas, Mendes, 2017).

Pensar o trabalho de campo no ambiente escolar requer preocupações com a interdisciplinaridade, que nas palavras de Azambuja (2002), deveria ser concebida como uma prática de ensino e aprendizagem no qual mais de uma disciplina trabalhasse a mesma realidade, mantendo o seu foco de análise, mas também, entrelaçando elementos comuns de interpretação e de exposição dos resultados, relacionando-se à proposta de trabalho de campo, compondo assim, um momento de ampliação dos espaços de investigação e trocas entre as diversas ciências que compõem o ambiente escolar.

É em campo que o aluno é estimulado a entender que o espaço geográfico se estrutura a partir da inter-relação de todos os elementos. Ao proporcionarmos essa atividade no ambiente do Ensino Básico, despertamos nos alunos o encantamento por um ponto essencial na Geografia.

> Desde os primórdios da Geografia os trabalhos de campo são parte fundamental do método de trabalho dos geógrafos. Aliás, a sistematização da Geografia enquanto ciência muito deve ao conjunto de pesquisas e relatórios de campo elaborados anteriormente por viajantes, naturalistas e outros, verdadeiro manancial de informações que foram essenciais para a construção das bases para o desenvolvimento da Geografia (Alentejano et al, 2017, p. 53).

O trabalho de campo também resgata o conhecimento que o aluno possui do espaço vivido, das relações estabelecidas entre a sua história e os elementos da natureza. De acordo com Callai (2015), o aluno é um ser histórico que traz consigo e em si uma história, e um conhecimento adquirido na sua própria vivência. É nessa relação entre o conhecimento que o aluno já possui e o articulado nas aulas de Geografia e em campo que ocorrerá, o que Cavalcanti (2019), aponta como pensar pela Geografia, nessa perspectiva:

> [...] a Geografia na escola tem um papel fundamental de contribuir com a formação dos alunos ao lhes propiciar elementos simbólicos que lhes permitam ampliar sua capacidade de pensamento. Destarte, a ideia central é a de que o que justifica a presença dessa disciplina na escola é o pressuposto de que ela tem uma contribuição particular na formação dos alunos. A contribuição é, especialmente, a de ensinar um modo de pensar pela Geografia, ensinar a pensar por meio dos conteúdos que são veiculados nas aulas dessa disciplina, estruturados a partir de conceitos e princípios (Cavalcanti, 2019, p. 140).

Sendo assim, segundo Roque Ascenção e Valadão (2014), compreender o lugar em que se vive, permite ao sujeito conhecer a sua história e conseguir entender as coisas que ali acontecem. A ideia dessa relação é, portanto, a forma pela qual se pode compreender o mundo. É essa dimensão espacial-territorial no estudo do particular, que caracteriza o olhar geográfico.

> Além da possibilidade de poder visualizar, analisar e compreender uma ampla gama de conteúdos teóricos desenvolvidos em sala de aula, as atividades de campo possibilitam aos participantes sua inserção no objeto de estudo por exigir destes não apenas a utilização do raciocínio lógico, mas, também e principalmente, a percepção obtida através de seus cinco sentidos. Outro aspecto de extrema relevância consiste no fato de que as vivências de campo desenvolvem junto ao corpo discente uma identidade de grupo em que estes, não raras vezes, instigam o debate e as análises acerca de determinados temas e questões levantadas pelos próprios alunos (Dias e Guimarães, 2016, p. 13).

Para Rodrigues e Otaviano (2001), o trabalho de campo não pode ser, de fato, apenas uma oportunidade para romper com a rotina cotidiana da sala de aula. Vai além da vantagem de experimentar e interagir fora da sala de aula com o meio ambiente, o trabalho de campo vale por si só ao representar 'um dia diferente' fora da escola que motiva e excita os alunos a tal ponto que a adesão é total. Será sempre um dia fora do cotidiano que ficará na memória do aluno.

Sendo assim, com o intuito de entender o universo do trabalho de campo, o artigo foi elaborado a partir de uma pesquisa bibliográfica, nas plataformas Google Acadêmico e Scielo, com os descritores Trabalho de Campo, Ensino de Geografia e Geografia Escolar, ao longo do semestre letivo da disciplina Teoria e Método, no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília.

Com base na pesquisa bibliográfica, o artigo apresenta justificativas e desafios para a realização do trabalho de campo, as ferramentas geográficas mais utilizadas para a sua realização, bem como a contribuição do trabalho de campo para o ensino de geografia e o seu planejamento em três momentos distintos.

Justificativas e desafios do trabalho de campo no ensino de Geografia

No ensino de Geografia, o trabalho de campo representa uma tradição e a sua prática é quase um consenso entre os professores de Geografia. Ampla é a gama de justificativas para a

sua utilização como um estudo pela ação e pela experimentação, além de oferecer oportunidades para os alunos adquirirem conhecimento prático do assunto no mundo real e propiciar as relações interpessoais. De acordo com Kent, Gilbertson e Hunt (1997), por meio do trabalho de campo os alunos ganham autonomia, principalmente com a utilização de metodologias ativas e estratégias baseadas em projetos.

Já, nas palavras de Tenha (2019), o trabalho de campo tem sido, há muito tempo, fundamental para o ensino e a aprendizagem de Geografia em níveis escolar e universitário. O propósito do trabalho de campo em Geografia decorre de como a Geografia foi construída como disciplina e como foi usada para compreender e dar sentido ao mundo. O trabalho de campo permite que os alunos se relacionem entre si e com os professores em um ambiente novo e diferente, menos formal, promovendo o trabalho em equipe, com os alunos se ajudando mutuamente.

O trabalho de campo representa um laboratório de experiências para entender as paisagens, lugares, pessoas e outros problemas de dimensão geográfica, nas palavras de Firomumwe (2019), é um ritual de iniciação geográfica, compõe a cultura geográfica, por meio da investigação e da experimentação.

Apesar da inquestionável importância da aprendizagem que ocorre nas atividades do trabalho de campo, para Dumphy e Spellman (2009), os aspectos sociais são bastante relevantes e aparecem em destaque nas atividades de pós-campo em que os alunos apontam os ganhos da interação social que ocorreram durante as preparações para o campo e depois dele.

Para Thorns (2000), o trabalho de campo desenvolve habilidades como observação, síntese, avaliação, raciocínio, habilidades de instrumentação e investigação, resolução prática de problemas e adaptabilidade a novas demandas que exigem soluções criativas, sendo capaz de aumentar o interesse geográfico por meio da interação com o ambiente, além de desenvolver a comunicação, a participação e a convivência social.

O trabalho de campo possibilita o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos impossíveis de serem aprendidos dentro da escola. Para Esteves, Hortas e Mendes (2017), o trabalho de campo contribui para a construção ativa do olhar geográfico dos alunos, tanto com vistas ao aprofundamento do método investigativo e do pensamento crítico do espaço como motor para a (re)construção de valores e atitudes, como também de procedimentos e competências específicas da ciência geográfica.

> Penso que a maior parte dos geógrafos concorde com o fato de que a ida a campo seja um instrumento didático e de pesquisa de fundamental importância para o ensino e pesquisa da/na Geografia. Enquanto recurso didático, o trabalho de campo é o momento em que podemos visualizar tudo o que foi discutido em sala de aula, em que a teoria se torna realidade, se "materializa" diante dos olhos estarrecidos dos estudantes, daí, a importância de planejá-lo o máximo possível, de modo a que ele não se transforme numa "excursão recreativa" sobre o território, e possa ser um momento a mais no processo ensino/aprendizagem/produção do conhecimento (Marcos, 2006, p. 106).

Já quanto aos desafios do trabalho de campo, os custos financeiros de sua execução são apontados como um entrave na realização da atividade, afastando assim muitos alunos e professores. Um outro elemento, que aparece com frequência nos desafios, diz respeito à necessidade de engajamento dos administradores das escolas, uma vez que sem a aprovação das equipes gestoras, a atividade fica inviabilizada.

O planejamento do trabalho de campo é uma atividade complexa, tendo como um desafio a ser superado o desenvolvimento das atividades planejadas em um tempo limitado, dificultando a relação que os alunos fazem entre os conceitos teóricos, previamente estudados, e as experiências vividas em campo.

São apontados também desafios quanto ao longo período de tempo necessário para a preparação e a administração das etapas do trabalho de campo, além dos vários riscos associados à saúde, à segurança e à indisciplina dos alunos em atividades fora da escola. De acordo com Ballang e Abadio (2021), ausência de recursos financeiros, tempo inadequado, falta de apoio da direção escolar e dos pais, problemas de logística e recursos materiais, como veículos para transportar os alunos, na maioria dos casos, privam os professores de organizar o trabalho de campo.

Kozenieski, Lindo e Souza (2021), acreditam que por meio do planejamento é possível viabilizar a prática atentando para recursos financeiros, disponibilidade de transporte, condições meteorológicas, termos e autorizações para os participantes, disponibilidade de equipamentos e instrumentos, entre outras situações. Também apontam que é necessário a elaboração de roteiros, em que cabe considerar: trajetos, definição de paradas, rotas para o deslocamento e pontos de interesse, com seus respectivos tempos de viagem e de execução; definição de contatos que devem ser estabelecidos, agendamento e confirmação dos interlocutores que darão apoio ao campo; proposição de determinadas práticas e/ou ações.

Uso de ferramentas geográficas no trabalho de campo

O trabalho de campo requer a utilização de estratégias e ferramentas geográficas para a sua preparação, nessa perspectiva a pesquisa bibliográfica, a análise de informações cartográficas e o sensoriamento remoto são importantes para a preparação do campo. No pensamento de Raath e Golightly (2017) é necessária a elaboração de relatório de campo, por meio de orientação em pequenos grupos, utilização de mapa de localização, fotos com anotações de campo, diagramas, fluxogramas, esboços e respostas mais complexas sobre os questionamentos iniciais da atividade de campo.

Kozenieski, Lindo e Souza (2021), indicam como fundamental o uso de instrumentos/equipamentos com suportes para registros e medições. São usualmente utilizados: gravadores, máquinas fotográficas, GPS, martelos, trenas e mapas. Os diários de campo, antiga estratégia para anotações e registros nos campos, e os celulares, equipamentos recentes que possibilitam a integração de diferentes tipos de registros e medições, são dois “companheiros” que merecem especial atenção.

Para Mafra e Flores (2017), a avaliação do trabalho de campo poderia se dar por meio da apresentação de fotografias, mapas mentais, geoclipes, vídeo documentário produzido pelos alunos, jornal falado ou outro recurso ou estratégia que despertasse nos alunos o interesse em compartilhar suas percepções relativas às relações existentes entre os elementos do espaço onde a atividade prática foi realizada e que favoreçam um momento de diálogo entre todos aqueles que participaram da atividade.

> Neste paradigma metodológico, o trabalho de campo consiste em ver o lugar, as formas da paisagem, registrar as informações por escrito, nas cartas e mapas, ou ainda, por meio de imagens. Pesquisar sobre o lugar compreende a produção de um inventário de elementos da natureza, identificando o quadro natural e de elementos humanos ou culturais ali existentes (Azambuja, 2012, p. 183).

De acordo com o autor, o olhar geográfico é um olhar da mente, do pensamento, um olhar metodológico, diferente daquele de turistas e viajantes ou de alguém que faz isso no seu cotidiano. O método da ciência é que faz a diferença e efetiva a qualidade científica a ação de observação enquanto forma de investigação da realidade (Azambuja, 2012, p. 183).

O trabalho de campo e o ensino de Geografia

O trabalho de campo como investigação geográfica torna-se uma atividade que pode ser mobilizada pelos professores para aprofundar o ensino e a aprendizagem da geografia escolar. É em campo que a essência do pensar pela Geografia se efetiva, assim o conhecimento é elaborado e discutido diante do objeto estudado, o que amplia a possibilidade de aprendizagem dos alunos e cria experiências de vivências e afetividades.

O valor pedagógico do trabalho de campo, está justamente na possibilidade de proporcionar aos alunos a experiência de ver os lugares estudados e visitados com um outro olhar. Nas palavras de Farias (2019), reconhecer o valor pedagógico do trabalho de campo é necessário para que a atividade não seja vista apenas como um momento de lazer ou descontração. “A atividade proporciona a aquisição de conhecimentos específicos de geografia de forma não-convencional, pois os alunos não precisam estar presos ao material didático ou ao ambiente escolar” (Farias, 2019, p.187).

O lugar de vivência do aluno é repleto de referências geográficas que fazem sentido no desenvolvimento do pensamento geográfico e que possui uma forma, uma cor, um cheiro, uma organização espacial, que fica potencializado no trabalho de campo. Nessa metodologia é possível compreender os porquês das paisagens em que vivemos, revelar a sua formação e a sua dinâmica de alteração, tanto naturais como de ordem humana.

Para que o trabalho de campo cumpra a sua função no ensino básico, que é o de colocar o aluno como construtor do seu próprio conhecimento e em contato com o espaço, tanto natural quanto urbano, é importante que o professor se atente ao fato de que o seu papel precisa ser de compartilhamento do conhecimento, um constante ensinar e aprender, para que a atividade não se torne uma maquiagem de um ensino antigo, em que apenas o ambiente não será a sala de aula, mas o aluno permanecerá em uma condição passiva.

Entendendo a experiência de campo como atividade pedagógica realizada fora do ambiente escolar, é necessário que a mesma seja planejada em todas as etapas, sempre com a preocupação de colocar os alunos numa condição ativa de busca do conhecimento, constatações e discussões em campo.

> Dentro desse contexto, é importante que o aluno conheça e indague como o lugar onde vive foi e é organizado. Como educadores, nosso papel é fazer com que se tornem capazes de procurar respostas para a razão da existência de certas desigualdades, tanto sociais quanto espaciais em sua cidade e, ainda, que tenham aspiração, atitude e conhecimento para interferir nessa realidade. A partir do momento em que o aluno assimila e se apropria do conceito e das características que diferem e controlam o lugar, passa a ter a noção e o sentimento de pertencimento a esse lugar, e que também é um

> agente construtor/organizador desse espaço. Enquanto esse sentimento não aflorar o aluno se torna estranho ao local e, dificilmente, contribuirá para melhorar sua realidade (Silva, 2011, p. 6).

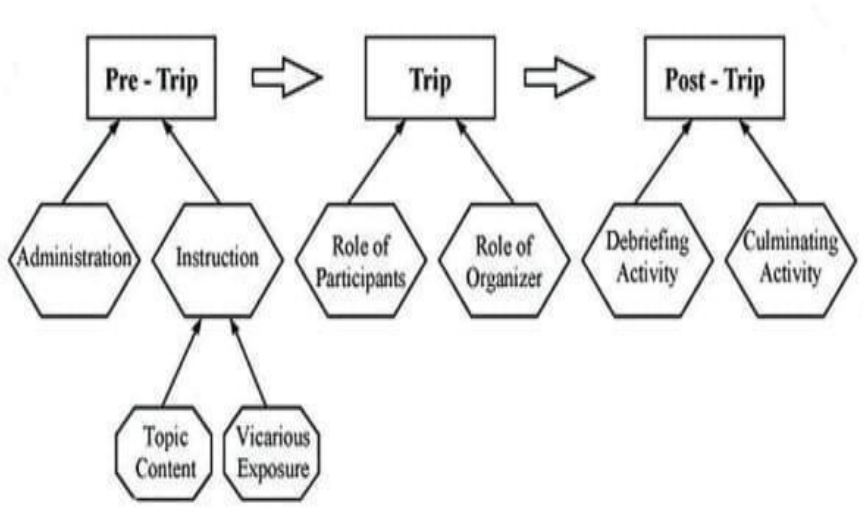
A proposta é transformar as experiências vividas em Geografia e de acordo com Guimarães e Menezes (2012), ver a Geografia como uma ciência viva, na qual as montanhas, os rios, as florestas, as paisagens, as cidades, enfim, sejam compreendidas na sua importância. Não se restringindo a dados frios. Sendo incorporados socialmente e passando a ter uma relação vital com o ser humano que está construindo e reconstruindo o espaço. É esta Geografia que devemos ensinar e não uma espécie de ciência morta, desnecessária, que exige do aluno apenas a memorização de certas informações para serem repetidas numa prova final, porque um professor ou um livro as julga importantes.

Nessa perspectiva, segundo Roque Ascenção e Valadão (2014), a Geografia deve proporcionar o entendimento do lugar em que se vive, permitindo ao sujeito conhecer a sua história e conseguir entender as coisas que ali acontecem. O entendimento dessa relação é, portanto, a forma pela qual se pode compreender o mundo. É essa dimensão espacial-territorial no estudo do particular, que caracteriza o olhar geográfico.

Planejamento do trabalho de campo

O planejamento do trabalho de campo é fundamental para que ele seja uma ferramenta valiosa e uma experiência em primeira mão a partir do que está sendo estudado em sala de aula. Myers e Jones (2004) propõem uma metodologia e organização do trabalho de campo em três etapas. O **Pré-Campo**, marcado pelas estratégias de administração e planejamento do campo, além da parte instrucional; o **Campo** propriamente dito, com a determinação dos papeis dos participantes e dos organizadores, ou seja, a atividade prática de visita a uma área pré-determinada e o **Pós-Campo**, marcado pelo interrogatório sobre as experiências vividas em campo e as atividades de culminância.

Figura 1: Modelo de Planejamento do Trabalho de Campo



Fonte: Myers e Jones (2004)

O **Pré-campo** é marcado pela parte administrativa e instrucional. Na parte administrativa é necessária uma organização da logística do campo, com permissões administrativas apropriadas, organização do transporte, obtenção de autorizações assinadas pelos pais ou responsáveis e checagem de todos os detalhes da organização, tanto do tempo quanto da execução da atividade. O componente instrucional do Pré-Campo é fundamental na preparação dos participantes para a experiência, com uso de textos, mapas, fotografias, desenhos e vídeos, compondo uma exposição indireta do campo, além da organização em pequenos grupos, com funções específicas para cada participante. Um outro ponto importante é o controle da ansiedade e das questões emocionais que assolam os jovens envolvidos na atividade.

No **Campo** é necessário estabelecer o papel dos alunos e o papel dos professores. No primeiro momento deixar os alunos um pouco soltos, para ocorrer uma interação entre eles e deles com o espaço a ser visitado; em um segundo momento, fazer uma visita guiada com todo o grupo, com atividade de aprendizagem em pequenos grupos. É importante que aos professores participem de todas as atividades de ensino, interagindo com os alunos, e sendo um facilitador da aprendizagem, além de por meio das suas ações, aumentar o interesse dos alunos ao longo de todas as atividades desenvolvidas no campo.

Quanto ao **Pós-Campo**, dividido entre interrogatório e culminância, representa uma etapa de conclusão da atividade, pois a partir de uma escuta ativa por parte dos professores é possível entender o que os alunos de fato sentiram e entenderam da atividade, além da possibilidade de por meio do debate alterar questões indicadas pelos alunos com possibilidades de melhorias significativas nas próximas atividades a serem realizadas.

Os alunos devem falar sobre suas experiências em campo, além de compartilharem os dados e os resultados com os outros alunos, pois é por meio das trocas de experiências entre eles que a atividade cumprirá o seu papel pedagógico. A culminância representa uma atividade de fechamento e como uma oportunidade de aplicar o conhecimento do conteúdo adquirido durante a excursão, fazendo a ligação com o conteúdo do programa educacional e o que foi aprendido em campo.

Apesar do envolvimento exaustivo, principalmente para o professor organizador, se todos os passos forem seguidos de cada uma das etapas; o Pré-Campo, com toda a demanda de estudos necessários ligados aos conteúdos geográficos; o Campo, com respeito ao tempo e ao que foi previamente organizado e previsto e ao Pós-Campo, ouvindo atentamente sobre o que foi aprendido e as experiências vividas, serão obtidos ganhos consideráveis com a experiência do trabalho de campo, principalmente quanto ao amadurecimento e autonomia dos alunos envolvidos.

Para Woolhouse (2016), o trabalho de campo oferece a oportunidade de consolidar habilidades de pensamento de ordem superior, fazendo com que os alunos consigam transferir essas habilidades de pensamento para outras disciplinas, principalmente se tiverem entendimento dessas habilidades e forem favorecidas pelo papel dos professores em atividades interdisciplinares.

Os professores de Geografia, de acordo com Oktavianto e Sumarmi (2024), podem lidar com os desafios da realização do trabalho de campo por meio de uma aprendizagem apoiada na investigação ou na aprendizagem por meio de projetos, no qual os projetos de trabalho de campo são baseados em questões do mundo real, nos interesses e nas escolhas dos alunos e nas soluções que eles sugerem para os problemas apontados.

Para Thorns (2000), o trabalho de campo desenvolve habilidades como observação, síntese, avaliação, raciocínio, habilidades de instrumentação e investigação, resolução prática de problemas e adaptabilidade a novas demandas que exigem soluções criativas, sendo capaz de aumentar o interesse geográfico por meio da interação com o ambiente, além de desenvolver a comunicação, a participação, a convivência social e a autonomia.

Considerações Finais

O trabalho de campo caracteriza uma atividade tradicional na elaboração do conhecimento geográfico, ocupando entre os geógrafos um espaço de quase unanimidade de importância. O desafio dos professores da Educação Básica é justamente o de construir propostas criativas e adaptadas à infância e à adolescência.

É necessário romper com atividades abstratas e teóricas e despertar o interesse e a participação dos alunos nas atividades que promovem tanto o conhecimento científico, como a autonomia e a interação social. Nas palavras de Mafra e Flores (2017), o trabalho de campo promove o exercício de observar, sentir e refletir, possibilitando novas leituras e interpretações sobre a realidade.

O trabalho de campo constitui uma prática pedagógica que proporciona a vivência em campo e a interação com um ambiente natural ou urbano, estimulando o pensamento crítico nos alunos para as questões ambientais e promovendo a reflexão sobre a relação que a humanidade estabelece com o espaço. É uma ação que apresenta e faz refletir criticamente sobre as desigualdades tanto sociais quanto ambientais e ao estimular a criticidade contribui para a formação de cidadãos capazes de fazer leituras do mundo atual.

Após a sistematização do conhecimento conduzido no pré-campo, a experiência em campo e as discussões e apresentações de trabalho no pós-campo e com a experiência do campo, o entendimento do espaço geográfico começa a fazer sentido e a partir deste momento, além do conhecimento científico, começam a se formar laços de afetividade e identificações de grupos.

É importante que a prática do campo propicie ao aluno a possibilidade de elaborar o seu próprio conhecimento, de aprender por meio de projetos, de trabalhar em grupo, de exercitar a autonomia, o protagonismo, a colaboração e a cooperação. Além de estabelecer uma relação de identificação com o ambiente, com o espaço vivido, no qual se identifica e age na perspectiva do seu conhecimento e preservação.

Referências

ALENTEJANO, Paulo Roberto Raposo; ROCHA-LEÃO, Otávio Miguez de. Trabalho de campo: uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado? **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 84, p. 51-67, 2006.

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu. Trabalho de campo e ensino de Geografia. **Geosul**, Florianópolis, v. 27, n. 54, p. 181-195, jul./dez. 2012.

BALLANG, Eric; ABABIO, Bethel T. Role of fieldwork in the quality of teaching and learning of geography in senior high schools the Upper West region, Ghana. **Ghana Journal of Education: Issues and Practice (GJE)**, v. 7, p. 40-61, 2021.

CALLAI, H. C. A geografia no Ensino Médio. **Revista Terra Livre**, v. 1, n. 14, p. 60-99, 2015.

CAVALCANTI, L. S. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

DUNPHY, Alison; SPELLMAN, Greg. Geography fieldwork, fieldwork value and learning styles. **International Research in Geographical and Environmental Education**, v. 18, n. 1, p. 19-28, 2009.

ESTEVES, Maria Helena; HORTAS, Maria João; MENDES, Luís. Fieldwork in geography education: An experience in initial teacher training program. **Didáctica Geográfica**, v. 19, p. 77-101, 2018.

FARIAS, Ricardo Chaves de. O trabalho de campo na perspectiva de ensino de Geografia: uma revisão crítica a partir do cenário internacional. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 9, n. 17, 2019.
FIROMUMWE, Thomas. Experiences out of the classroom: The importance of fieldwork in learning geography at secondary school. **I-manager's Journal on School Educational Technology**, v. 14, n. 3, p. 16, 2018.
GUIMARÃES, V. F.; MENEZES, S. O. Uso de trilha interpretativa na Educação Ambiental: Uma proposta para o município de Rosário da Limeira (MG). In: FÓRUM AMBIENTAL DA ALTA PAULISTA, 2., 2006, Tupã. **Anais** [...]. Tupã: ANAP, 2006. p. 1-22. 1 CD-ROM.
KENT, Martin; GILBERTSON, David D.; HUNT, Chris O. Fieldwork in geography teaching: A critical review of the literature and approaches. **Journal of geography in higher education**, v. 21, n. 3, p. 313-332, 1997.
LAMBERT, A.; REIS, B. Fieldwork experiences and field teaching. **Geographical Association**, http://www.geography.org.uk, 2020.
MACHADO, R. B. et al. Caracterização da fauna e da flora do Cerrado. In: FALEIRO, F. G.; FARIA NETO, A. L. (ed) **Savanas: desafios e estratégias para o equilíbrio entre sociedade**, **agronegócio e recursos naturais.** Planaltina, DF: Embrapa Cerrados; Brasília, DF: Embrapa Informação Tecnológica, p. 285 – 300, 2008.
MARCOS, Valéria. Trabalho de campo em Geografia: Reflexões sobre uma experiência de pesquisa participante. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 84, p. 105-136, jul. 2006.
MAFRA, Marcela Vieira Pereira; FLORES, Da da C. Trabalho de campo no ensino da Geografia na educação básica: dificuldades e desafios para professores. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia-MG, v. 8, n. 15, p. 6-16, 2017.
MYERS, Brian; JONES, Linda. Effective Use of Field Trips in Educational Programming: A Three Stage Approach: AEC373/WC054, 5/2004. **EDIS**, v. 2004, n. 8, 2004.
OKTAVIANTO, Dwi Angga *et al.* Challenges In The Implementation of Fieldwork Learning In The Geography Curriculum In Indonesia. **Journal of the Geographical Institute "Jovan Cviji´c SASA**", v. 74, n. 2, p. 281–289, 2024.
PATERNOSTRO, Nathália Nascimento de; FONTES, Tereza GN Torezani. Landscape and Field class. **Geopauta**, v. 6, e8929, 2022.
RAATH, Schalk; GOLIGHTLY, Aubrey. Geography education students' experiences with a problem-based learning fieldwork activity. **Journal of Geography**, v. 116, n. 5, p. 217-225, 2017.
RODRIGUES, Antônia Brito; OTAVIANO, Cláudia Arcanjo. Guia metodológico de trabalho de campo em Geografia. **Revista Geografia**. Londrina, v. 10, n. 1, p. 35-43, jan./jun. 2001.
ROQUE ASCENÇÃO, V. O. R.; VALADÃO, R. C. Professor de Geografia: entre o estudo do fenômeno e a interpretação da espacialidade do fenômeno. **Scripta Nova – Revista Eletrônica de Geografia y Ciencias Sociales**, v. 18, n. 496, p. 1-14, dez. 2014.
SILVA, Ana Maria Radaelli da. Trabalho de Campo: prática "andante" de fazer Geografia. **Geo UERJ, Revista do Departamento de Geografia**, Rio de Janeiro-RJ, n. 11, p. 61-73, jan. 2002.
SILVA, G. K. P. da *et al.* (Re) Conhecendo o "lugar" de vivência por meio do uso de Geotecnologias e trilhas interpretativas: uma experiência no município de Agudo – RS. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 3-17, jan./jul. 2011.
TENHA, John. The Effecitveness of Fieldwork in the Teaching and Learning of Geography at Rukariro Secondary School in Zimbabwe. **An International Peer-Reviewed Journal on Humanities & Social Sciences**, v. 5, 2019.
THORNS, Stanley. **Fieldwork Methodology**. UK: Barcelona Field Studies Centre, 2000.
WOOLHOUSE, Julian. A case study of progressing geography fieldwork skills over years 7-10. **Geographical Education (Online)**, v. 29, p. 40-45, 2016.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÁXIS PEDAGÓGICA E IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003

Erivelton Pessin[19]
Cidimar Andreatta[20]
Rodrigo Ferreira Rodrigues[21]

Resumo
O artigo analisa a formação continuada de professoras e professores da Educação Básica como dimensão fundamental para a implementação da Lei nº 10.639/2003 e para a construção de práticas pedagógicas antirracistas. Parte-se do entendimento de que a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, embora represente uma conquista histórica do movimento negro e um marco das políticas educacionais brasileiras, não produz, por si só, mudanças no currículo e no cotidiano escolar. O objetivo é discutir como os processos de formação continuada podem favorecer aprendizagens docentes, reflexão crítica sobre a prática e revisão de concepções e escolhas curriculares relacionadas às relações étnico-raciais. Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, fundamentada na legislação educacional brasileira, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e em autoras e autores que discutem formação docente, currículo, racismo, identidade e educação antirracista. A análise indica que formações episódicas, desarticuladas do planejamento escolar ou concentradas em datas comemorativas são insuficientes para efetivar os princípios da Lei. Defende-se a formação continuada como processo permanente, coletivo e situado, articulado à práxis pedagógica, ao currículo, ao projeto político-pedagógico e às condições institucionais das redes de ensino. Conclui-se que a efetivação da Lei nº 10.639/2003 requer compromisso institucional e políticas formativas capazes de possibilitar às professoras e aos professores reconhecer, problematizar e enfrentar o racismo nos processos educativos.
Palavras-chave: formação continuada; Lei nº 10.639/2003; educação das relações étnico-raciais; educação antirracista.

Abstract
This article analyzes continuing education for Basic Education teachers as a fundamental dimension for implementing Brazilian Law No. 10,639/2003 and building anti-racist pedagogical practices. It assumes that making Afro-Brazilian History and Culture compulsory, although a historic achievement of the Black movement and a milestone in Brazilian educational policy, does not by itself transform curricula and everyday school practices. The objective is to discuss how continuing teacher education can foster professional learning, critical reflection on practice, and the revision of conceptions and curricular choices related to ethnic-racial relations. Methodologically, this is a qualitative bibliographic and documentary study grounded in Brazilian educational legislation, the National Curriculum Guidelines for Ethnic-Racial Relations

[19]Doutor em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória. Pós-doutorando no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH/IFES). Professor da Educação Básica. E-mail de contato: eriveltonpessin@hotmail.com

[20]Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul. E-mail de contato: cidimar.andreatta@faceli.edu.br

[21]Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Pós-doutor em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). E-mail de contato: rodrigo.rodrigues@ifes.edu.br

Education, and scholarship on teacher education, curriculum, racism, identity, and anti-racist education. The analysis indicates that episodic training, disconnected from school planning or concentrated on commemorative dates, is insufficient to implement the principles of the Law. Continuing education is therefore understood as a permanent, collective, and situated process connected to pedagogical praxis, curriculum, the school pedagogical project, and institutional conditions. The article concludes that implementing Law No. 10,639/2003 requires institutional commitment and teacher education policies that enable teachers to recognize, problematize, and confront racism in educational processes.
Keywords: continuing teacher education; Law No. 10,639/2003; ethnic-racial relations education; anti-racist education.

Introdução

A promulgação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, constituiu um marco na educação brasileira ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. A mudança legal não pode ser compreendida como simples acréscimo de conteúdos ao currículo. Ela se insere em um processo histórico de reivindicação do movimento negro pelo reconhecimento da participação da população negra na formação social brasileira e pelo enfrentamento do racismo também no interior das instituições educativas.

A escola não está separada das relações sociais que estruturam a sociedade. Por isso, preconceitos, silenciamentos, estereótipos e hierarquizações raciais podem atravessar o currículo, os materiais didáticos, as relações entre estudantes e profissionais e as escolhas pedagógicas. Gomes (2003) chama atenção para a necessidade de a formação docente dialogar com dimensões da cultura e da identidade negra historicamente pouco consideradas pelo campo educacional. Nessa perspectiva, ensinar História e Cultura Afro-Brasileira e Africana exige rever modos de selecionar conhecimentos e de representar sujeitos históricos.

Passadas mais de duas décadas da Lei nº 10.639/2003, permanece necessário discutir as condições concretas de sua implementação. Gomes e Jesus (2013), ao analisarem práticas pedagógicas voltadas às relações étnico-raciais em diferentes regiões brasileiras, demonstram que a implementação da legislação ocorre de maneira desigual, com avanços, descontinuidades e desafios que dependem das políticas dos sistemas de ensino e das condições existentes nas escolas.

É nesse cenário que a formação continuada assume centralidade. A Resolução CNE/CP nº 1/2004 determina que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais sejam observadas especialmente pelas instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professoras e professores. Mais recentemente, a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), instituída em 2024, recolocou a formação das profissionais e dos profissionais da educação como eixo estratégico para a superação das desigualdades étnico-raciais.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar a importância da formação continuada de professoras e professores da Educação Básica para a implementação da Lei nº 10.639/2003 e para a consolidação de práticas pedagógicas antirracistas.

Metodologicamente, desenvolve-se uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, articulando o marco normativo da educação das relações étnico-raciais a contribuições teóricas sobre formação docente, currículo, identidade e enfrentamento do racismo.

A opção pela pesquisa bibliográfica e documental decorre do próprio problema investigado: compreender como a formação continuada pode contribuir para transformar uma determinação legal em práxis pedagógica no cotidiano da Educação Básica. O corpus documental é constituído pela Lei nº 10.639/2003, pelo Parecer CNE/CP nº 3/2004, pela Resolução CNE/CP nº 1/2004 e por documentos recentes da política educacional voltados à equidade racial. A revisão bibliográfica reúne estudos sobre educação das relações étnico-raciais, formação docente e práxis, buscando articular produções clássicas do campo a pesquisas recentes sobre a implementação da legislação.

A análise foi organizada em três movimentos complementares. O primeiro recupera o sentido político-pedagógico da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais; o segundo discute a formação continuada como espaço de aprendizagem profissional, reflexão crítica e produção de saberes docentes; e o terceiro problematiza as condições institucionais necessárias para que essas aprendizagens repercutem no currículo e nas práticas escolares. Não se pretende, portanto, avaliar uma rede específica de ensino, mas construir uma interpretação teórico-documental capaz de evidenciar limites, possibilidades e responsabilidades implicadas na efetivação da Lei.

A Lei nº 10.639/2003 e a educação das relações étnico-raciais

A Lei nº 10.639/2003 resultou de uma trajetória de lutas sociais que antecede sua promulgação. Ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, a legislação conferiu força normativa a reivindicações que denunciavam a invisibilização das populações africanas e afro-brasileiras nos currículos e a permanência de abordagens marcadas por perspectivas eurocêntricas.

> O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (Brasil, 2003, art. 26-A, § 1º).

O dispositivo evidencia que a mudança curricular pretendida pela Lei não se limita à inclusão nominal de uma temática. Ao explicitar conteúdos históricos e sociais, a norma tensiona silenciamentos consolidados no currículo e exige condições formativas para que esse conhecimento seja trabalhado de maneira crítica e contextualizada.

A regulamentação desse marco avançou com o Parecer CNE/CP nº 3/2004 e com a Resolução CNE/CP nº 1/2004. As Diretrizes Curriculares Nacionais ultrapassam uma compreensão restrita de conteúdo e situam a educação das relações étnico-raciais como responsabilidade das instituições educativas. Isso significa que o trabalho pedagógico não deve limitar-se à transmissão de informações sobre África, escravidão ou manifestações culturais afro-brasileiras, mas favorecer relações sociais e pedagógicas comprometidas com o reconhecimento da diversidade, a valorização da população negra e o combate ao racismo.

Essa perspectiva desloca o debate de uma prática episódica para uma dimensão estrutural do currículo. A presença de atividades no mês de novembro pode ter relevância pedagógica, mas não substitui o tratamento contínuo da temática durante o ano letivo. Quando

a abordagem se restringe a datas comemorativas, corre-se o risco de manter a História e Cultura Afro-Brasileira em posição periférica, sem alterar efetivamente as escolhas curriculares e as formas pelas quais a escola produz conhecimentos e identidades.

Para Gomes (2012), a ação histórica do movimento negro contribuiu para ressignificar e politizar a questão racial no campo educacional. Essa contribuição ajuda a compreender a Lei nº 10.639/2003 como parte de uma agenda de democratização da educação, na qual o direito ao conhecimento envolve também o direito de diferentes grupos sociais reconhecerem suas histórias, memórias, culturas e formas de produção de saberes no currículo escolar.

Formação continuada, aprendizagem docente e práxis pedagógica

Pensar a formação continuada por esse ângulo significa reconhecer professoras e professores como sujeitos que produzem conhecimento sobre o próprio trabalho. As experiências construídas na escola, os saberes produzidos no exercício da docência e os problemas concretos vivenciados no cotidiano não constituem elementos acessórios da formação; são pontos de partida para a problematização e para a produção de novos sentidos sobre o ensinar e o aprender.

É justamente aqui que a perspectiva freireana de práxis ajuda a avançar na discussão. A reflexão crítica não se encerra na interpretação da realidade, mas retorna à ação pedagógica e a modifica. No âmbito da Lei nº 10.639/2003, esse movimento pode ocorrer quando uma situação de silenciamento, uma escolha de conteúdo, uma imagem presente no livro didático ou um episódio de discriminação é transformado em objeto de estudo coletivo, possibilitando que a prática seja analisada à luz de referenciais históricos, pedagógicos e das relações étnico-raciais.

A aprendizagem docente, portanto, não é linear nem se limita à participação em cursos. Ela se constrói na relação entre estudo, experiência, diálogo entre pares, planejamento, intervenção e avaliação. Essa perspectiva é especialmente relevante para a educação antirracista, pois enfrentar práticas naturalizadas requer processos formativos que permitam reconhecer contradições, rever posicionamentos e produzir respostas pedagógicas contextualizadas, sem reduzir a formação a um conjunto de prescrições.

A articulação entre teoria e prática é decisiva nesse processo. A teoria permite nomear e compreender fenômenos que, no cotidiano, podem ser percebidos apenas como situações isoladas; a experiência escolar, por sua vez, tensiona a teoria e produz novas questões. A formação ganha densidade quando parte de problemas reais da escola e retorna a eles com novas possibilidades de interpretação e intervenção.

Esse movimento exige uma formação que não culpabilize individualmente as profissionais e os profissionais por lacunas produzidas historicamente na formação docente. Ao contrário, demanda políticas que criem condições coletivas para estudar, dialogar e transformar práticas. A formação continuada torna-se, desse modo, espaço de aprendizagem entre pares e de construção de respostas pedagógicas contextualizadas.

Assim, a aprendizagem docente relacionada à Lei nº 10.639/2003 não se reduz à aquisição de informações sobre o continente africano ou sobre a população afro-brasileira. Ela envolve um processo formativo que articula conhecimentos, valores, posicionamentos pedagógicos e leitura crítica da realidade. A professora e o professor são chamados a perceber como o racismo pode operar nas relações escolares, na seleção de referências, nas imagens utilizadas, na distribuição da palavra em sala de aula e nas expectativas construídas sobre as estudantes e os estudantes.

Na perspectiva freireana, a formação está vinculada à reflexão crítica sobre a prática. Freire (1996) sustenta que ensinar exige pesquisa, criticidade, respeito aos saberes das educandas e dos educandos e disponibilidade para aprender no próprio movimento da docência. Essa compreensão é particularmente relevante para a educação das relações étnico-raciais, uma vez que a prática antirracista demanda abertura para interrogar conhecimentos naturalizados, reconhecer silenciamentos e reelaborar escolhas curriculares.

A formação continuada, quando compreendida como processo de aprendizagem profissional, desloca-se da lógica de transmissão de técnicas para uma perspectiva em que professoras e professores analisam criticamente os conhecimentos que mobilizam, as experiências que constroem e as condições concretas em que ensinam. Essa compreensão aproxima formação e prática, pois reconhece que o desenvolvimento profissional não se encerra na formação inicial e tampouco ocorre de maneira automática pelo simples exercício da docência.

Formação continuada e os desafios da prática docente

Reduzir a formação continuada à atualização de conteúdos ou à correção de lacunas da formação inicial empobrece seu sentido. No campo da educação das relações étnico-raciais, ela constitui espaço de estudo, reflexão sobre a prática, revisão de concepções e construção coletiva de alternativas pedagógicas. Esse processo demanda tempo institucional, acompanhamento e continuidade.

Uma das dificuldades enfrentadas por professoras e professores está relacionada à própria trajetória de escolarização e formação profissional. Durante muito tempo, conteúdos referentes à história africana, às culturas afro-brasileiras, às intelectualidades negras e às relações raciais foram secundarizados ou tratados de maneira fragmentada. Consequentemente, a exigência legal pode chegar à escola sem que os profissionais e os profissionais tenham tido oportunidades sistemáticas de estudar tais questões. A discussão reunida por Munanga (2005) já chamava atenção para a necessidade de enfrentar o racismo no espaço escolar por meio de conhecimento, revisão de práticas e compromisso pedagógico, questão que permanece atual quando se observa a formação docente para o trabalho com a temática.

> A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (Brasil, 2004, art. 2º, § 1º).

A formulação das Diretrizes amplia o alcance pedagógico da legislação: além da produção de conhecimentos, envolve atitudes, posturas e valores. Essa compreensão reforça a necessidade de processos formativos que articulem domínio conceitual, leitura crítica das relações raciais e capacidade de intervenção no cotidiano escolar.

A formação continuada precisa, portanto, articular conhecimento histórico e cultural, compreensão das relações raciais brasileiras e reflexão pedagógica. Não basta oferecer repertório de atividades prontas. É necessário discutir por que determinados conhecimentos foram silenciados, como estereótipos são reproduzidos, quais imagens da população negra circulam nos materiais utilizados e de que maneira expectativas distintas sobre estudantes podem reproduzir desigualdades.

A reflexão de Gomes (2003) sobre corpo, cabelo e identidade negra evidencia como dimensões aparentemente externas aos conteúdos escolares participam dos processos educativos. A escola é também espaço de construção de identidades e de atribuição de valores a corpos, estéticas e pertencimentos. A formação docente comprometida com a Lei nº 10.639/2003 deve possibilitar que situações de discriminação não sejam naturalizadas ou tratadas como conflitos interpessoais sem relação com o racismo.

Há ainda um problema recorrente nas escolas: a educação das relações étnico-raciais acaba, muitas vezes, sendo atribuída às professoras e aos professores negros, às áreas de História ou a quem já demonstra maior aproximação com o tema. A legislação diz respeito ao currículo e à organização educacional como um todo. Por essa razão, a formação precisa alcançar diferentes componentes curriculares, equipes gestoras e demais profissionais da escola, respeitando as especificidades das áreas de conhecimento.

A pesquisa discutida por Gomes e Jesus (2013) mostra que a existência de práticas significativas não elimina a necessidade de políticas sistêmicas. Experiências construídas por educadoras e educadores podem impulsionar mudanças, mas sua permanência torna-se frágil quando depende exclusivamente da iniciativa individual. A institucionalização da formação continuada contribui para que a política não seja interrompida pela mudança de profissionais, gestões ou prioridades administrativas.

Pesquisas recentes reforçam que a distância entre previsão legal e prática escolar não pode ser explicada apenas pela disposição individual das professoras e dos professores. Alves, Teixeira e Santos (2022), ao analisarem respostas de 3.316 profissionais da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, identificaram a necessidade de ampliar a oferta de formação continuada e de fortalecer mecanismos de acompanhamento e avaliação das políticas relacionadas à temática racial. O dado é significativo porque desloca a discussão da responsabilização individual para as condições formativas e institucionais oferecidas pelas redes de ensino.

Na mesma direção, Pimentel (2020), ao investigar a formação continuada e a implementação da Lei nº 10.639/2003 entre docentes da rede estadual de Minas Gerais na Região dos Inconfidentes, reforça a pertinência de compreender a formação como parte das condições de efetivação da educação das relações étnico-raciais. A contribuição desse tipo de estudo está em aproximar a política educacional das experiências concretas das professoras e dos professores, evidenciando que a permanência das ações depende de processos formativos articulados às realidades das redes e das escolas.

A agenda pública recente também evidencia a permanência dessa demanda. No âmbito da PNEERQ, a formação continuada constitui um eixo específico da política. Em 2025, o Ministério da Educação iniciou um curso nacional de 120 horas, com oferta inicial de 150 mil vagas e participação de 43 instituições de ensino superior, voltado à docência e à gestão em educação para as relações étnico-raciais e educação escolar quilombola (Brasil, 2025). A escala da iniciativa revela a centralidade atribuída à formação, mas também recoloca a necessidade de investigar como esses percursos repercutem nas práticas escolares.

Currículo, produção de conhecimentos e educação antirracista

O currículo constitui um dos territórios centrais de efetivação da Lei nº 10.639/2003. Ele expressa escolhas sobre quais conhecimentos serão ensinados, quais sujeitos serão reconhecidos como produtores de saber e quais experiências históricas serão consideradas

relevantes. Por isso, a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana implica questionar hierarquias de conhecimento consolidadas e ampliar as referências presentes na escola.

Para que essa revisão não permaneça apenas no plano discursivo, a formação pode tomar como objeto os próprios documentos e materiais utilizados pelas escolas: planos de ensino, sequências didáticas, projetos, livros, avaliações e recursos digitais. O exercício de analisá-los coletivamente possibilita identificar permanências, reconhecer avanços e construir propostas mais coerentes com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

A contribuição de Carneiro (2023), ao discutir o dispositivo de racialidade e os processos de produção de desigualdades e apagamentos, permite aprofundar a reflexão sobre os efeitos do racismo na legitimação de saberes e sujeitos. No contexto escolar, essa discussão ajuda a compreender que uma educação antirracista exige interrogar não apenas o que está presente no currículo, mas também as ausências produzidas historicamente e os critérios pelos quais determinados conhecimentos foram reconhecidos como universais.

Uma formação continuada comprometida com essa transformação precisa problematizar narrativas escolares que naturalizam hierarquias raciais e epistemológicas. Isso significa observar, por exemplo, se a história da população negra aparece apenas associada à escravização; se o continente africano é apresentado como homogêneo; se mulheres negras, intelectuais, cientistas, artistas e movimentos sociais são invisibilizados; ou se a contribuição afro-brasileira é reduzida a manifestações culturais descontextualizadas. Carvalho e Moraes (2024) reforçam a pertinência de processos formativos que articulem relações étnico-raciais, branquitude, letramento racial e práxis educativa.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007) destaca que a educação das relações étnico-raciais requer aprendizagens entre diferentes grupos e a construção de relações pautadas pelo reconhecimento e pelo respeito. Essa perspectiva evidencia que a mudança curricular não consiste apenas em acrescentar conteúdos, mas em rever relações, representações e formas de produzir conhecimento no espaço escolar.

Da formação à construção de práticas pedagógicas antirracistas

Uma formação coerente com os objetivos da Lei nº 10.639/2003 precisa estabelecer relação direta com o cotidiano escolar. A aprendizagem docente ganha sentido quando permite revisitar o planejamento, os planos de ensino, o projeto político-pedagógico, os materiais didáticos e as formas de avaliação. O estudo teórico, nesse contexto, oferece instrumentos para interpretar criticamente situações concretas e produzir outras possibilidades de ação.

Entre os caminhos formativos possíveis estão a análise crítica de livros didáticos e recursos digitais; o estudo da história da África para além de sua relação com a escravização; a valorização de intelectuais, cientistas, artistas, lideranças e movimentos negros; a problematização do racismo e de suas manifestações no cotidiano; e a produção de sequências didáticas que integrem a temática aos objetivos de aprendizagem dos componentes curriculares.

Também é fundamental compreender a interdisciplinaridade sem diluir responsabilidades. A História pode problematizar processos de escravização, resistências, pós-abolição e movimento negro; a Geografia pode discutir território, desigualdades socioespaciais e territorialidades quilombolas; Língua Portuguesa e Literatura podem ampliar a presença de autoras e autores negros; Arte pode abordar produções estéticas africanas e afro-brasileiras sem

reduzi-las ao exotismo; Ciências e Matemática podem evidenciar contribuições de diferentes povos e discutir criticamente processos históricos de produção do conhecimento.

A formação continuada pode favorecer ainda a criação de comunidades de aprendizagem entre professoras e professores. O compartilhamento de experiências, a análise de situações-problema e a elaboração coletiva de práticas possibilitam superar a lógica de cursos desconectados da realidade escolar. Nessa direção, formar não significa prescrever uma única metodologia, mas criar condições para que as profissionais e os profissionais façam escolhas pedagógicas fundamentadas e coerentes com uma educação democrática e antirracista.

A PNEERQ reforça essa agenda ao reconhecer a formação de profissionais da educação como eixo central de uma política voltada à equidade e à educação das relações étnico-raciais. Sua implementação oferece a possibilidade de ampliar a capilaridade das ações formativas, mas o alcance dessa política dependerá de continuidade, financiamento, acompanhamento e articulação entre União, estados, municípios e instituições formadoras.

Por essa razão, encontros pontuais podem abrir caminhos, mas não sustentam sozinhos uma política de formação. A continuidade permite que conceitos sejam aprofundados, experiências sejam avaliadas e novas demandas sejam incorporadas ao percurso formativo. É nessa relação entre estudo, prática, avaliação e reelaboração que a formação continuada pode contribuir efetivamente para transformar o currículo vivido.

Portanto, a formação continuada voltada à implementação da Lei nº 10.639/2003 precisa combinar compromisso político-pedagógico, rigor teórico e vínculo com a realidade escolar. É nesse movimento coletivo e permanente que a legislação pode deixar de ser percebida como uma demanda adicional e passar a constituir dimensão orgânica da qualidade social da educação.

A formação como política institucional e compromisso coletivo

Um aspecto importante é a avaliação dos próprios processos formativos. Mais do que contabilizar participação ou carga horária, torna-se relevante acompanhar de que modo os estudos repercutem nos planejamentos, nos materiais selecionados e nas experiências desenvolvidas com as turmas. Esse acompanhamento não deve assumir caráter fiscalizador, mas formativo, permitindo identificar necessidades, compartilhar aprendizagens e redirecionar os percursos quando necessário.

A PNEERQ amplia a possibilidade de articulação entre essas dimensões ao estabelecer uma política nacional orientada pela equidade e pela educação das relações étnico-raciais. Sua presença no debate contemporâneo reforça que a formação não pode depender exclusivamente de ações esporádicas. Para produzir mudanças duradouras, é necessário integrá-las ao conjunto das políticas de currículo, avaliação, gestão e valorização das profissionais e dos profissionais da educação.

Nessa perspectiva, as secretarias de educação têm papel importante na definição de percursos formativos continuados, na disponibilização de materiais, no acompanhamento pedagógico e na criação de espaços para socialização de práticas. À gestão escolar cabe favorecer tempos de estudo e planejamento coletivo, enquanto às instituições formadoras compete contribuir com fundamentação teórica e metodológica que dialogue com os desafios concretos da Educação Básica.

A consolidação de práticas antirracistas depende de condições institucionais. Quando a formação sobre a Lei nº 10.639/2003 ocorre apenas por iniciativa de uma professora, de um professor ou de uma equipe específica, seus efeitos tendem a ficar sujeitos às mudanças de pessoal e às prioridades conjunturais. A continuidade exige que a temática esteja incorporada às políticas de formação das redes, aos projetos político-pedagógicos e ao planejamento das unidades escolares.

A continuidade da formação também exige mecanismos de acompanhamento que não assumam caráter meramente burocrático. Avaliar uma política formativa voltada à educação das relações étnico-raciais significa observar se os estudos realizados repercutem no planejamento, nos materiais selecionados, nas situações de aprendizagem propostas e nas formas de intervenção diante de manifestações de racismo. Mais do que contabilizar participação em cursos, interessa compreender que aprendizagens profissionais foram produzidas e como elas se traduzem em decisões pedagógicas no cotidiano escolar.

Esse acompanhamento pode ocorrer por meio de registros reflexivos, socialização de experiências, análise coletiva de planos de ensino, produção de sequências didáticas e momentos de avaliação entre pares. Tais estratégias favorecem uma formação situada, na qual as professoras e os professores deixam de ocupar a posição de receptoras e receptores de orientações externas e participam da produção, análise e reelaboração dos conhecimentos mobilizados em sua própria prática.

Nesse sentido, a dimensão coletiva da formação é decisiva. A implementação da Lei nº 10.639/2003 não pode depender de ações individuais, ainda que experiências protagonizadas por determinadas educadoras e determinados educadores sejam relevantes para mobilizar a escola. Quando a temática integra o projeto político-pedagógico, os planos de ensino e os processos formativos da rede, cria-se maior possibilidade de continuidade e de responsabilização institucional.

A formação continuada orientada pela práxis pressupõe, portanto, um movimento permanente entre conhecimento, problematização e ação. Essa compreensão afasta a ideia de que a formação se encerra quando termina um curso ou encontro. O que se aprende precisa retornar à escola sob a forma de perguntas, escolhas curriculares, intervenções pedagógicas e novas leituras da realidade. Ao mesmo tempo, as contradições encontradas na prática produzem novas questões para a formação, constituindo um processo aberto e contínuo de aprendizagem profissional.

A institucionalização dessa agenda ganhou novos contornos com a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ). Ao situar a formação de profissionais da educação entre seus eixos centrais, a política reafirma que a implementação da Lei nº 10.639/2003 demanda ações coordenadas que ultrapassem iniciativas isoladas. A formação passa a ser compreendida em articulação com diagnóstico, monitoramento, gestão educacional, currículo, materiais didáticos e mecanismos de participação, o que amplia a responsabilidade das redes de ensino pela continuidade das ações.

Dados públicos do MEC mostram que a dimensão formativa da PNEERQ vem sendo tratada como estratégia de alcance nacional, com informações sobre vagas, instituições participantes e recursos destinados aos cursos de formação. Essa capilaridade é relevante, mas ampliar oportunidades de formação não encerra o desafio. É necessário acompanhar de que modo os conhecimentos construídos nesses percursos chegam às escolas, dialogam com os contextos locais e produzem deslocamentos no currículo e nas práticas pedagógicas (Brasil, 2025).

Em 2026, a publicação dos Protocolos de Identificação e Resposta ao Racismo acrescentou outra dimensão a esse debate. Produzidos no âmbito da PNEERQ para diferentes etapas e modalidades, os documentos oferecem às redes e instituições de ensino instrumentos para identificar, encaminhar e responder a situações de racismo no ambiente educacional (Brasil, 2026). Esses instrumentos não substituem a formação continuada; ao contrário, tornam ainda mais evidente a necessidade de que professoras, professores, equipes gestoras e demais profissionais compreendam conceitualmente o racismo e construam respostas pedagógicas e institucionais responsáveis.

A noção de práxis ajuda a reunir os fios dessa discussão. Conhecer a legislação, participar de uma formação ou dispor de protocolos constitui parte do processo, mas a educação antirracista se concretiza quando esses conhecimentos são apropriados criticamente e reelaborados diante das situações vividas na escola. A práxis implica movimento entre reflexão e ação: a experiência cotidiana suscita questões para a formação e, simultaneamente, a formação oferece novas categorias para interpretar e transformar essa experiência.

Uma política de formação comprometida com a Lei nº 10.639/2003 precisa, ainda, reservar tempo e espaço para escuta, estudo e produção coletiva. As experiências das professoras e dos professores, as demandas das comunidades, os conhecimentos produzidos pelo movimento negro e as especificidades territoriais não podem aparecer apenas como exemplos periféricos. Devem integrar o próprio processo formativo, possibilitando que a escola confronte silenciamentos históricos e reconheça outros sujeitos, memórias e epistemologias na produção do conhecimento escolar.

Considerações finais

A Lei nº 10.639/2003 produziu uma inflexão importante no campo educacional brasileiro ao inscrever no ordenamento educacional uma demanda histórica pela presença da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo. Entretanto, a distância entre a existência da norma e sua materialização cotidiana demonstra que a efetivação da legislação depende de políticas educacionais capazes de alcançar a formação, o currículo, a gestão e as práticas escolares.

Nesse processo, a formação continuada de professoras e professores da Educação Básica ocupa lugar estratégico. A análise desenvolvida neste artigo indica que não basta conhecer a legislação ou ampliar repertórios de conteúdos. É necessário criar condições para compreender as relações étnico-raciais, revisar concepções, interrogar silenciamentos curriculares, analisar materiais e transformar decisões pedagógicas. Por isso, a formação precisa estar vinculada às necessidades das escolas e constituir processo permanente de reflexão e ação.

Mais de duas décadas após a promulgação da Lei, permanece o desafio de transformar uma obrigação legal em princípio efetivamente incorporado ao trabalho pedagógico. As evidências discutidas mostram que ações episódicas, concentradas em datas comemorativas ou dependentes da iniciativa individual, são insuficientes. Redes de ensino e instituições escolares precisam assegurar tempo, condições, materiais, acompanhamento e continuidade formativa, articulando responsabilidades de gestão e docência.

Consolidar uma educação antirracista implica reconhecer que a formação docente é parte de uma política mais ampla de democratização do currículo e da própria escola. Quando professoras e professores encontram condições para estudar, dialogar, problematizar suas práticas e construir coletivamente outros caminhos pedagógicos, amplia-se a possibilidade de

que a Lei nº 10.639/2003 seja vivenciada não apenas como prescrição normativa, mas como compromisso cotidiano com a equidade racial e com o direito ao conhecimento.

Ao final, a práxis pedagógica aparece como o elo entre os diferentes argumentos desenvolvidos neste estudo. Trata-se de uma formação que não separa teoria e prática: parte das contradições vividas na escola, busca referenciais para compreendê-las e retorna ao cotidiano com outras possibilidades de leitura e intervenção. A efetivação da Lei nº 10.639/2003 requer professoras e professores em permanente processo de aprendizagem, mas requer, na mesma medida, redes de ensino que assumam a educação antirracista como responsabilidade pública, curricular e formativa. É nessa articulação entre sujeitos, escola e política educacional que a formação continuada pode contribuir para que a Lei se materialize em experiências educativas menos marcadas por silenciamentos e mais comprometidas com o reconhecimento da história, da cultura e dos conhecimentos da população negra.

Referências

ALVES, Luciana; TEIXEIRA, Daniel; SANTOS, Winnie Nascimento dos. Educação da infância e combate ao racismo: a implementação da Lei nº 10.639/2003 na percepção de professores e professoras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 103, n. 264, p. 450-465, 2022. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.103i264.4897.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério inicia curso de formação sobre educação étnico-racial e quilombola. Brasília, DF, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/agosto/mec-inicia-curso-sobre-educacao-etnico-racial-e-quilombola. Acesso em: 15 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola - PNEERQ: formação de profissionais da educação. Dados Abertos. Brasília, DF, 2025. Disponível em: https://dadosabertos.mec.gov.br/pneerq-profissionais-educacao. Acesso em: 15 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 470, de 14 de maio de 2024. Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola - PNEERQ. Brasília, DF, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Protocolos de identificação e resposta ao racismo. Brasília, DF, 2026. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pneerq/protocolos-de-prevencao-e-resposta-ao-racismo-no-ambiente-educacional. Acesso em: 15 set. 2026.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CARVALHO, Carlos José Moura de; MORAES, Jorge Luiz Marques de. **Relações étnico-raciais e educação**: uma proposta de formação (inicial e/ou continuada), reflexão e ação sobre branquitude, eugenia e práxis educativas. Rio de Janeiro: Imperial Editora, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003. DOI: 10.1590/S1517-97022003000100012.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, 2012. DOI: 10.1590/S0101-73302012000300005.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. DOI: 10.1590/S0104-40602013000100003.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PIMENTEL, Jhaynara Bitencourt. **A formação continuada de professores(as) e a educação das relações étnico-raciais**: os docentes da REE/MG e a implementação da Lei nº 10.639/2003 na Região dos Inconfidentes. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007.

ENTRE O LUGAR CENTRAL E O CHÃO DA ESCOLA: FORMAÇÃO DOCENTE E DEPENDÊNCIA SOCIOESPACIAL NO ENTORNO DE BRASÍLIA

Jhonatas Silva Ferreira[22]

Resumo

Este texto analisa a formação docente continuada mediada pela coordenação pedagógica em Valparaíso de Goiás (GO), integrante da Região Metropolitana de Brasília (RMB), e relaciona essa formação à dependência socioespacial do município em relação à capital federal. O objetivo geral é articular essa dependência ao cotidiano escolar. Para isso, discutem-se as categorias tempo-espaço, território e lugar, caracteriza-se a posição do município na rede comandada por Brasília, examina-se o papel formador do coordenador pedagógico e propõem-se reflexões para qualificar a formação continuada. A metodologia é qualitativa e bibliográfica, baseada em material publicado e em análise documental de marcos legais e indicadores demográficos. Os resultados são de natureza teórico-analítica, pois o texto não apresenta dados empíricos próprios. Destacam-se a aplicação da teoria dos lugares centrais de Christaller, a condição de cidade-dormitório e a mobilidade pendular como fatores que reduzem o tempo de formação docente, e o papel do coordenador na preservação desses tempos.Conclui-se que, quanto mais periférico o lugar, mais decisivo é o papel mediador da escola e da coordenação pedagógica. Recomenda-se preservar os tempos de estudo coletivo e fortalecer a cooperação interfederativa.

Palavras-chave: formação docente; coordenação pedagógica; dependência socioespacial; lugares centrais.

Abstract

This study analyzes continuing teacher education mediated by pedagogical coordination in Valparaíso de Goiás (GO), a municipality within the Brasília Metropolitan Region (RMB). It examines the relationship between this education and the municipality's socio-spatial dependence on the federal capital. The objective is to connect this dependence to everyday school life. The study discusses the categories of time-space, territory, and place; characterizes the municipality's position within the network commanded by Brasília; analyzes the formative role of the pedagogical coordinator; and proposes reflections to qualify continuing teacher education. The research is qualitative and bibliographic, based on published material and on documentary analysis of legal frameworks and demographic indicators. Its results, of a theoretical-analytical nature, show, through Christaller's central place theory, that the dormitory-city condition and commuting mobility reduce the time available for teacher education, and that pedagogical coordination is responsible for preserving that time. The study concludes that the more peripheral the place, the more decisive the mediating role of the school and of pedagogical coordination. It recommends preserving collective study time and strengthening interfederative cooperation.

Keywords: teacher education; pedagogical coordination; socio-spatial dependence; central places.

[22]Pesquisador focado em Cartografia Escolar, Letramento Geográfico, Formação Docente, Educação Ambiental e Tecnologias Digitais. Atua na educação básica e superior, na formação de professores e na gestão educacional, além de atuar como revisor de periódicos nas áreas de Geografia e Educação. Geógrafo e pedagogo, Mestre em Educação. Email de contato: Jhonatas.ferreira@seduc.go.gov.br

Introdução

A formação docente assume centralidade estratégica nas políticas educacionais brasileiras contemporâneas, configurando-se como vetor indispensável para a consolidação de transformações curriculares substantivas na educação básica. Tal centralidade expressa-se com vigor nas diretrizes normativas recentes, a exemplo da homologação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, consubstanciadas na BNC-Formação (Brasil, 2019). Esses marcos regulatórios operam um deslocamento paradigmático: a ênfase tradicional, historicamente concentrada na formação inicial de caráter propedêutico, passa a convergir decididamente para a formação continuada em serviço. Sob esse prisma, o ambiente escolar deixa de figurar como mero receptáculo burocrático ou espaço passivo de aplicação técnica de prescrições teóricas produzidas no exterior dos seus muros. Ao contrário, consolida-se o entendimento de que a escola constitui o lócus privilegiado de produção, confrontação e reelaboração do conhecimento profissional docente (Nóvoa, 1992; Tardif, 2002). Em decorrência dessa inflexão analítica e institucional, torna-se imperativo examinar os arranjos materiais e relacionais que viabilizam a formação no interior do cotidiano pedagógico. Nesse cenário, nenhum elemento se revela tão decisivo quanto a coordenação pedagógica, instância institucional vocacionada à articulação do trabalho coletivo e ao fomento da reflexividade crítica sobre a práxis docente (Placco; Almeida; Souza, 2011; Domingues, 2014).

A análise que se delineia neste capítulo parte da premissa epistemológica fundamental de que a instituição escolar não subsiste num vácuo espacial ou numa geometria abstrata: ela se inscreve de forma ineludível num lugar concreto, atravessada por dinâmicas históricas, redes técnicas e contradições socioespaciais singulares (Santos, 1996; Massey, 2008). O recorte territorial eleito para o presente estudo é o município de Valparaíso de Goiás (GO), situado no Entorno do Distrito Federal e integrante da Região Metropolitana de Brasília (RMB). Com uma população residente de 198.861 habitantes e ostentando a maior densidade demográfica do estado de Goiás, atingindo 3.234,14 hab/km² (IBGE, 2022), a cidade tem a sua gênese profundamente atrelada ao processo histórico de implantação e expansão da capital federal, consolidando-se ao longo das décadas como um polo urbano periférico marcado pela expressiva mobilidade pendular cotidiana. Essa conjuntura socioterritorial não é acidental e transcende a mera descrição estatística; ela pode e deve ser compreendida, conforme propõem Ferreira e Moreira (2012), à luz da teoria dos lugares centrais originalmente sistematizada por Walter Christaller.

Sob esse enquadramento teórico, Brasília projeta-se como o lugar central hegemônico da microrregião do Entorno, exercendo concentração desproporcional sobre os bens e serviços especializados do setor terciário, mormente no tocante às oportunidades de emprego formal, aos complexos de saúde de alta densidade tecnológica e à oferta educacional qualificada, ao passo que os municípios periféricos que compõem a sua orla metropolitana, como Valparaíso de Goiás, padecem de uma insuficiência estrutural de equipamentos públicos e econômicos, o que os subordina à capital federal mediante uma rígida teia de dependência funcional. Ferreira e Moreira (2012) fundamentam essa leitura empírica com base em indicadores de volume populacional, postos formais de trabalho, matrículas consolidadas nos diversos níveis de ensino e estabelecimentos médico-hospitalares, lastreados em levantamentos do Instituto Mauro Borges (IMB, 2012), demonstrando que o poder polarizador da metrópole opera por intermédio dos três pilares da teoria christalleriana: a centralidade, concebida como o gradiente de atratividade que um núcleo urbano exerce sobre os demais; o limiar de mercado, concernente à massa crítica de demanda requerida para instaurar e viabilizar serviços econômicos e sociais;

e o raio de alcance, que delimita a distância geográfica e temporal percorrida pelos usuários para usufruir da oferta concentrada no polo (Ferreira; Moreira, 2012). Para o objeto precípuo deste estudo, essa articulação regional revela-se determinante: a dependência visceral em relação ao aparato educacional de Brasília, conjugada à ausência histórica, no tecido urbano de Valparaíso de Goiás, de instituições públicas de ensino superior com oferta presencial e contínua de cursos de licenciatura, a exemplo da Geografia, impele os profissionais docentes locais a buscarem a sua titulação inicial e continuada na modalidade a distância ou a enfrentarem exaustivos deslocamentos diários em direção às instituições sediadas no Distrito Federal.

A configuração dessa vulnerabilidade socioespacial remonta à própria matriz socioeconômica e urbanística que presidiu a construção de Brasília. Conforme amplamente registrado na literatura crítica dedicada à metropolização brasiliense (Paviani, 2010), o crescimento do Distrito Federal deu-se sob a égide de uma intensa periferização urbana. O fechamento normativo do Plano Piloto, a seletividade dos tombamentos urbanísticos e as pressões segregadoras do mercado de terras ensejaram o que Paviani (2009, citado em Ferreira; Moreira, 2012) conceituou expressivamente como uma autêntica "força de empurrão". Tal mecanismo expulsou sistematicamente contingentes populacionais de menor renda para além das divisas distritais, compelindo trabalhadores migrantes a estabelecerem moradia nas bordas goianas, ao mesmo tempo em que preservavam no DF a sua única fonte de subsistência e consumo de serviços básicos. Valparaíso de Goiás traduz exemplarmente o clímax dessa dinâmica: um município forjado pela migração inter-regional incessante, caracterizado pela vertiginosa expansão do tecido habitacional desprovido de infraestrutura básica concomitante, pela subordinação funcional à capital e por abismais assimetrias intraurbanas (Silva, 2012). É exatamente sobre esse chão periférico, sobrecarregado por adensamento habitacional e constrangido pela dependência regional, que se erguem as unidades públicas municipais de ensino cujas práticas educativas e processos formativos são aqui submetidos ao escrutínio investigativo.

A justificativa desta investigação articula-se organicamente a partir de três dimensões complementares: acadêmica, social e local. No plano acadêmico, constata-se uma evidente lacuna epistemológica nas pesquisas educacionais que abordam a formação continuada e o trabalho da coordenação pedagógica sob a ótica dos conceitos espaciais da Geografia. Embora a literatura pedagógica especializada (Placco; Almeida; Souza, 2011; Domingues, 2014) tenha avançado de modo notável no esclarecimento da atribuição formativa do coordenador frente à sobrecarga das demandas administrativas, esses estudos prescindem, com frequência, de uma fundamentação que incorpore o espaço geográfico como categoria ativa de análise social. A aproximação transdisciplinar com os conceitos geográficos, sobretudo a apreensão do espaço como sistema indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações (Santos, 1996) e a concepção de espacialidade como esfera da coexistência de trajetórias e multiplicidade de estórias em aberto (Massey, 2008) proporciona lentes teóricas inovadoras para decifrar a complexidade do cotidiano escolar e a tessitura da formação continuada. Paralelamente, no campo do ensino disciplinar, autoras como Passini (2013) e Menezes (2019) pontuam a importância crucial da postura reflexiva sobre a ação docente e do diálogo crítico com as diretrizes curriculares na forja da identidade profissional, ao passo que Leite (2024) sistematiza o panorama epistemológico da Geografia Escolar brasileira contemporânea, oferecendo as balizas conceituais necessárias para vincular o debate da formação em serviço aos desafios mais amplos da cultura disciplinar e da justiça curricular.

No que tange à dimensão social, a pesquisa dialoga com a imperiosa urgência nacional de aprimoramento da formação de professores da educação básica que atuam nas periferias metropolitanas. Esses territórios vulnerabilizados convivem historicamente com a precarização das redes públicas, a descontinuidade das políticas públicas centralizadas e a imposição de pacotes formativos desvinculados dos dilemas vividos pela comunidade. A investigação empreendida por Silva, Leite e Fernandes (2020) junto aos docentes de Geografia das escolas públicas da Região Administrativa do Gama (DF), localidade diretamente contígua a Valparaíso de Goiás, atesta que a formação continuada no Entorno e nas franjas metropolitanas é tensionada por especificidades estruturais e angústias existenciais próprias, demandando abordagens territorializadas. No âmbito da dimensão local, os estudos devotados à formação socioespacial de Valparaíso de Goiás, abarcando a análise pioneira dos fluxos migratórios e da segregação socioespacial entre 1995 e 2010 (Silva, 2012) e o estudo de caso referente à conformação do conhecimento geográfico escolar na rede municipal (Ferreira, 2023) descortinam um ecossistema urbano de singular fertilidade analítica, ainda largamente ignorado pela pesquisa educacional hegemônica. A vivência da condição de cidade-dormitório submete o corpo docente a rotinas de trabalho fragmentadas, marcadas por duplas jornadas e deslocamentos desgastantes; a ausência de polos universitários públicos presenciais condiciona a busca por aperfeiçoamento a modalidades remotas precarizadas ou ao transbordo diário até Brasília; e a vertiginosa pressão demográfica impõe às escolas municipais o desafio contínuo de acolher populações heterogêneas em estruturas físicas permanentemente demandadas além da sua capacidade nominal.

Com base nesse diagnóstico problemático, define-se como objetivo geral deste capítulo: analisar a formação docente continuada mediada pela coordenação pedagógica, articulando a condição de dependência socioespacial do Entorno de Brasília ao chão da escola como tempo-espaço formativo em Valparaíso de Goiás. Para viabilizar e aprofundar esse propósito, constituem-se os seguintes objetivos específicos: discutir as categorias tempo-espaço, território e lugar e a teoria dos lugares centrais como chaves de leitura da formação docente no contexto do Entorno do Distrito Federal; caracterizar a posição de Valparaíso de Goiás na rede de dependência socioespacial comandada por Brasília: condição de cidade-dormitório, mobilidade pendular e insuficiência de serviços formativos locais e suas implicações para a prática educativa; caracterizar o papel do coordenador pedagógico como agente formador no contexto da escola pública, enfatizando a organização institucional dos tempos e espaços da formação em serviço; propor reflexões e proposições voltadas à qualificação da formação docente continuada no Entorno de Brasília, valorizando o território local como produtor de saberes legítimos.

Para o cumprimento dos objetivos delineados, o texto estrutura-se por meio de uma sólida fundamentação teórica desdobrada em seis subseções sequenciais, que realizam a mediação entre os alicerces epistemológicos da formação reflexiva de professores, a teorização geográfica do espaço e a empiria concreta da prática educativa em Valparaíso de Goiás. Em seguida, expõe-se a abordagem metodológica qualitativa que sustentou a tessitura da pesquisa, finalizando com as considerações finais, nas quais se articulam os desdobramentos operacionais para a gestão escolar e as novas perspectivas para o campo da Educação e da Geografia Escolar em áreas periféricas metropolitanas.

Tabela 1 – Indicadores demográficos de Valparaíso de Goiás (GO), Censo 2022

Indicador	**Valor**
População residente	198.861 habitantes
Densidade demográfica	3.234,14 hab/km²
Posição estadual	Maior densidade demográfica de Goiás
Inserção regional	Região Metropolitana de Brasília (Entorno do DF)

Fonte: IBGE (2022/2023).

Fundamentação Teórica

A fundamentação teórica que orienta as reflexões deste capítulo estrutura-se a partir de dois movimentos reflexivos intrinsecamente concatenados. No primeiro movimento, estabelecem-se os alicerces conceituais basilares da investigação, abordando a formação docente enquanto processo contínuo, situado e eminentemente reflexivo, a coordenação pedagógica como tempo-espaço privilegiado de articulação curricular, o potencial analítico das categorias tempo-espaço, território e lugar, e o estatuto de Brasília enquanto lugar central metropolitano condicionante da dependência do Entorno. No segundo movimento, esses suportes teóricos são mobilizados de forma dinâmica para apreender o contexto geográfico particular de Valparaíso de Goiás e auscultar a empiria da escola pública, desvelando as influências materiais e subjetivas da condição de cidade-dormitório e da mobilidade pendular sobre o trabalho pedagógico coletivo e sobre a identidade do magistério local.

Formação docente e o lugar da escola

A teorização crítica contesta a visão técnica que reduz o professor a mero implementador curricular. António Nóvoa (1992) defende uma formação produzida no interior da própria profissão, pautada na reflexão partilhada sobre a prática, na valorização dos saberes cotidianos e na autonomia do coletivo docente, em oposição ao consumo passivo de pacotes instrucionais.

Tardif (2002) confere densidade epistemológica a essa perspectiva ao caracterizar os saberes docentes como plurais, heterogêneos e temporais, oriundos da formação profissional, das disciplinas, dos currículos e da experiência. Emergentes da práxis cotidiana, os saberes da experiência constituem a matriz integradora que valida e filtra os demais ao longo da trajetória do educador.

Imbernón (2000) desloca o eixo da formação continuada para a escola como espaço de aprendizagem coletiva. Nela, desenvolve-se a reflexão-na-ação e sobre-a-ação (Schön, 2000), dimensão tomada por Paulo Freire (1996) como condição para a conscientização e autonomia política. Conforme Pimenta (1999), a docência afirma-se como práxis reflexiva que exige a constante ressignificação identitária no interior da cultura escolar.

No ensino de Geografia, essa premissa exige articular a epistemologia disciplinar, os currículos e a reflexão sobre os obstáculos do ensino (Passini, 2013; Menezes, 2019). A Geografia Escolar deve superar a reprodução mnemônica para promover a leitura espacial do mundo (Leite, 2024), conectando a formação em serviço aos dilemas locais da fronteira metropolitana (Silva, Leite & Fernandes, 2020). A formação continuada eficaz revela-se, assim, genuinamente situada, tendo a escola e suas contradições socioterritoriais como território inegociável do saber.

Coordenação pedagógica como tempo-espaço formativo

A emergência do coordenador pedagógico como ator de relevo no organograma escolar brasileiro tem sido exaustivamente examinada pela pedagogia crítica contemporânea (Libâneo, 2001; Placco; Almeida; Souza, 2011; Domingues, 2014). Tradicionalmente sufocado por demandas de controle burocrático e atendimento a urgências disciplinares corriqueiras, o papel do coordenador é resgatado por esses autores sob a égide da sua precípua função formadora. Compete a esse profissional liderar a concretização participativa do Projeto Político-Pedagógico (PPP), subsidiar o acompanhamento didático-metodológico dos professores e orquestrar momentos coletivos de estudo, trocas epistemológicas e planejamento articulado. Conforme salientam Placco e Souza (2013), a coordenação não deve ser compreendida como um posto hierárquico isolado ou uma listagem fria de tarefas regulamentares, mas sim como um autêntico tempo-espaço institucional onde se tecem encontros formativos de naturezas diversas: reuniões pedagógicas estruturadas, módulos de trabalho coletivo remunerado, observações cooperativas de regência e as fecundas interações espontâneas que emergem nos corredores e na sala dos professores durante os intervalos da rotina escolar.

Para qualificar densamente a noção de tempo-espaço institucional mobilizada no âmbito educacional, faz-se mandatório recorrer ao instrumental analítico da ciência geográfica. Em sua obra clássica, Milton Santos (1996) conceitua o espaço geográfico como um sistema indissociável, contraditório e solidário de sistemas de objetos, a materialidade física constituída por edificações, mobiliário, vias e recursos técnicos, e sistemas de ações, correspondentes às práticas sociais, ao trabalho vivo, às deliberações e aos afetos humanos que conferem sentido aos primeiros. Para Santos, o tempo se espacializa: ele se cristaliza nas rugosidades do espaço construído, onde heranças pretéritas e inovações contemporâneas coexistem dialeticamente. A escola, portanto, não é uma planta arquitetônica neutra, mas a espacialização de temporalidades educacionais em disputa contínua.

Essa teorização dialoga intimamente com a perspectiva relacional proposta por Doreen Massey (2008), para quem o espaço deve ser categorizado como o produto dinâmico de interrelações e práticas conectadas, uma esfera aberta à simultaneidade de multiplicidades, caracterizada como a copresença de estórias e trajetórias distintas que se cruzam sem se anular. No mesmo diapasão epistemológico, Henri Lefebvre (1974) postula a produção social do espaço, diferenciando o espaço concebido (a representação abstrata do planejamento técnico e hegemônico) do espaço vivido, que emerge da experiência direta, dos simbolismos cotidianos e das resistências tecidas pelos sujeitos na microescala da vida social. Essa tensão adquire matizes dramáticos na análise de David Harvey (1992) sobre a compressão do tempo-espaço característica da expansão capitalista, processo que acelera de forma vertiginosa a velocidade das trocas e a exigência de produtividade, comprimindo os intervalos de reflexão humana e intensificando a tirania do tempo do relógio sobre o desgaste físico e mental das massas trabalhadoras periféricas.

No âmbito do pensamento geográfico aplicado à formação escolar, Lana Cavalcanti (1998) e Helena Callai (2003) asseveram que o conceito de lugar atua como a mediação cognitiva e existencial fundamental entre a experiência subjetiva do indivíduo e a compreensão dialética da totalidade do mundo. O lugar escolar é o território onde a vivência comunitária encontra a universalidade dos saberes formalizados. É precisamente essa robusta trama teórica que permite decodificar as unidades escolares de Valparaíso de Goiás não como meros prédios de acolhimento funcional, mas como lugares pulsantes, impregnados de densidade histórica, fluxos migratórios e contradições urbanas, erigindo a coordenação pedagógica como o tempo-espaço por excelência da formação continuada situada.

Brasília como lugar central e a dependência do Entorno

A análise dos condicionantes socioespaciais das práticas formativas em Valparaíso de Goiás exige a sua inserção na rede urbana polarizada por Brasília. O suporte teórico baseia-se na Teoria dos Lugares Centrais (Christaller, 1930; Ferreira; Moreira, 2012), estruturada em três categorias: centralidade (capacidade de atração do núcleo), limiar de mercado (demanda mínima para viabilizar serviços) e raio de alcance (distância percorrida para usufruí-los).

Aplicada ao Entorno, a teoria evidencia Brasília como o lugar central primaz regional (Ferreira; Moreira, 2012; IMB, 2012). A monopolização dos serviços do terciário superior pela capital gera uma assimetria estrutural que impele os municípios goianos a movimentos pendulares cotidianos, estabelecendo uma dependência socioespacial que condiciona o tempo e os modos de vida locais.

Sua gênese histórica reside na segregação planejada no surgimento de Brasília (Paviani, 2009), onde o rigoroso controle fundiário e a retenção de investimentos no Distrito Federal projetaram as camadas populares para a hinterlândia goiana, engendrando cidades-dormitório funcionais como Valparaíso.

Esse quadro rebate decisivamente na educação: sem faculdades públicas locais de formação docente inicial, os professores recorrem a instituições do DF ou ao ensino a distância privado, ao passo que a formação continuada reproduz modelos externos. Diante do risco de a escola atuar como mera consumidora de teorias descontextualizadas, a coordenação pedagógica afirma-se como tempo-espaço vital de formação situada e ressignificação dos saberes.

Tabela 2 – Conceitos da teoria dos lugares centrais e a sua transposição analítica para o estudo da formação docente no Entorno do DF

Conceito (Christaller)	**Definição (Ferreira; Moreira, 2012)**	**Transposição analítica para a formação docente em Valparaíso de Goiás**
Centralidade	Atratividade de um lugar sobre os demais	Brasília concentra emprego, saúde e formação; atrai professores e estudantes do Entorno
Limiar de mercado	Escala necessária à criação e manutenção de bens e serviços	Insuficiência de serviços e instituições formativas locais (ausência de licenciaturas presenciais)
Raio	Distância entre o lugar central e os lugares usuários dos serviços	Longos deslocamentos pendulares que comprimem os tempos de estudo e planejamento docentes

Fonte: Elaborada pelo autor (2026), com base em Ferreira e Moreira (2012).

Valparaíso de Goiás e o Entorno do Distrito Federal

A inserção regional de Valparaíso de Goiás corporifica com singular nitidez as contradições urbanísticas e sociais da metropolização brasiliense descrita na literatura geográfica (Paviani, 2010). Ao longo da sua emancipação e consolidação nas últimas décadas, o município converteu-se em um dos principais polos habitacionais do Entorno Sul, apresentando

taxas de crescimento geométrico populacional que suplantaram expressivamente as médias nacionais e estaduais. Conforme demonstrado nos estudos de Silva (2012), a dinâmica socioespacial de Valparaíso entre 1995 e 2010 caracterizou-se por um intenso afluxo migratório originário precipuamente das regiões Norte e Nordeste do Brasil, além de expressivo contingente expulso da própria área conurbada do Distrito Federal. Esse processo produziu um tecido urbano fragmentado, atravessado por ocupações desprovidas de saneamento consolidado, carência de espaços de convivência comunitária e acentuada segregação socioespacial intraurbana, desenhando um contraste dramático entre bairros lindeiros à rodovia federal e assentamentos periféricos isolados.

No âmbito educacional, tal conjuntura reflete-se de modo contundente no chão das salas de aula da rede pública municipal. A pesquisa conduzida por Ferreira (2023) sobre a mobilização do conhecimento geográfico escolar em Valparaíso evidencia que a sala de aula se converte em um caleidoscópio sociocultural complexo, no qual saberes espaciais empíricos trazidos por estudantes de múltiplas origens geográficas interagem continuamente com os referenciais estipulados no Documento Curricular para Goiás (Goiás, 2019) e na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Essa heterogeneidade sociocultural discente exige do magistério uma sensibilidade curricular apurada, capaz de transpor as prescrições verticalizadas e conectar o ensino escolar à vivência concreta dos sujeitos no território periférico.

Ao analisar o panorama da Geografia Escolar brasileira contemporânea, Leite (2024) identifica a existência de três ordens fundamentais de relações que tensionam e balizam o ensino disciplinar: as convergências conceituais em torno da função social da escola, as tensões epistemológicas face às padronizações avaliativas de larga escala e as complementaridades metodológicas entre saberes disciplinares e saberes da experiência. Articulando esse diagnóstico à teoria da dependência regional em relação ao lugar central (Ferreira; Moreira, 2012), compreende-se que a dependência estrutural do Entorno perante Brasília elucida, simultaneamente, a riqueza multifacetada da bagagem migratória que ingressa cotidianamente pelas portas das escolas de Valparaíso e a fragilidade estrutural das redes locais de capacitação técnica do professorado. A condição de periferia metropolitana projeta desafios formativos específicos, cuja superação passa obrigatoriamente pela validação do território local enquanto produtor de saberes legítimos.

O chão da escola como território formativo e o papel articulador do coordenador pedagógico

A superação dos modelos tradicionais e transmissivos de capacitação profissional docente requer a assunção categórica do ambiente escolar como um ecossistema ativo de produção cultural, e não como mera ponta consumidora de políticas educacionais. O território escolar ultrapassa as delimitações muradas da sua planta arquitetônica: ele deve ser compreendido sociologicamente como uma intrincada teia de relações humanas, embates institucionais, disputas epistêmicas e pactuações coletivas em permanente reconfiguração. Quando o corpo escolar e a suas lideranças assumem essa perspectiva, a materialidade física do edifício transmuta-se num território deliberativo, reflexivo e politizado, onde a formação em serviço emerge espontânea e organicamente das contingências e dos sucessos compartilhados na ação pedagógica direta.

Nesse cenário complexo, o coordenador pedagógico posiciona-se num entroncamento institucional singularmente estratégico. Situado no vórtice de intersecção entre as determinações normativas emanadas das Secretarias de Educação, os imperativos administrativos da equipe diretiva, os anseios do coletivo de professores e as carências socioculturais da comunidade atendida (Placco; Almeida; Souza, 2011; Domingues, 2014), o

coordenador precisa de equilibrar-se continuamente entre a asfixia das rotinas burocráticas e o compromisso ético-político com a sua identidade precípua de formador. O resgate dessa dimensão formadora não se opera por meio da imposição impositiva de prescrições didáticas, mas através da escuta atenta, do compartilhamento de literaturas e materiais analíticos consistentes e da mediação dos conflitos curriculares com apurado rigor acadêmico e refinada empatia pedagógica, convertendo cada reunião docente numa assembleia reflexiva de produção de conhecimento pedagógico emancipatório.

Cidade-dormitório, mobilidade pendular e tempos do trabalho pedagógico

A inserção de Valparaíso de Goiás na malha metropolitana do Planalto Central imprime aos seus cidadãos um compasso existencial vertiginoso, rigorosamente modulado pelos fluxos pendulares diários direcionados à capital federal. Essa pulsação socioespacial penetra e condiciona indelevelmente o cotidiano da rede escolar em diversas dimensões perceptíveis. Por um lado, no âmbito discente, verifica-se a proliferação de crianças e jovens que passam expressiva parcela da jornada desacompanhados dos seus responsáveis legais, os quais permanecem ausentes em decorrência dos longos períodos de trabalho e locomoção no DF, imputando à juventude uma responsabilização doméstica prematura e acumulando sobre as instituições de ensino intensas demandas socioemocionais de cuidado e amparo psíquico.

Por outro lado, o corpo docente não se encontra imune a essa engrenagem territorial exaustiva. Considerável parcela dos professores atuantes no município reside em outras cidades do Entorno ou no próprio Distrito Federal, ou se vê compelida a vincular-se a múltiplas redes de ensino (públicas e privadas) para compor o seu sustento material. Essa dispersão espacial e a necessidade de deslocamentos crônicos por rodovias federais frequentemente saturadas e perigosas, a exemplo do corredor da BR-040, fragmentam brutalmente os tempos institucionais dedicados ao Trabalho Pedagógico Coletivo (TPC). O tempo necessário à leitura acadêmica aprofundada, à correção minuciosa de avaliações e à confecção partilhada de planejamentos didáticos é frequentemente confiscado pelas horas perdidas no trânsito e pela exaustão fisiológica do translado. Nesse horizonte de escassez temporal, a gestão dos horários coletivos pela coordenação pedagógica alça-se à condição de salvaguarda indispensável da integridade profissional do magistério.

Essa mediação revela-se ainda mais urgente diante da imperiosa necessidade de dialogar criticamente com as determinações emanadas do Documento Curricular para Goiás (Goiás, 2019) e da BNCC (Brasil, 2018). O currículo, compreendido sob uma perspectiva crítica, não é um elenco estático de conteúdos neutros a serem vertidos aos estudantes, mas um artefato cultural, histórico e ideológico em perene disputa e reconstrução contextualizada. A coordenação pedagógica atua, desse modo, como trincheira reflexiva que atenua e combate a crescente pressão por padronização curricular e adestramento para avaliações externas em larga escala, salvaguardando e legitimando a valorização dos saberes locais e das identidades comunitárias dos educandos periféricos.

Concomitantemente, ao operar à luz da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BNC-Formação), que estrutura as competências do magistério em torno de três dimensões intrínsecas, o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional, cabe à coordenação assegurar que tais diretrizes não sejam reduzidas a rubricas mecanicistas de avaliação de desempenho funcional. Em consonância com a teoria dos saberes docentes (Tardif, 2002), o trabalho coletivo mediado pela coordenação precisa de validar as experiências forjadas no chão da sala de aula, promovendo a ruptura definitiva com a secular e arbitrária hierarquia que submete a práxis escolar à tutela unilateral da produção acadêmica universitária.

O aprofundamento analítico deste capítulo permite constatar que o intenso pendularismo que fustiga Valparaíso de Goiás nada mais é do que a corporificação na escala do corpo e do cotidiano da relação de dependência estrutural em face de Brasília, delineada com rigor por Ferreira e Moreira (2012). A asfixia dos tempos disponíveis para que o professor pesquise, estude, discuta com os seus pares e elabore intervenções curriculares consistentes não decorre meramente de inoperâncias da burocracia escolar interna, mas configura-se como um efeito geográfico concreto e mensurável da divisão socioespacial do trabalho na escala metropolitana regional. Compreender essa determinação estrutural transforma a visão da coordenação pedagógica: o seu horizonte de atuação transcende a aplicação mecânica de agendas de reuniões para se firmar como a gestão tática de condições geográficas concretas de resistência pedagógica.

Metodologia ou Abordagem de Construção do Capítulo

A construção deste capítulo pautou-se numa abordagem qualitativa de investigação em educação e geografia escolar, compreendida como o itinerário investigativo mais fértil para desvelar a polissemia, os simbolismos e as mediações institucionais que conformam o cotidiano do trabalho docente. Para conferir robustez teórica e correspondência empírica às proposições formuladas, o percurso metodológico integrou e combinou organicamente três procedimentos investigativos fundamentais:

A construção deste capítulo pautou-se em uma pesquisa de natureza qualitativa, caracterizada metodologicamente como pesquisa bibliográfica, na qual a fonte primária de investigação é constituída por material já publicado: livros, artigos científicos, dissertações, trabalhos apresentados em eventos acadêmicos e documentos normativos, organizado, selecionado e interpretado à luz do problema de pesquisa. Conforme orienta Gil (2002), a pesquisa bibliográfica permite ao investigador cobrir um amplo conjunto de fenômenos muito mais completo do que aquele a que teria acesso diretamente, sobretudo quando o objeto envolve dinâmicas sociais, educacionais e territoriais cuja apreensão demandaria longos períodos de observação. Essa opção metodológica mostra-se coerente com o propósito do capítulo: constituir um quadro teórico-analítico capaz de qualificar a leitura da coordenação pedagógica como tempo-espaço de formação docente no contexto do Entorno do Distrito Federal, sem a pretensão de esgotar a empiria local.

O levantamento das fontes foi realizado em bases científicas consolidadas: Portal de Periódicos da Capes, SciELO, Google Acadêmico e repositórios institucionais de pós-graduação, com o emprego de descritores combinados, entre os quais: "formação docente", "formação continuada", "coordenação pedagógica", "tempo-espaço", "território", "lugar", "Entorno do DF" e "lugares centrais". A seleção obedeceu a três critérios de pertinência: (i) aderência conceitual aos eixos teóricos do capítulo; (ii) reconhecimento dos autores como referências consolidadas nas suas áreas; e (iii) contribuição para a articulação entre Geografia e Educação no recorte territorial escolhido. As fontes foram submetidas a fichamento analítico, com identificação dos conceitos centrais, das relações entre autores e das convergências e tensões entre as diferentes tradições teóricas mobilizadas.

O corpus bibliográfico organizou-se em quatro eixos complementares. O primeiro eixo reuniu a literatura sobre formação docente como processo contínuo, situado e reflexivo (Nóvoa, 1992; Pimenta, 1999; Imbernón, 2000; Schön, 2000; Freire, 1996; Tardif, 2002). O segundo eixo agrupou os estudos dedicados à identidade e à ação formadora da coordenação pedagógica no interior da escola pública (Libâneo, 2001; Placco; Almeida; Souza, 2011; Placco; Souza, 2013; Domingues, 2014). O terceiro eixo compreendeu o arcabouço conceitual da Geografia relativo

às categorias de tempo-espaço, lugar e território, incluindo a leitura de Brasília como lugar central e da dependência socioespacial do Entorno (Santos, 1996; Harvey, 1992; Lefebvre, 1974; Massey, 2008; Cavalcanti, 1998; Callai, 2003; Ferreira; Moreira, 2012; Paviani, 2010; Silva, 2012). O quarto eixo abrangeu as produções sobre o ensino de Geografia e a Geografia Escolar contemporânea (Passini, 2013; Menezes, 2019; Silva; Leite; Fernandes, 2020; Leite, 2024; Ferreira, 2023).

Em complemento ao corpus bibliográfico em sentido estrito, o estudo incorporou a análise documental de marcos normativos e estatísticos que qualificam o contexto investigado: a Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), a BNCC (Brasil, 2018), a BNC-Formação (Brasil, 2019), o Documento Curricular para Goiás (Goiás, 2019), além dos indicadores demográficos do Censo 2022 (IBGE, 2023) e dos dados regionais produzidos pelo Instituto Mauro Borges (IMB, 2012) sobre a microrregião do Entorno, mobilizados por Ferreira e Moreira (2012). Trata-se de documentos públicos de acesso aberto, analisados com vistas a sustentar empiricamente as inferências conceituais do capítulo.

O procedimento analítico consistiu na leitura interpretativa e comparativa das fontes, na articulação dialogada entre os quatro eixos do corpus e na derivação das categorias analíticas tempo, espaço, território formativo e prática pedagógica que estruturam a fundamentação teórica e as considerações finais. A trajetória do texto assegura, assim, a transição orgânica do plano conceitual ao plano concreto: os alicerces teóricos da formação docente e da Geografia são mobilizados para interpretar a prática educativa de Valparaíso de Goiás tal como ela se revela na produção científica e documental consolidada, reconhecendo os limites de um estudo bibliográfico que não captura a vivência direta dos sujeitos escolares e, ao mesmo tempo, o seu potencial de fundamentar investigações empíricas futuras no território.

Considerações Finais

As análises empreendidas ao longo deste capítulo consolidam a tese de que a coordenação pedagógica encerra uma potência formativa singular e insubstituível para o aprimoramento da educação básica pública. Ao articular o arcabouço da literatura educacional sobre formação reflexiva em serviço com o instrumental epistemológico fornecido pela ciência geográfica, descortinou-se uma chave analítica potente para desnaturalizar as rotinas da escola e interpretá-las como processos socioespacialmente condicionados. A formação continuada não pode, sob pena de esterilidade prescritiva, prescindir da leitura crítica e acurada do lugar no qual a instituição escolar se inscreve.

Em termos conceituais e políticos, a leitura de Valparaíso de Goiás e de todo o Entorno como uma periferia metropolitana funcionalmente dependente de Brasília, lugar central regional conforme demonstrado com clareza matemática e sociológica por Ferreira e Moreira (2012) reforça e ancora a tese central do estudo: quanto mais periférico e desprovido de suportes do terciário superior for o lugar, mais decisivo torna-se o papel de mediação e de acolhimento crítico que a escola e, especificamente, a coordenação pedagógica desempenha na produção autônoma e situada de saberes profissionais docentes.

Sob a ótica da gestão educacional e da política pública local, as conclusões deste texto ensejam desdobramentos operacionais urgentes. Faz-se premente que as Secretarias de Educação e as equipes diretivas atuem decisivamente na salvaguarda dos tempos institucionais dedicados ao estudo coletivo, blindando o coordenador pedagógico do desvio contínuo para incumbências fiscais, cartoriais ou disciplinares e legitimando a sua função primordial de articulador do trabalho reflexivo em equipe. Do mesmo modo, a superação das vulnerabilidades formativas que perpassam as redes do Entorno requer a superação do isolamento municipalista

por meio da efetivação de mecanismos robustos de cooperação interfederativa e metropolitana no âmbito da Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (RIDE) e da RMB. As parcerias interinstitucionais devem prever o compartilhamento de programas formativos, o intercâmbio de experiências pedagógicas e a ampliação da interiorização de cursos presenciais de pós-graduação e extensão universitária voltados aos professores da região.

Por fim, este capítulo descortina pistas investigativas promissoras para a continuidade da pesquisa no campo da Educação e do Ensino de Geografia. O modelo teórico-metodológico aqui erigido revela-se plenamente passível de mobilização e transposição analítica para outras periferias metropolitanas brasileiras submetidas a intensas pressões demográficas e desequilíbrios centro-periferia. Desdobramentos futuros deverão aprofundar investigações de campo dedicadas a mensurar com maior granularidade o impacto longitudinal dos encontros de coordenação pedagógica sobre a transformação real das práticas de ensino em sala de aula, bem como fomentar a consolidação da Educação Geográfica enquanto campo epistemológico de fronteira, capaz de fornecer à Pedagogia e às Ciências da Educação as ferramentas espaciais indispensáveis para compreender a escola como território vivo de emancipação humana.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 32, p. 43-46, 10 fev. 2020.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da geografia**: o professor. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

FERREIRA, Jhônatas Silva; MOREIRA, Rogério Rebouças. Brasília: um lugar central. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, 17., 2012, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: AGB, 2012. p. 1-10. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/195/o/Brasilia_-_um_lugar_central.pdf. Acesso em: 23 set. 2026.

FERREIRA, J. S. **Análise do conhecimento geográfico escolar**: estudo de caso em Valparaíso de Goiás. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular para Goiás**: etapa ensino fundamental. Goiânia: Seduc/Consed/Undime, 2019.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/valparaiso-de-goias/panorama. Acesso em: 13 set. 2026.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

LEFEBVRE, Henri. **La production de l'espace**. Paris: Anthropos, 1974.
LEITE, Cristina Maria Costa. Breves considerações sobre a Geografia Escolar contemporânea. **Revista Amazônica sobre Ensino de Geografia**, v. 4, p. 4-13, 2024.
LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.
MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
MENEZES, P. K. Formação de professores de Geografia e as Diretrizes Curriculares Nacionais: pensando o professor no contexto da Geografia escolar. **Participação**, v. 30, p. 1-15, 2019.
NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
PASSINI, Elza Yasuko. **Ensino de Geografia**: práticas e reflexões. São Paulo: Contexto, 2013.
PAVIANI, Aldo (org.). **Brasília**: a metrópole em construção. Brasília: Thesaurus, 2010.
PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. **O coordenador pedagógico e a formação de professores**: intenções, tensões e contradições. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011.
PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2013.
SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.
SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.
SILVA, G. E. R. da. **Valparaíso de Goiás-GO**: migração e dinâmica socioespacial 1995/2010. 2012. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.
SILVA, M. P.; LEITE, C. M. C.; Fernandes, J. V. Os professores de Geografia das escolas públicas do Gama-DF frente ao processo de formação continuada. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 23, e36, p. 1-28, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.5902/2236499435375. Acesso em: 13 set. 2026.
TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ENTRE A ESCOLA E AS REDES: EVASÃO ESCOLAR, CULTURA DIGITAL E ENSINO DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

João Pedro Soares Pinto[23]

Resumo

O presente relato de experiência tem como objetivo refletir sobre os desafios contemporâneos do ensino de Geografia e da formação docente a partir das vivências desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado no Colégio Estadual, localizado no município de Campos dos Goytacazes-RJ. A pesquisa foi construída por meio de observações sistemáticas da rotina escolar, participação em atividades pedagógicas, acompanhamento de turmas do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, além da realização de regências e análise crítica das experiências vivenciadas no ambiente escolar. Durante o estágio, foi possível identificar questões que atravessam o cotidiano da escola pública contemporânea, especialmente o desinteresse dos estudantes, a evasão escolar parcial, a influência das redes sociais, dos influenciadores digitais e das novas tecnologias sobre os processos de ensino e aprendizagem. As observações evidenciaram que a escola enfrenta desafios que vão além das dificuldades pedagógicas tradicionais, estando inserida em um contexto marcado por profundas transformações sociais, culturais e tecnológicas. Nesse cenário, o ensino de Geografia apresenta potencial significativo para contribuir com a formação crítica dos estudantes, possibilitando a compreensão das dinâmicas espaciais, sociais e econômicas que estruturam a sociedade contemporânea. O trabalho dialoga com autores que discutem estágio supervisionado, formação docente, currículo e ensino de Geografia, articulando teoria e prática na construção de reflexões sobre a realidade observada. Conclui-se que o estágio constitui um espaço fundamental para a formação do professor pesquisador, permitindo compreender os limites e potencialidades da prática docente e fortalecendo a construção de uma educação crítica e socialmente comprometida.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Ensino de Geografia; Formação Docente; Evasão Escolar; Cultura Digital.

Abstract

This experience report aims to reflect on the contemporary challenges of Geography teaching and teacher education based on experiences developed during the Supervised Internship at Colégio Estadual, located in Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, Brazil. The research was developed through systematic observations of school routines, participation in pedagogical activities, monitoring of elementary and high school classes, as well as teaching practices and critical analysis of the experiences lived in the school environment. During the internship, it was possible to identify issues that permeate the daily life of contemporary public schools, especially student disengagement, partial school dropout, and the influence of social media, digital influencers, and new technologies on teaching and learning processes. The observations revealed that the school faces challenges that go beyond traditional pedagogical difficulties, being inserted in a context marked by profound social, cultural, and technological transformations. In this scenario, Geography teaching has significant potential to contribute to the critical education of students, enabling the understanding of spatial, social, and economic dynamics that structure contemporary society. The study dialogues with authors who discuss supervised internships, teacher education, curriculum, and Geography teaching, articulating theory and practice in the construction of reflections on the observed reality. It is concluded that the internship constitutes a fundamental space for the education of the teacher-researcher, allowing an understanding of the limits and possibilities of teaching practice while strengthening the construction of a critical and socially committed education.

Keywords: Supervised Internship; Geography Teaching; Teacher Education; School Dropout; Digital Culture.

[23]Licenciando do Curso de Geografia da Universidade Federal Fluminense - UFF. Integrante do Grupo de Epistemologias e Pesquisas no Ensino de Geografia (EPIGeo/UFF). Email de contato: joao_psp@id.uff.br.

Introdução

A formação de professores constitui um processo complexo que ultrapassa a simples aquisição de conhecimentos teóricos desenvolvidos no ambiente universitário, assumindo o estágio supervisionado o papel fundamental de aproximar a academia da realidade concreta das escolas. Segundo Pimenta e Lima (2012), o estágio deve ser compreendido como espaço de pesquisa, análise e produção de saberes, superando visões burocráticas, enquanto Almeida e Calazans (2006) defendem a escola como campo de investigação crítica para o licenciando.

A partir dessa perspectiva investigativa, o estágio relatado neste trabalho foi desenvolvido em um Colégio Estadual[1] situado no município de Campos dos Goytacazes-RJ, justificando-se pela necessidade urgente de compreender os novos fenômenos sociais e tecnológicos que adentram o espaço escolar e reconfiguram a sala de aula contemporânea, afetando diretamente a atenção e a assiduidade dos alunos.

O objetivo central deste relato de experiência é analisar as contribuições do estágio supervisionado para a formação docente em Geografia[24], refletindo criticamente sobre as relações entre cultura digital, evasão escolar, ensino e aprendizagem observadas durante a vivência de campo. Pretende-se discutir como as experiências de observação e regência permitiram compreender os desafios e as possibilidades que se colocam para a atuação do professor de Geografia na educação básica, articulando a prática empírica aos referenciais teóricos estudados ao longo da graduação. Como procedimento metodológico para guiar esta análise, adotou-se a abordagem qualitativa por meio de observação participante, intervenções de regência e o uso sistemático de registros em diário de campo e de evidências pedagógicas.

Este trabalho encontra-se estruturado de forma a apresentar, inicialmente, os procedimentos metodológicos detalhados e a caracterização socioespacial da escola-campo. Em seguida, discute-se a fundamentação teórica sobre o estágio e o ensino de Geografia, avançando para a apresentação dos registros de campo e das evidências das atividades pedagógicas desenvolvidas. Por fim, expõem-se os resultados e discussões gerados pela experiência, seguidos pelas considerações finais acerca dos desafios da docência na era digital.

Metodologia do relato de experiência

O presente trabalho caracteriza-se como um relato de experiência de natureza qualitativa, construído a partir das vivências desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado em Geografia no Colégio Estadual[25]. A proposta metodológica fundamentou-se na observação participante, no registro sistemático das experiências em diário de campo e na reflexão crítica acerca das situações observadas e vivenciadas no ambiente escolar. O estágio foi realizado em diferentes etapas, envolvendo momentos de observação, acompanhamento das atividades pedagógicas, participação em reuniões e conselhos de classe, auxílio em processos avaliativos e experiências de regência. Essa diversidade de atividades possibilitou uma compreensão mais ampla do funcionamento da instituição escolar, permitindo analisar não apenas as práticas de ensino desenvolvidas em sala de aula, mas também os processos administrativos, pedagógicos e organizacionais que compõem o cotidiano da escola.

---

[24]Relato de experiência desenvolvido no âmbito da disciplina Pesquisa e Prática Educativa II (Geografia), ministrada pelo Prof. Dr. Hugo de Carvalho Sobrinho, no ano de 2026.

[25]O nome real da instituição de ensino foi omitido com o objetivo de preservar sua identidade, bem como resguardar os sujeitos envolvidos nas atividades descritas, seguindo as práticas comuns de ética na pesquisa acadêmica.

Durante o período de estágio, foram acompanhadas turmas do Ensino Fundamental Anos Finais e do Ensino Médio, observando aspectos relacionados à dinâmica das aulas, à interação entre professores e estudantes, às metodologias empregadas, às formas de avaliação e aos desafios presentes no processo de ensino-aprendizagem. Além das observações em sala, também foram realizadas atividades de apoio ao professor supervisor, incluindo correção de avaliações, lançamento de notas, participação em reuniões pedagógicas e conselhos de classe, experiências que ampliaram a compreensão sobre as múltiplas dimensões do trabalho docente. As observações foram registradas em diário de campo, instrumento que permitiu organizar informações sobre a realidade escolar, os comportamentos dos estudantes, as estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes e as percepções construídas ao longo da experiência. Esse material constitui importante fonte para a elaboração das análises apresentadas neste trabalho, possibilitando relacionar os acontecimentos observados com os referenciais teóricos discutidos durante a formação acadêmica.

A perspectiva metodológica adotada compreende o estágio como espaço de pesquisa e produção de conhecimento. Nesse sentido, concorda-se com Almeida e Calazans (2006) ao afirmarem que o estágio não deve ser entendido apenas como momento de aplicação de teorias previamente aprendidas, mas como oportunidade de investigação da realidade escolar e construção de saberes docentes. Da mesma forma, Pimenta e Lima (2012) defendem que a pesquisa no estágio contribui para a formação de professores reflexivos, capazes de analisar criticamente os contextos educacionais em que atuam. A análise das experiências foi orientada por uma abordagem crítico-reflexiva, buscando compreender os fenômenos observados para além de descrições superficiais.

Questões relacionadas à evasão escolar, ao desinteresse dos estudantes, à influência das tecnologias digitais, às dificuldades de aprendizagem e aos desafios do ensino de Geografia foram examinadas à luz dos referenciais teóricos estudados ao longo da disciplina. Tal perspectiva permitiu interpretar a realidade observada como resultado de múltiplos fatores sociais, econômicos, culturais e educacionais que atravessam a escola pública contemporânea.

Desse modo, os caminhos metodológicos adotados possibilitaram não apenas o acompanhamento das práticas escolares, mas também a construção de um olhar investigativo sobre a educação básica. O estágio constituiu-se, portanto, como um espaço privilegiado de formação profissional, no qual a observação, a reflexão e a pesquisa contribuíram para o desenvolvimento da identidade docente e para a compreensão crítica dos desafios presentes no ensino de Geografia na atualidade.

Caracterização da escola-campo

O estágio supervisionado foi realizado em um Colégio Estadual localizado no município de Campos dos Goytacazes, no estado do Rio de Janeiro. A instituição pertence à rede estadual de ensino (SEEDUC) e atende estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola homenageia uma importante figura da história brasileira, reconhecida nacionalmente por sua atuação no movimento abolicionista e na defesa de ideais republicanos. A comunidade escolar é composta por estudantes provenientes principalmente do bairro campista nomeado de Pecuária e de outras localidades do município, que são favorecidas pela proximidade com pontos estratégicos de transporte público. Durante as observações, notou-se também a presença de alunos oriundos de instituições de acolhimento de menores juvenis, aspecto socioespacial que evidencia a profunda diversidade social e de realidades presentes no ambiente escolar.

Em relação à estrutura física, a escola dispõe de biblioteca integrada a um espaço de auditório, quadra poliesportiva coberta, laboratórios, refeitório, pátios de convivência e acesso à internet, recursos que contribuem diretamente para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, culturais e esportivas. Apesar de possuir uma infraestrutura ampla, alguns espaços apresentam sinais visíveis de desgaste decorrentes do tempo e da necessidade de manutenção periódica. Ainda assim, a presença de murais, pinturas e intervenções produzidas pelos próprios estudantes contribui significativamente para tornar o ambiente mais acolhedor e fortalecer o sentimento de pertencimento à instituição. No período de observação, foi possível perceber o forte comprometimento da equipe escolar, englobando a direção, os professores e os demais funcionários, com a formação dos estudantes e com a articulação de atividades curriculares integradas. Como forma de documentar e ilustrar a realidade infraestrutural e o ambiente socioespacial descritos nesta seção, apresentam-se a seguir os registros fotográficos obtidos durante o período de vivência no espaço escolar.

Figura 1: Registro da estrutura escolar



Fonte: Acervo do autor (2026)

Algumas reflexões teóricas

O estágio supervisionado constitui um dos momentos mais importantes da formação inicial de professores, pois possibilita a aproximação entre os conhecimentos construídos na universidade e a realidade concreta das instituições escolares. Mais do que cumprir uma exigência curricular, o estágio representa uma oportunidade de investigação, reflexão e construção da identidade profissional docente, nesse contexto Pimenta e Lima (2012) defendem que o estágio deve ser compreendido como um processo de pesquisa, no qual o licenciando desenvolva capacidades de observação, análise e interpretação da realidade educacional.

Dessa forma, o futuro professor deixa de ser apenas um observador passivo para assumir uma postura investigativa diante dos desafios encontrados no cotidiano escolar. Entre os aspectos observados em campo, destacou-se a crescente influência das redes sociais, das plataformas digitais e da cultura da hiperconectividade sobre o comportamento dos estudantes, que frequentemente demonstravam dispersão, baixa participação e, em alguns casos, o

afastamento progressivo das atividades acadêmicas (evasão parcial). Essas situações dialogam com as discussões de Libâneo (2012) sobre as profundas contradições que a escola brasileira enfrenta em relação à democratização do acesso ao ensino e à garantia do conhecimento diante das mudanças culturais produzidas pela sociedade digital. No âmbito do ensino de Geografia, essas questões assumem particular relevância, pois a disciplina possui o papel estratégico de possibilitar a leitura crítica do espaço geográfico e das transformações territoriais e tecnológicas que ocorrem em diferentes escalas, indo além da mera transmissão tradicional de conteúdos.

Nesse contexto, a Geografia Escolar assume papel fundamental na formação dos estudantes. Conforme discutem as concepções contemporâneas da Geografia, a disciplina deve contribuir para a compreensão crítica do espaço geográfico, permitindo que os alunos interpretem as relações entre sociedade, natureza, economia, política e tecnologia. O ensino de Geografia não pode ser reduzido à memorização de conceitos ou localização de elementos cartográficos. Pelo contrário, deve estimular a reflexão sobre os processos que produzem e transformam os espaços vividos. Sob essa ótica, ao longo do estágio, verificou-se que a relação entre teoria e prática é indispensável para a formação docente. Muitas situações observadas em sala de aula permitiram compreender, na prática, discussões teóricas realizadas durante a graduação.

Experiências e reflexões: visão de um futuro professor

Durante a experiência desenvolvida no Colégio Estadual, tornou-se evidente que a prática docente envolve dimensões que ultrapassam a simples transmissão de conteúdos. O professor atua como mediador do conhecimento, gestor de conflitos, orientador pedagógico e agente de transformação social. Acompanhando o trabalho dos docentes, foi possível perceber que ensinar Geografia exige planejamento, sensibilidade e capacidade de adaptação às diferentes realidades presentes na sala de aula. As primeiras vivências no ambiente escolar revelaram uma instituição pulsante que, apesar das limitações na manutenção de sua ampla infraestrutura, sobressai pelo esforço coletivo da gestão e do corpo docente em construir um espaço acolhedor e engajado em projetos culturais e pedagógicos.

Ao acompanhar de perto as turmas, deparei-me com uma nítida dualidade no perfil estudantil: enquanto uma parcela dos jovens participava ativamente das discussões, outra demonstrava forte dispersão e desinteresse pelas atividades curriculares, culminando muitas vezes em saídas precoces e faltas frequentes que desenham o preocupante quadro da evasão escolar parcial. Essa desconexão com o formato tradicional das aulas acendeu o alerta para a avassaladora influência da cultura digital e das redes sociais na rotina dessa geração, que acostumada à velocidade dos vídeos curtos e às gratificações instantâneas do ambiente virtual, encontra severas dificuldades para manter o foco em processos de aprendizagem que exigem leitura linear e continuidade teórica.

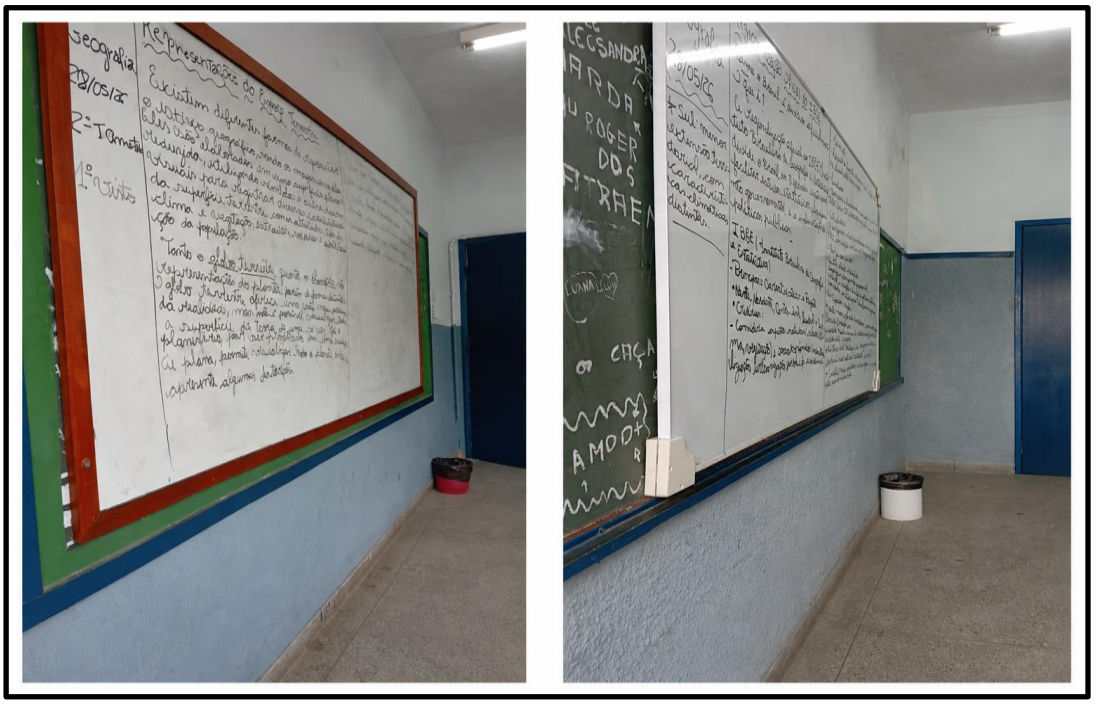
Essa imersão na cultura da hiperconectividade me desafiou a estruturar regências que servissem como pontos de ancoragem para a atenção dos estudantes discentes. No 7º ano do Ensino Fundamental, assumi a regência para trabalhar a temática do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), focando na compreensão dos dados demográficos e socioeconômicos do país. Já no 1º ano do Ensino Médio, a regência concentrou-se no estudo do Espaço Terrestre, abordando as dinâmicas litosféricas, atmosféricas e a organização espacial do planeta. Em ambas as experiências, a dinâmica metodológica adotada consistiu em organizar sistematicamente os tópicos centrais copiando os conceitos no quadro de branco, realizando em seguida uma explicação oral detalhada e contextualizada com a realidade dos alunos, e finalizando com a aplicação de exercícios, nos quais passei nas carteiras avaliando e dando visto

nos cadernos para acompanhar o progresso individual de cada um com, juntamente do professor supervisor.

O ato de passar nas fileiras para a correção por visto e conversar com os alunos revelou-se um poderoso instrumento pedagógico para mapear e enfrentar as graves fragilidades de aprendizagem presentes, expressas em dificuldades básicas de interpretação textual e analfabetismo cartográfico na leitura de mapas elementares. Ao associar a cópia no quadro, as explicações e a cobrança através dos vistos com a vivência residencial deles, a sala de aula ganhou vida, provando que o ensino de Geografia ganha potência transformadora quando constrói pontes firmes entre o conteúdo curricular e o cotidiano do estudante. A experiência prática como docente em formação consolidou a certeza de que o professor de Geografia atua hoje em uma linha de frente complexa, tensionada por abismos sociais, econômicos e tecnológicos, mas que guarda na educação estruturada e contextualizada sua maior força de construção da cidadania crítica.

Questões relacionadas à desigualdade educacional, à evasão escolar, às dificuldades de aprendizagem e aos impactos das tecnologias digitais tornaram-se elementos concretos de reflexão. Isso demonstra que a formação do professor ocorre tanto nos espaços acadêmicos quanto nas experiências vividas no interior da escola. Assim, o estágio supervisionado revelou-se um espaço privilegiado para a construção de saberes docentes, possibilitando compreender a complexidade da profissão e fortalecer o compromisso com uma educação crítica, democrática e socialmente comprometida.

Figura 2: Registro da sala de aula



Fonte: Acervo do autor (2026)

Resultados e discussão

As observações e intervenções pedagógicas realizadas durante o estágio supervisionado permitiram constatar que a realidade da escola pública contemporânea é atravessada por dinâmicas sociais profundas que repercutem diretamente no microespaço da sala de aula. No acompanhamento das turmas, a aplicação prática das regências sobre o IBGE no 7º ano e sobre o Espaço Terrestre no 1º ano do Ensino Médio evidenciou distintos níveis de engajamento discente. Ficou nítido que o fluxo acelerado de informações do ambiente digital e das redes sociais gera um choque com o tempo pedagógico tradicional, demandando uma postura docente ativa por parte do professor de Geografia para criar pontos de ancoragem que resgatem a concentração dos alunos diante da dispersão e do preocupante cenário de evasão escolar parcial. No que tange aos resultados das estratégias didáticas adotadas, a dinâmica clássica de organizar os conteúdos copiando os conceitos essenciais no quadro-negro, seguida por explicações orais e pela posterior aplicação de exercícios com a atribuição de vistos nos cadernos, mostrou-se fundamental para restabelecer a rotina de estudos e o foco em sala.

O momento do visto, em especial, funcionou como um termômetro de diagnóstico pedagógico individual. Ele permitiu mapear as severas fragilidades de aprendizagem descritas anteriormente — como o analfabetismo cartográfico e a dificuldade de interpretação de textos de apoio —, servindo de base para que as explicações fossem direcionadas de maneira mais humana e contextualizada, aproximando a ciência geográfica do espaço vivido por aqueles estudantes.

Por fim, no âmbito do crescimento profissional e da formação identitária, a imersão na rotina escolar, incluindo a participação em conselhos de classe e reuniões pedagógicas ao lado do corpo docente supervisor, desmistificou a visão de que o trabalho do magistério se restringe estritamente à sala de aula. Essas vivências administrativas e coletivas confirmam a perspectiva teórica de Pimenta e Lima (2012), que defendem o estágio supervisionado como um espaço privilegiado de pesquisa e de construção de saberes docentes partilhados. Compreender a engrenagem institucional da escola pública e aprender a gerir conflitos e ritmos discentes tão heterogêneos consolidaram um amadurecimento prático indispensável, preparando o futuro professor para atuar com criticidade e sensibilidade ética na educação básica.

Considerações finais

A realização do Estágio Supervisionado constituiu uma experiência insubstituível para a formação profissional, política e humana do futuro professor de Geografia. As atividades desenvolvidas em campo — desde as observações iniciais até a execução prática das regências sobre o IBGE com o 7º ano e sobre o Espaço Terrestre com o 1º ano do Ensino Médio — evidenciaram de forma contundente que o exercício do magistério requer saberes que vão muito além do domínio de conteúdos específicos, demandando habilidades de escuta, planejamento estruturado e compromisso ético com a inclusão social. As análises construídas no Colégio Estadual demonstraram que a escola pública se encontra no centro de uma disputa cultural complexa fomentada pela era digital. Fenômenos contemporâneos observados na rotina das turmas, como o desinteresse discente, a dispersão provocada pela hiperconectividade nas redes sociais e o preocupante quadro de evasão escolar parcial, demandam um olhar investigativo contínuo por parte do docente. Diante disso, a rotina de organizar o conteúdo no quadro, explicar de forma contextualizada e acompanhar o progresso individual através dos vistos nos cadernos provou-se uma estratégia eficaz para restabelecer o foco e criar laços de mediação pedagógica com uma geração marcada pelo imediatismo virtual.

Apesar das limitações infraestruturais e conjunturais que atravessam a educação básica, a vivência reafirmou a resiliência e a relevância social da escola pública como espaço indispensável de acolhimento, cidadania e transformação social. Para o ensino de Geografia, fica a lição de que a disciplina deve se manter como uma ferramenta potente de leitura crítica do mundo e do espaço vivido, dialogando diretamente com a realidade dos alunos para ressignificá-la. Conclui-se que o estágio supervisionado cumpriu seu papel de elo entre a universidade e a escola, consolidando a identidade do professor-pesquisador e fortalecendo a convicção na necessidade de uma educação democrática, crítica e socialmente comprometida.

Referências

ALMEIDA, M. I.; CALAZANS, M. J. **O estágio na formação de professores**: o papel da escola-campo. In: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (org.). Estágio: reflexões e práticas. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GESTÃO ESCOLAR E IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS LÚDICAS: DIÁLOGOS ENTRE APRENDIZAGEM E INCLUSÃO

Jociara Mendes da Cruz Brandão[26]
Crislaine Aparecida Pita[27]

Resumo
As práticas lúdicas favorecem o desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual, mas sua efetivação depende do apoio institucional. Este estudo analisa como a gestão escolar contribui para a implementação do lúdico como recurso inclusivo, por meio de revisão bibliográfica e análise documental. Os resultados apontam que a gestão, ao articular formação docente, recursos e PPP, potencializa a aprendizagem e reforça a inclusão escolar.
Palavras-chave: gestão escolar; jogos e brincadeiras; inclusão; deficiência intelectual.

Abstract
Playful practices promote the development of children with intellectual disabilities, but their implementation depends on institutional support. This study analyzes how school management contributes to the implementation of play as an inclusive resource through a literature review and document analysis. The results indicate that management, by combining teacher training, resources, and PPPs, enhances learning and reinforces school inclusion.
Keywords: school management; games and play; inclusion; intellectual disability.

Introdução

As atividades educativas, como o jogo e as práticas lúdicas, possuem papel fundamental no processo de aprendizagem de crianças com deficiência intelectual, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo. Aprender brincando possibilita à criança refletir o mundo, reorganizar experiências e ampliar suas funções psicológicas, favorecendo a interação social e a autonomia. Entretanto, embora a legislação brasileira aponte para a inclusão, ainda se observam barreiras e dificuldades de efetivação no cotidiano escolar. Nesse contexto, a gestão escolar desempenha papel essencial ao planejar, organizar e apoiar ações que viabilizem a presença do lúdico no espaço educativo, garantindo condições institucionais para que os professores adotem práticas pedagógicas inclusivas. Diante disso, este estudo tem como objetivo geral analisar de que maneira a gestão escolar pode contribuir para a implementação de práticas lúdicas voltadas ao desenvolvimento da aprendizagem de crianças com deficiência intelectual. Como objetivos específicos, busca-se: (I) Examinar como a legislação educacional brasileira trata a inclusão de crianças com deficiência intelectual; (II) discutir a relevância das práticas lúdicas no processo de ensino-aprendizagem dessas crianças; (III) identificar o papel da gestão escolar na promoção e no fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas. Partindo dos objetivos definidos e da análise das legislações e dos autores, será possível estabelecer e demonstrar os vínculos cruciais entre a gestão escolar democrática e o fortalecimento de práticas pedagógicas que assegurem a verdadeira inclusão. A relevância desta temática na atualidade reside no entendimento de a escola comum se reestruturar para atender

[26]Especialista em Gestão Escolar pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). E-mail de contato: jociarabrandao10@gmail.com
[27]Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) E-mail de contato: crislainepita00@gmail.com

à diversidade, superando somente a matrícula e garantindo o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual.

Autores como Vygotsky (2001), nos darão amparo para a discussão, pois para o mesmo o brincar é uma importante fonte de produção de desenvolvimento e exerce enorme influência na trajetória infantil. No caso da criança com deficiência intelectual, o lúdico ganha uma centralidade ainda maior, pois, ao criar uma situação imaginária e operar com regras, o brinquedo exige da criança que organize sua ação e a leve a pensar e a produzir novos significados, auxiliando-a na superação de limites e na construção das funções psicológicas superiores. Além disso, ao promover a interação social, a prática lúdica se configura como um elemento essencial para a inclusão plena. Assim, este estudo se encontra organizado em três seções principais: a primeira examina o panorama legal da inclusão no Brasil; a segunda discute, com base em referencial teórico, a importância das práticas lúdicas para a aprendizagem da criança com deficiência intelectual; e a terceira e última seção detalha o papel estratégico da gestão escolar na promoção dessas práticas. Por fim, o estudo pretende demonstrar que a efetivação da educação inclusiva e a utilização do lúdico como ferramenta pedagógica dependem diretamente do suporte e da liderança da gestão.

A inclusão na legislação brasileira

A legislação educacional brasileira configura-se como um pilar importante para a efetivação da inclusão escolar. É o principal instrumento que assegura direitos fundamentais, como o acesso, a participação e a permanência dos estudantes, em especial aqueles com deficiência intelectual, no ambiente escolar regular. O marco inicial e democrático dessa garantia se encontra na Constituição Federal (CF) de 1988 que, em seu texto original, define a natureza e a finalidade da educação no país:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Ao declarar a universalidade do acesso à educação, a CF/88 estabeleceu a inclusão como um direito de todos e inaugurou uma democracia na educação, que antes era limitada. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB -- Lei nº 9.394, de 1996) consolidou e detalhou a abordagem da Educação Especial, estabelecendo diretrizes claras:

> Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. [...] Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...] Art. 60. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino (Brasil, 1996).

Desta forma, essa determinação legal visa assegurar que tais estudantes tenham garantido um suporte pedagógico e recursos específicos, promovendo a busca pela equidade no ensino ao reconhecer e atender às necessidades educacionais diversas. Um outro marco importante é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), publicada em 2008. Este documento orienta, de forma clara, a matrícula de alunos

com deficiência nas classes comuns da rede regular de ensino, reafirmando a escola como um espaço social de todos e para todos (Brasil, 2008). Segundo Mantoan (2015), a inclusão representa uma conquista que exige uma transformação radical na estrutura e na organização escolar, focando na convivência entre alunos e professores e na socialização entre todos em prol da aprendizagem. Há também marcos importantes no âmbito dos documentos internacionais. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU), de 2006, ratificada pelo Brasil em 2008 (Decreto nº 6.949), elevou o padrão de proteção legal e consolidou o entendimento da educação inclusiva como um direito humano, articulando a legislação interna aos compromissos globais de respeito e valorização da diversidade (ONU, 2006). Apesar dos inúmeros documentos legais, a efetivação da inclusão na prática escolar ainda enfrenta obstáculos significativos. Mittler (2003) aponta que as barreiras para a aprendizagem não decorrem apenas de deficiências, mas das expectativas limitantes e das relações entre aprendizes e os recursos disponíveis. Ainda, o autor destaca que a inclusão exige uma reforma e reestruturação das escolas, alertando que o caminho da inclusão é "uma estrada sem fim, com todos os tipos de barreiras e obstáculos, alguns dos quais estão em nossas mentes e em nossos corações" (Mittler, 2003, p. 21).

Em suma, a legislação brasileira oferece a base jurídica indispensável para a inclusão de todos os estudantes. Contudo, para que o direito seja realidade e garanta a aprendizagem e o pleno desenvolvimento, é fundamental que a escola vá além do cumprimento legal. Assim, esse avanço exige uma reestruturação pedagógica constante e a adoção de práticas que de fato acolham e valorizem a diversidade, como a inserção de estratégias lúdicas no processo de ensino-aprendizagem.

O lúdico no processo de ensino-aprendizagem de crianças com deficiência intelectual

Conforme postula Vygotsky (2001, p. 128), o brinquedo é uma "importante fonte de produção de desenvolvimento". Para a criança com deficiência intelectual, o brincar estruturado e mediado pode se tornar o caminho principal para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que podem não se desenvolver espontaneamente (Vygotsky, 2000). Logo, o lúdico, representado pelo brincar, o jogo e a brincadeira, assumem uma função primordial no desenvolvimento e na aprendizagem de todas as crianças, especialmente daquelas com deficiência intelectual. Acerca da atividade lúdica, particularmente o jogo de papéis e o faz-de-conta, cria uma "zona de desenvolvimento proximal" (ZDP), pois é por meio da imaginação que a criança consegue operar com regras e significados que transcendem suas habilidades imediatas no plano real (Vygotsky, 2001). Ao estabelecer uma situação imaginária e seguir regras que, para Vygotsky (1991), fazem parte de qualquer brincadeira, a criança é compelida a agir contra seus impulsos imediatos, exercendo um autocontrole essencial para o desenvolvimento cognitivo e social.

Com isso, este é um mecanismo poderoso que auxilia a criança com deficiência intelectual a construir a reflexão e a autonomia. Acrescenta-se que essa habilidade de operar com conceitos mais abstratos revela mudanças psíquicas próprias desse período do desenvolvimento, que, segundo Vygotsky (1987), correspondem ao surgimento de uma percepção mais consciente e de uma atuação orientada por intenções.

> Todas as principais novas funções que participam ativamente no ensino escolar estão associadas com as novas formações importantes dessa idade, ou seja, com a tomada de consciência e voluntariedade. Estas são as características distintivas de todas as funções psíquicas superiores que se desenvolvem durante esse período (Vygotsky, 1987, p. 213).

Logo, a aprendizagem escolar não é apenas um acúmulo de informações, mas o motor que impulsiona o sujeito a dominar suas próprias funções mentais de forma deliberada. Na mesma linha, mas sob uma ótica diferente, Piaget (1978) aponta que o jogo, em suas diversas fases (exercício, simbólico e de regras), é um fator de grande importância no desenvolvimento cognitivo, pois constitui um processo de assimilação da realidade. Por sua vez, Kishimoto (2011) propõe uma distinção teórica entre os termos, definindo o jogo sob três prismas complementares:

> Qual é a diferença entre jogo e brinquedo? [...] O jogo pode ser visto como: 1. o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; 2. um sistema de regras; e 3. um objeto. No primeiro caso, o sentido do jogo depende da linguagem de cada contexto social. [...] As línguas funcionam como fontes disponíveis de expressão. Elas exigem o respeito a certas regras de construção que nada têm a ver com a ordem do mundo (Kishimoto, 2011, p. 18)

Em suma, o jogo é, primeiramente, um fenômeno de linguagem que ganha significado a partir da cultura e do contexto em que o sujeito está inserido. Indo além da questão linguística, Kishimoto (2011) detalha como a organização interna das ações define cada atividade:

> No segundo caso, um sistema de regras permite identificar, em qualquer jogo, uma estrutura sequencial que especifica sua modalidade. [...] Tais estruturas sequenciais de regras permitem diferenciar cada jogo, permitindo superposição com a situação lúdica, ou seja, quando alguém joga, está executando as regras do jogo e, ao mesmo tempo, desenvolvendo uma atividade lúdica (2011, p. 19-20)

Essa perspectiva demonstra que a regra não é um limitador, mas o elemento estruturante que possibilita a própria vivência lúdica e a distinção entre as diferentes práticas. Para complementar essa tríade conceitual, a autora aborda a dimensão física do jogo:

> O terceiro sentido refere-se ao jogo enquanto objeto. O xadrez materializa-se no tabuleiro e nas peças que podem ser fabricadas com papelão, madeira, plástico, pedra ou metais. O pião, confeccionado de madeira, casca de fruta ou plástico, representa o objeto empregado na brincadeira de rodar pião (Kishimoto, 2011, p. 20)

Logo, de acordo com Kishimoto (2011), a compreensão inicial do fenômeno do jogo reside na distinção de três elementos fundamentais: as interpretações variadas de cada contexto cultural, as normas reguladoras e os artefatos que o compõem. Contudo, Kishimoto (2011) ainda discorre sobre a importância de compreender a definição do brinquedo, uma vez que este é indispensável para compreender este campo:

> Diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização. Uma boneca permite à criança várias formas de brincadeiras, desde a manipulação até a realização de brincadeiras como "mamãe e filhinha". O brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade. (Kishimoto, 2011, p. 20).

Assim, Kishimoto (2011) argumenta que jogos de regras ou de construção pressupõem habilidades específicas, as quais são moldadas pelas exigências implícitas e explícitas contidas no material e na lógica do jogo. Por conseguinte, a teoria da atividade, desenvolvida por Leontiev (2010), corrobora a relevância do brincar, situando-o como a "atividade principal" da criança na idade pré-escolar, responsável pelas principais mudanças em seu desenvolvimento

psíquico. Leontiev (2001) explica que a origem do brincar reside na contradição que a criança vive entre o desejo de agir como os adultos e a impossibilidade real de fazê-lo. No contexto da deficiência intelectual, o jogo de enredo, onde a criança representa papéis sociais, permite a "assimilação da consciência social" e a apropriação dos instrumentos culturais (Leontiev, 2001, p. 139).

Portanto, o lúdico transcende a ideia de mero passatempo, configurando-se como um recurso pedagógico indispensável e um direito da criança, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. A sua utilização consciente e planejada, pautada em autores como Vygotsky, Piaget, Leontiev e Kishimoto, demonstra ser o motor para impulsionar a aprendizagem e a inclusão das crianças com deficiência intelectual, fomentando a sua autonomia e a plena participação no ambiente escolar.

A gestão escolar na promoção de práticas inclusivas

O movimento de inclusão, conforme apontado por Mendes (2002, p. 61), é uma "proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social", o que exige uma reconfiguração profunda das estruturas e culturas escolares. A gestão, nesse contexto, não se limita à administração de recursos, mas se consolida como a principal articuladora da mudança. Para que a inclusão seja efetiva, a gestão democrática é fundamental, pois, segundo Paro (2010), a administração escolar não pode ser vista como neutra, mas sim como um processo que envolve relações sociais de poder e de saber, sendo imperativo que o gestor atue como um líder que fomenta a participação de toda a comunidade. Desta forma, a participação de docentes, estudantes, pais e funcionários no processo decisório é a base para a construção de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) que reflita e contemple a diversidade.

Nesse sentido, a organização da escola deve ser flexível para acolher as especificidades dos alunos, público-alvo da Educação Especial e de outros grupos minoritários. Mantoan (1994), uma das principais referências na área, argumenta que a inclusão exige que a escola se adapte ao aluno, e não o contrário, propondo que a atitude da escola deve se reverter a favor da integração do estudante (Mantoan, 1994, p. 57). Assim, isso implica em uma gestão que desburocratiza processos e incentiva a autonomia pedagógica, em oposição a modelos rígidos e segregadores.

A gestão também desempenha um papel chave no apoio e na formação continuada dos professores. A falta de preparo docente é frequentemente citada como uma barreira à inclusão; assim, é responsabilidade da equipe gestora, como observado por Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), "articular e mobilizar o coletivo da escola para o desenvolvimento do projeto educativo" (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2003, p. 306). Tal articulação inclui garantir que os educadores possuam o conhecimento e as ferramentas necessárias para desenvolver práticas pedagógicas acessíveis e diferenciadas. Ademais, a gestão escolar precisa garantir a eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas e pedagógicas. Romeu Sassaki (1997), ao discutir a inclusão, destaca que a acessibilidade é um conceito amplo, que vai além da estrutura física e alcança as interações sociais e o acesso ao conhecimento. Para ele, o processo de inclusão visa a "construção de uma sociedade para todos" (Sassaki, 1997, p. 41). O gestor, portanto, deve ser um agente de transformação cultural que combate o capacitismo e promove uma cultura de valorização das diferenças. A relevância da liderança da gestão escolar para a efetividade das práticas inclusivas é inegável, especialmente na mediação e no incentivo ao trabalho colaborativo. A colaboração entre o professor da sala comum e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é crucial, e a gestão deve criar os espaços e tempos para essa

parceria, sendo essa articulação uma característica de uma gestão que se compromete com a inclusão (Azevedo; Cunha, 2008). O diretor, ao fomentar o diálogo e a responsabilidade mútua, potencializa o sucesso de todos os alunos.

Em suma, o êxito da escola na promoção de práticas inclusivas está intrinsecamente ligado à qualidade e ao modelo da gestão. Uma gestão que adota uma perspectiva democrática, flexível, que investe na formação e no apoio docente, e que se compromete com a eliminação de todas as formas de barreiras, conforme preconizado por Mantoan (1994), é o fator propulsor para transformar a escola em um espaço acolhedor e de desenvolvimento pleno para cada um de seus estudantes.

Resultados e discussões

Os resultados desta pesquisa foram construídos a partir da análise qualitativa de dados normativos, legais e teóricos, oriundos de documentos oficiais e produções acadêmicas revisadas. Para a triagem e organização dos dados, adotou-se a proposta metodológica de Fiorentini e Lorenzato (2006), estruturando-se a análise em três eixos: o panorama legal da inclusão; a importância das práticas lúdicas no processo de aprendizagem de crianças com deficiência intelectual; e o papel estratégico da gestão escolar na promoção de ambientes inclusivos.

Panorama legal da inclusão

A análise dos documentos normativos revela que o Brasil dispõe de um arcabouço legal consistente voltado à educação inclusiva. A Constituição Federal de 1988 assegura a educação como direito de todos, enquanto a LDB nº 9.394/1996 define a Educação Especial como modalidade transversal, a ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988; 1996). Já a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reforça a matrícula de estudantes com deficiência em classes comuns, com suporte do Atendimento Educacional Especializado.

Entretanto, os dados analisados evidenciam que a efetivação da inclusão ainda enfrenta desafios no contexto escolar. Assim, conforme Mittler (2003), as barreiras à inclusão não se encontram apenas nas características dos estudantes, mas sobretudo nas estruturas institucionais, nas práticas pedagógicas e nas atitudes presentes no cotidiano escolar.

Práticas lúdicas e aprendizagem de crianças com deficiência intelectual

Para Vygotsky (2001), o brincar constitui uma importante fonte de desenvolvimento, pois possibilita a criação de situações imaginárias que promovem a internalização de regras, o autocontrole e o avanço das funções psicológicas superiores. Sob essa ótica, para crianças com deficiência intelectual, o lúdico assume papel ainda mais central, uma vez que favorece a construção da autonomia, da interação social e do pensamento simbólico. Diante disso, ao atuar na zona de desenvolvimento proximal, as atividades lúdicas permitem que o estudante avance além de suas capacidades imediatas, desde que haja mediação adequada.

Sob a perspectiva de Piaget (1978), o jogo contribui para o desenvolvimento cognitivo ao possibilitar a assimilação da realidade, respeitando o ritmo e as características individuais da criança. Kishimoto (2011) complementa essa compreensão ao afirmar que o brincar, quando intencionalmente planejado, deixa de ser mero entretenimento e se transforma em um recurso pedagógico capaz de promover aprendizagens significativas.

Desta forma, constata-se que práticas lúdicas bem estruturadas favorecem não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também os aspectos sociais e afetivos, contribuindo para a

autoestima e para a participação ativa do aluno com deficiência intelectual no ambiente escolar. Com isso, o lúdico se configura como um elemento essencial para a efetivação da inclusão, desde que esteja integrado ao planejamento pedagógico e respaldado institucionalmente.

Gestão escolar e promoção de ambientes inclusivos

No terceiro eixo, evidenciamos que a gestão escolar exerce papel decisivo na promoção de práticas inclusivas e no fortalecimento do uso do lúdico como recurso pedagógico. Conta-se que a inclusão exige uma gestão democrática, capaz de articular ações pedagógicas, administrativas e formativas de maneira integrada (Paro, 2010).

Mantoan (1994) destaca que a escola inclusiva pressupõe uma mudança de paradigma, na qual a instituição se adapta às necessidades dos estudantes, rompendo com modelos homogêneos e excludentes. Nesse contexto, a gestão escolar atua como mediadora entre as políticas públicas, o Projeto Político-Pedagógico e as práticas docentes.

Os resultados indicam que cabe à gestão escolar fomentar a formação continuada dos professores, garantir recursos pedagógicos adequados e criar espaços de colaboração entre docentes da sala comum e do Atendimento Educacional Especializado. Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) ressaltam que a atuação do gestor deve mobilizar o coletivo da escola, promovendo o trabalho colaborativo e a corresponsabilidade pelos processos de ensino e aprendizagem.

Além disso, a gestão escolar desempenha papel fundamental na eliminação de barreiras atitudinais e pedagógicas, contribuindo para a construção de uma cultura escolar inclusiva (Sassaki, 1997). Assim, os dados analisados evidenciam que a efetividade das práticas lúdicas e da inclusão escolar está diretamente relacionada à liderança e ao compromisso da gestão com a diversidade e com a equidade educacional.

Considerações finais

Este estudo teve como propósito analisar de que maneira a gestão escolar pode contribuir para a implementação de práticas lúdicas voltadas ao desenvolvimento da aprendizagem de crianças com deficiência intelectual. Infere-se que a presença da legislação, embora fundamental, não garante, por si só, a inclusão plena no cotidiano escolar. Persistem desafios relacionados à organização institucional, à formação docente e às práticas pedagógicas, o que reforça a necessidade de uma atuação gestora comprometida com a superação dessas barreiras.

No que se refere às práticas lúdicas, demonstra-se que o lúdico se configura como um recurso pedagógico relevante para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo de crianças com deficiência intelectual. Quando planejadas de forma intencional e mediadas adequadamente, as atividades lúdicas favorecem a participação, a autonomia e a construção de aprendizagens significativas. Assim, o brincar deixa de ser compreendido como mera atividade recreativa e passa a ocupar um lugar estratégico no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, a gestão escolar emerge como elemento central para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. Cabe à gestão articular políticas públicas, Projeto Político-Pedagógico e práticas docentes, promovendo condições institucionais que viabilizem o uso do lúdico como estratégia pedagógica. Assim, a promoção da formação continuada, o incentivo ao trabalho colaborativo entre professores e a eliminação de barreiras pedagógicas e atitudinais configuram-se como ações fundamentais para a construção de ambientes escolares inclusivos.

Dessa forma, esta investigação contribui para a reflexão e o fortalecimento da prática da gestão escolar, ao evidenciar que a adoção intencional de práticas lúdicas, articulada a uma

liderança democrática e comprometida, constitui um caminho possível e necessário para a efetivação de uma educação inclusiva que promova a aprendizagem e o desenvolvimento pleno de crianças com deficiência intelectual. Visto isso, sugere-se, para pesquisas futuras, a realização de estudos que investiguem a implementação dessas práticas em diferentes realidades escolares, contribuindo para o aprofundamento do tema.

Referências

AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de; CUNHA, Gracilliani Rosa da. Gestão escolar e educação inclusiva: uma parceria necessária e emergente na escola. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 18, n. 31, p. 53-72, jul./dez. 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: https://konektacommerce.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/TEXT_SAMPLE_CONTENT/jogo-brinquedo-brincadeira-e-a-educacao-72183-1.pdf. Acesso em: 15 dez. 2025.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2001.

LEONTIEV, Alexis. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 119-142.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Atitude da escola frente à integração do portador de deficiência**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1994.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? 4. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A formação do professor e a inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 8, n. 2, p. 57-75, 2002.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. São Paulo: Artmed, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York, 2006. Disponível em: https://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/ConvencaoONUsobre%20DireitosPcD.pdf. Acesso em: 18 out. 2025.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o papel da linguagem na vida prática e no desenvolvimento mental. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras escogidas**. T. III. Madrid: Visor Distribuciones, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Thinking and speech. In: RIEBER, R. W.; CARTON, A. S. (ed.). **The collected works of L. S. Vygotsky**: v. 1: problems of general psychology. Tradução de N. Minick. New York: Plenum Press, 1987. p. 39-285. Original publicado em 1934.

ENTRE A TEORIA E PRÁTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA EM UMA UNIDADE ESCOLAR - CAMPOS DOS GOYTACAZES (RJ)

Fernanda Durães de Jesus[28]
Júlia Barcellos Arêas[29]

Resumo
Este relato de experiência tem como objetivo apresentar e refletir sobre as vivências desenvolvidas no âmbito do Estágio Supervisionado IV (Geografia), realizado em uma escola de Campos dos Goytacazes (RJ), com turmas do 6º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental. A experiência possibilitou compreender aspectos do cotidiano escolar e identificar desafios relacionados à escassez de recursos didáticos, à ausência de livros didáticos, à desmotivação docente e às condições de vulnerabilidade socioeconômica vivenciadas pelos estudantes, inseridos em contextos marcados por desigualdades socioespaciais e violência urbana. Como parte das atividades de regência, foi elaborado e desenvolvido um projeto pedagógico que abordou conteúdos relacionados à segregação socioespacial, à litosfera e à ocupação urbana, utilizando questões problematizadoras e a análise de imagens do espaço urbano como estratégias didático-pedagógicas. As experiências desenvolvidas indicaram que a articulação entre os conhecimentos geográficos e as realidades vividas pelos estudantes favoreceu o envolvimento e a participação nas atividades propostas, contribuindo para a construção de aprendizagens contextualizadas. Nesse sentido, o estágio supervisionado constituiu-se como um espaço de reflexão sobre os desafios e as possibilidades da docência, evidenciando a importância da articulação entre teoria e prática na formação inicial de professores de Geografia.
Palavras-Chave: Estágio; recurso didático; ensino em geografia.

Abstract
This experience report aims to present and reflect on the experiences developed during Supervised Teaching Internship IV in Geography, carried out at a school in Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, Brazil, with students from the 6th, 7th, and 9th grades of lower secondary education. The experience provided an opportunity to understand aspects of everyday school life and identify challenges related to the scarcity of teaching resources, the lack of textbooks, teacher demotivation, and the socioeconomic vulnerability experienced by students living in contexts marked by socio-spatial inequalities and urban violence. As part of the teaching activities, a pedagogical project was designed and implemented, addressing topics related to socio-spatial segregation, the lithosphere, and urban occupation. The project employed problem-posing questions and the analysis of urban landscape images as teaching strategies. The experiences indicated that connecting geographical knowledge with students' lived realities fostered their engagement and participation in the proposed activities, contributing to the development of contextualized learning. In this sense, the supervised teaching internship served as a space for reflection on the challenges and possibilities of teaching, highlighting the importance of integrating theory and practice in the initial education of Geography teachers.
Keywords: Internship; teaching resources; geography teaching.

[28]Licencianda em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Campus Campos dos Goytacazes. E-mail de contato: fernandaduraes@id.uff.br

[29]Licencianda em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Campus Campos dos Goytacazes. E-mail de contato: juliabarcellos@id.uff.br

Introdução

Este presente relato de experiência tem como objetivo apresentar a experiência vivenciada durante o estágio supervisionado IV[30] em Geografia, desenvolvido na Unidade escolar em Campos, a partir do acompanhamento de turmas do 6º, 7º e 9º ano do ensino fundamental. O estágio IV se constituiu como um momento fundamental para a formação docente, em especial para aqueles que estão a um passo da conclusão de curso, está experiência possibilita a aproximação com a realidade escolar e a reflexão crítica sobre a prática pedagógica no ensino de Geografia.

Durante o período de estágio, foi elaborado e apresentado um projeto pedagógico com foco na temática da segregação socioespacial, articulando conteúdos como violência urbana, relevo, litosfera, desigualdades sociais e ocupação urbana. De início ficamos inseguras com o tema por trabalhar algumas questões delicadas, mas também consideramos a relevância do tema diante o contexto da escola, localizada em uma comunidade do município, o que favoreceu a aproximação entre os conteúdos trabalhados e a realidade vivenciada pelos alunos.

Além disso, a experiência permitiu observar diferentes dinâmicas presentes na escola e em sala de aula, incluindo a presença de uma turma denominada NF, composta por alunos do 6º ano em situação de vulnerabilidade, conforme alegado pela escola, o que evidenciou desafios específicos no processo de ensino-aprendizagem. Está prática docente nos permitiu observar de perto as múltiplas dimensões que atravessam o espaço escolar.

Dessa forma, este trabalho busca refletir sobre as experiências vividas, destacando as contribuições do estágio para a formação docente, bem como os desafios e possibilidades encontrados no ensino de Geografia em contextos marcados por desigualdades sociais.

A escola e seu contexto

A escola de ensino está localizada na Avenida Visconde de Alvarenga, no bairro da Pecuária, em Campos dos Goytacazes – RJ. A unidade pertence à rede municipal de ensino e atende estudantes em diferentes etapas da Educação Básica. A escola situa-se próxima à comunidade da Baleeira e ao Cemitério do Caju, o que evidencia sua inserção em um território marcado por contrastes sociais e culturais.

Durante a visita, buscamos acessar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. No entanto, não foi possível consultá-lo diretamente, pois não havia versão impressa disponível e o documento estava apenas em formato digital, sob responsabilidade da direção. Percebemos certa dificuldade de acesso, já que a professora demonstrou receio em relação à diretora, o que acabou limitando nossa compreensão oficial sobre os princípios e objetivos pedagógicos da instituição.

Apesar disso, observamos alguns aspectos importantes da realidade escolar como as salas de aula não possuem recursos didáticos como projetores ou equipamentos multimídia. Além disso, os alunos não dispõem de livros didáticos, o que restringe o acesso a materiais de apoio. Também chamou atenção a turma denominada “NF”, que corresponde ao 6º ano. Segundo a professora, essa nomenclatura é utilizada para identificar estudantes em situação de vulnerabilidade social e que, muitas vezes, atuam como “copistas”, ou seja, reproduzem conteúdos sem acesso pleno a materiais pedagógicos. Notamos que a relação entre professores

[30]Relato de experiência desenvolvido no âmbito da disciplina Pesquisa e Prática Educativa IV (Geografia), ministrada pelo Prof. Dr. Hugo de Carvalho Sobrinho, no ano de 2026.

e direção pode ser marcada por tensões, o que impacta na dinâmica de acesso às informações e na autonomia docente.

Avaliação crítica da escola-campo

Diante das observações realizadas durante o período de estágio, foi possível identificar que a escola apresenta limitações significativas em sua infraestrutura, as quais impactam diretamente o cotidiano dos alunos e nas práticas educativas dos docentes. A infraestrutura do prédio é organizada em dois andares, sendo o primeiro destinado às turmas do ensino dos anos iniciais e o segundo às turmas do ensino anos finais. No entanto, a ausência de acessos alternativos, como rampas ou elevadores, evidencia problemas de acessibilidade, restringindo a circulação de alunos com mobilidade reduzida e comprometendo a inclusão no ambiente escolar.

Foi identificado a inexistência de espaços adequados de convivência e lazer, como áreas com bancos ou locais apropriados para descanso durante os intervalos, é relevante destacar que a escola atua no formato de Educação em Tempo Integral, os alunos têm uma jornada estendida. Essa carência limita os momentos de socialização dos alunos.

A escola conta com apenas uma quadra poliesportiva, porém em condições precárias, o que dificulta a realização de atividades físicas e pedagógicas que poderiam contribuir para uma formação mais integral. Outro ponto relevante diz respeito à biblioteca, que permanece fechada e sem acesso livre para os alunos, o que restringe o incentivo à leitura e o desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem.

Percebe-se que, embora a escola cumpra sua função básica de oferta de ensino, sua estrutura física revela desafios importantes que refletem no desenvolvimento dos estudantes e reforça desigualdades presentes no espaço educacional. A escola se apresenta como um espaço que materializa, em sua organização e funcionamento, as desigualdades socioespaciais discutidas no âmbito da Geografia.

A atuação do professor de geografia está condicionada às condições concretas da escola em que atua. Cavalcanti (2017) problematiza em sua obra que o trabalho docente sofre grandes interferências de políticas públicas e de decisões institucionais. A falta de uma boa estrutura física da escola e de recursos didáticos podem limitar a prática docente, uma vez que limita as possibilidades de utilização de diferentes metodologias e instrumentos no processo de ensino-aprendizagem.

Observação das aulas

As atividades de observação foram realizadas nas turmas 601, 602, 701, 702, NF 101 e 901 do ensino nos anos finais e iniciais da unidade de ensino. Desde a chegada a escola, foi possível identificar algumas das principais dificuldades que permeiam o cotidiano do ensino de Geografia.

As aulas ministradas pela professora supervisora eram conduzidas por meio da exposição oral e da cópia do conteúdo no quadro, em razão da escassez de recursos didáticos disponíveis na escola. Outro ponto que dificultava muito as aulas era a falta do livro didático. Sem ele, os alunos não tinham nenhuma referência para estudar, não podiam fazer atividades no livro, consultar textos ou trabalhar com mapas e imagens. Com isso, o quadro acabava sendo o único recurso disponível, o que tornava as aulas ainda mais cansativas e monótonas.

Diante de tantas limitações, o ambiente em sala de aula era de pouco engajamento. A professora demonstrava sinais de cansaço e desmotivação, o que ela mesma chegou a comentar em alguns momentos, e os alunos, por sua vez, também não demonstravam muito interesse e que ela não conseguia avançar na matéria.

Em relação à nossa participação, esperávamos atuar de forma mais ativa junto à professora, já que desde o início deixamos claro que estávamos ali para ajudar. No entanto, durante a maior parte do tempo ficamos apenas observando, sem sermos chamadas a participar das aulas de fato. Porém, o cenário mudou bastante quando tivemos a oportunidade de aplicar o nosso projeto em sala de aula. A professora foi muito solícita e nos deu total liberdade para atuar, o que foi muito importante para a nossa experiência como estagiárias.

No projeto, planejamos uma aula e a aplicamos diretamente com os alunos. O resultado foi surpreendente, eles ficaram bem mais interessados do que nas aulas habituais, participaram ativamente, fizeram perguntas e responderam bastante. Foi gratificante perceber que conseguimos despertar neles uma reflexão sobre o próprio cotidiano, algo que a aula expositiva no quadro dificilmente alcançava.

No dia seguinte, aplicamos as atividades referentes ao conteúdo da aula anterior, e foi muito positivo e a outra turma foi reflexiva. Eles participaram, escreveram e demonstraram que tinham entendido o que foi trabalhado. Para nós, foi a primeira vez planejando e aplicando uma aula completa, com atividade, e a experiência foi muito enriquecedora. Um aprendizado importante veio justamente da prática no qual na primeira turma, percebemos que os alunos copiaram o conteúdo do quadro exatamente como estava, sem organização, o que gerou certa confusão. Na turma seguinte, já fizemos diferente, dividindo o conteúdo de forma mais ordenada no quadro, o que facilitou a compreensão e a escrita dos alunos. Esse pequeno ajuste fez uma grande diferença e mostrou como a prática docente é um processo de aprendizado constante.

A turma NF101 foi, sem dúvida, a que mais nos gerou dúvidas e reflexões. Desde o início, ficamos curiosas até mesmo com o nome da turma, já que se trata de uma turma do 6º ano, mas a professora supervisora não soube explicar com clareza o motivo de ser chamada de NF. Quando pedimos para consultar o PPP da escola para entender melhor, nos foi dito que ele não estava impresso, que existia apenas online e que ficava com a diretora, o que dificultou o acesso a essa informação.

O que a professora nos explicou foi que a turma concentra muitos alunos copistas, ou seja, alunos que apenas copiam o que está no quadro sem de fato compreender o conteúdo. Ela também nos relatou situações de extrema vulnerabilidade vividas por alguns desses alunos, como o caso de um aluno cujo pai matou a mãe ateando fogo, além de mencionar que a turma tem dois alunos diagnosticados com espectro autistas, um não verbal e o outro que ela não soube explicar e na mesma turma também há outros alunos com neuro divergência que estão em processo de investigação e no momento não tem diagnóstico fechado. Esses relatos nos ajudaram a entender um pouco mais sobre o perfil da turma, mas também nos deixaram sensíveis diante de uma realidade tão pesada para crianças ainda tão novas.

Quando fomos aplicar as atividades do nosso projeto, percebemos que a turma tinha muita dificuldade de relacionar o conteúdo com a própria realidade. Mesmo trabalhando com temas próximos ao cotidiano deles, como desigualdade social e espaço urbano, a assimilação foi bem mais difícil do que nas outras turmas. Durante a atividade, observamos e ajudamos alguns alunos de perto, e foi nesse momento que percebemos situações que nos surpreenderam bastante, no qual tinha um aluno que não sabia escrever e outra que tinha uma ideia sobre o

tema, mas não conseguia formular a própria frase. Esses momentos nos fizeram refletir sobre o quanto esses alunos precisam de um olhar mais cuidadoso e de um acompanhamento mais individualizado, algo que a realidade da escola, com todas as suas limitações, dificulta muito.

Quanto ao perfil dos alunos, a maioria vive em situação de vulnerabilidade social. Grande parte mora na Baleeira, comunidade próxima à escola, nesse contexto se reflete diretamente no comportamento dentro da escola, que apresenta situações bastante desafiadoras, como episódios de agressividade, casos em que alunos chegaram a ameaçar a diretora e a coordenadora, e situações que exigiram a presença da polícia na escola. Isso ficou evidente em um momento bastante simbólico, no dia em que o professor Hugo, da UFF, foi nos visitar na escola, ao entrar na sala a primeira reação dos alunos foi dizer "é a polícia". A naturalidade com que fizeram essa associação mostra o quanto a presença policial na escola já faz parte do cotidiano daqueles alunos. A presença da guarda municipal dentro da escola é algo regular, observamos algumas vezes durante o estágio que quando há algum desentendimento na escola, brigas ou discussões, a guarda já é acionada.

Em sala de aula, os alunos tinham pouca paciência para escrever, reclamavam das atividades e se dispersavam com facilidade. Mas o que mais chamou a atenção foi a forma como eles falavam do Cemitério do Caju, localizado próximo a escola. Eles disputavam entre si quem sabia mais sobre o lugar, contavam que iam lá soltar pipa, andar de bicicleta, comer siriguela e até tocar o sino. Quando perguntamos se podiam fazer isso, um deles respondeu naturalmente que não, mas que tocavam o sino e saíam correndo antes que o funcionário os pegasse. Ao mesmo tempo, falavam que não iam mais ao cemitério à noite por causa de pessoas armadas no local. Outro dia, virou assunto na escola o fato de um aluno ter sido pego pela polícia à noite, correndo em frente ao cemitério, episódio que circulou entre os estudantes. Outro relato sobre o cemitério foi que um aluno alertou uma colega em sala para tomar cuidado com um homem que estaria abordando meninas nas proximidades do cemitério chamado de cigano.

As histórias relatadas pelos discentes podem ser relacionadas aos pensamentos de Silva e Pires (2013) acerca dos desafios da didática da Geografia. Os conhecimentos trazidos pelos alunos para a sala de aula não devem ser compreendidos como conhecimentos desvinculados do processo educativo, mas como saberes construídos em suas práticas cotidianas, que podem dialogar com os conhecimentos sistematizados pela escola.

Esses relatos dizem muito sobre a realidade em que esses alunos vivem. O comportamento deles em sala não é simplesmente falta de interesse ou indisciplina, mas reflexo de um cotidiano marcado por poucos estímulos, muitas incertezas e um ambiente que exige deles uma maturidade para além da idade.

Elaboração, aplicação e resultados do projeto de intervenção: **relato da experiência pedagógica**

Durante o período de estágio supervisionado, foi desenvolvido e aplicado um f[31] Com as turmas do 6º ano do ensino fundamental, abordando a temática “Litosfera e ocupação urbana”, a proposta teve como eixo central a problematização da realidade vivida pelos alunos, a partir da seguinte questão norteadora: quais problemas podem ser identificados no bairro onde vivem? A escolha dessa abordagem mostrou-se significativa, sobretudo por considerar o contexto social da escola, localizada em uma área marcada por desigualdades.

[31]Projeto pedagógico elaborado pela professora Regina Célia Frigerio, professora de Geografia da Universidade Federal Fluminense em Campos dos Goytacazes/RJ, 2026.

A metodologia escolhida para as aulas foi a participativa e dialógica, iniciando a aula com a questão problema e com o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos por meio da análise de imagens representativas do espaço urbano e segregação socioespacial. Esse momento possibilitou identificar percepções iniciais, a forma como os alunos identificam o espaço, percebem suas particularidades e dinâmicas. Foi surpreendente para nós a postura participativa dos estudantes, a interação e curiosidade ao observar as imagens. A exposição dos conteúdos ocorreu de forma dialogada, com mediação, utilizando perguntas problematizadoras que incentivaram os alunos a refletirem sobre conceitos como litosfera, relevo, ocupação urbana e segregação socioespacial. A construção coletiva do conhecimento foi reforçada pelo registro de ideias no quadro, permitindo que os próprios alunos participassem da sistematização dos conceitos, tornando o processo de aprendizagem mais significativo.

Observou-se que, ao relacionar os conteúdos geográficos com situações do cotidiano, como áreas de risco, desigualdade no acesso à infraestrutura e violência urbana, os alunos demonstraram maior engajamento.

Na segunda aula, a atividade em grupo com análise de imagens possibilitou aprofundar a compreensão dos conteúdos, ao estimular o trabalho colaborativo e a troca de experiências entre os alunos. A socialização das respostas favoreceu o debate coletivo, permitindo que diferentes percepções sobre o espaço urbano fossem discutidas em sala de aula. Já a atividade de fixação, por meio do caça-palavras, contribuiu para a consolidação dos conceitos trabalhados de maneira mais dinâmica.

A experiência vivenciada durante o estágio supervisionado nos permitiu observar, na prática, diversos aspectos discutidos por Cavalcanti (2025) acerca da importância da Geografia na escola. Ao propor a questão norteadora "quais problemas podem ser identificados no bairro onde vivem?", a ideia central foi buscar-se desenvolver um ensino de Geografia que partisse da realidade dos alunos, valorizando suas experiências e conhecimentos sobre o lugar onde vivem. Essa perspectiva dialoga com as reflexões da autora.

A metodologia adotada para aplicação do projeto também dialoga com as concepções apresentadas por Cavalcanti (2025), ao compreender os alunos como sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento. As perguntas norteadoras abordadas, levantando os conhecimentos prévios e a utilização de imagens relacionadas ao espaço urbano e à segregação socioespacial possibilitaram que os estudantes fizessem suas percepções sobre o espaço geográfico. A participação dos alunos demonstrou a importância de estratégias pedagógicas que pautem as vivências e promovam o diálogo dentro da sala de aula.

Essa tensão foi sentida por nós desde os primeiros dias na Unidade de ensino. Apesar de termos deixado claro desde o início que estávamos ali para ajudar e atuar junto à professora supervisora, passamos grande parte do período de observação. Essa situação evidencia o que Richter problematiza sobre a dificuldade de integração do estagiário no cotidiano escolar, onde o estágio muitas vezes se reduz a uma etapa de observação passiva, limitando as possibilidades de formação prática e de intervenção pedagógica real.

Outro ponto que marcou profundamente a nossa experiência foi a ausência do livro didático para os alunos. Gonçalves e Melatti (2017) discutem o livro didático como um instrumento fundamental no processo de ensino e aprendizagem de Geografia, que orienta tanto o planejamento do professor quanto o estudo do aluno. A falta de outros recursos didáticos, criava um ambiente de pouco engajamento e dificulta significativamente o avanço dos conteúdos. Como as autoras apontam, o livro didático, quando bem utilizado, pode ser uma ferramenta importante para aproximar o aluno do conhecimento geográfico de forma mais

autônoma e significativa, e a sua ausência representa uma perda concreta no processo de aprendizagem.

Considerações finais

O estágio supervisionado na Unidade escolar em Campos dos Goytacazes foi uma experiência que ficará marcada na nossa formação, não apenas pelo que aprendemos sobre ensinar Geografia, mas pelo que aprendemos sobre a realidade da escola pública e sobre nós mesmas como futuras professoras.

Chegamos com expectativas de atuar ativamente em sala, mas nos deparamos com uma realidade bem diferente. A falta de recursos, a ausência do livro didático, uma estrutura física com muitas limitações e um contexto social complexo nos mostraram que os desafios do ensino vão muito além do planejamento de uma boa aula. A professora supervisora, sobrecarregada e com poucos recursos à disposição, enfrentava diariamente condições que dificultavam até mesmo o básico, e isso nos fez refletir bastante sobre as condições de trabalho do professor na escola pública.

O contato com os alunos, foi o que mais nos tocou. Ouvir os relatos do cemitério, da comunidade, das situações que viviam fora da escola, nos fez entender que aqueles alunos carregavam um peso muito grande antes mesmo de sentar na cadeira. A turma NF101, em especial, nos deixou muitas perguntas sem resposta e nos mostrou o quanto alguns alunos precisam de um acompanhamento que a escola, nas condições atuais, ainda não consegue oferecer.

Foi no projeto pedagógico que encontramos o ponto de virada. Quando conectamos o conteúdo de Geografia à realidade deles, algo mudou. Eles participaram, questionaram, escreveram e refletiram. Aprendemos também na prática, ajustando a forma de organizar o quadro de uma turma para outra, percebendo que a docência é feita de tentativa, erro e correção constante.

Em uma escola localizada em uma comunidade vulnerável, onde os próprios alunos carregam histórias pesadas para dentro da sala de aula, conectar o conteúdo à vida deles não é apenas uma escolha metodológica, é uma necessidade. Essa foi, talvez, a maior lição que o estágio nos deixou, que ser professora de Geografia é ter um olhar mais atento ao território, reconhecer as desigualdades e acreditar que a educação ainda é capaz de fazer diferença mesmo diante de tantos obstáculos.

Referências

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A importância da Geografia na escola:** reafirmando defesas como ato político-pedagógico indispensável em contextos contemporâneos. Editora, 2025.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O trabalho do professor de Geografia e tensões entre demandas da formação e do cotidiano escolar. In: ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque; VALADÃO, Roberto Célio; DEL GAUDIO, Rogata Soares; SOUZA, Carla Juscélia de Oliveira (org.). **Conhecimentos da Geografia: percursos de formação docente e práticas na Educação Básica.** Belo Horizonte: IGC, 2017.

GONÇALVES, Amanda Regina; MELATTI, Cláudia. In: TONINI, Ivaine Maria et al. (Org.). **O livro didático de Geografia e os desafios da docência para a aprendizagem.** Porto Alegre: Sulina, 2017.

RICHTER, Denis. Os desafios da formação do professor de Geografia: o estágio supervisionado e sua articulação com a escola. In: SILVA, Eunice Isaias da; PIRES, Lucineide Mendes (orgs.). **Desafios da didática de Geografia.** Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2013. p. 107-123.

ESCOLA, TERRITÓRIO E RACISMO NA CAPITAL PLANEJADA: POR UMA GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO DISTRITO FEDERAL

Lorrany Alcides Ferreira[32]

Resumo

Este artigo discute a dimensão espacial da educação antirracista a partir do caso do Distrito Federal, cuja formação urbana, marcada pela remoção de populações pobres do núcleo planejado para periferias distantes, produziu uma geografia racializada que atravessa a escola pública. O ensaio, de caráter teórico-analítico, articula a Geografia da Educação, os estudos sobre espaço e relações raciais e a crítica decolonial, apoiado em pesquisa bibliográfica, análise documental de normativas educacionais e dados secundários da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios de 2021. Argumenta-se que a distribuição desigual da população negra entre as regiões administrativas não é pano de fundo, mas conteúdo da educação antirracista: os lugares em que as escolas se situam carregam histórias de remoção, resistência e produção de saberes que raramente ingressam no currículo. A partir da história da Campanha de Erradicação de Invasões, que deu origem a Ceilândia, e da presença do Quilombo Mesquita no entorno do Distrito Federal, propõem-se três princípios para uma educação antirracista territorializada: ler o espaço escolar como produto de relações raciais; reconhecer territórios negros como lugares de conhecimento; e articular escalas, do lugar vivido às estruturas que o produzem. Conclui-se que a Geografia da Educação oferece instrumentos para deslocar a educação antirracista de um conteúdo abstrato para uma prática situada, sensível às desigualdades territoriais.

Palavras-chave: segregação socioespacial; relações étnico-raciais; currículo; quilombo; Ceilândia.

Abstract

This article discusses the spatial dimension of anti-racist education through the case of the Federal District, Brazil, whose urban formation, marked by the removal of poor populations from the planned core to distant peripheries, produced a racialized geography that permeates public schools. It is a theoretical-analytical essay that brings together the Geography of Education, studies on space and race relations, and decolonial critique, supported by bibliographic research, documentary analysis of educational regulations and secondary data from the 2021 District Household Sample Survey. It argues that the unequal distribution of the Black population across administrative regions is not a backdrop but content of anti-racist education: the places where schools are located carry histories of removal, resistance and knowledge production that rarely enter the curriculum. Drawing on the history of the Campaign for the Eradication of Invasions, which gave rise to Ceilândia, and on the presence of the Mesquita Quilombo near the Federal District, three principles for a territorialized anti-racist education are proposed: reading school space as a product of race relations; recognizing Black territories as places of knowledge; and articulating scales, from lived place to the structures that produce it. It concludes that the Geography of Education offers tools to shift anti-racist education from abstract content to situated practice, sensitive to territorial inequalities.

Keywords: socio-spatial segregation; ethnic-racial relations; curriculum; quilombo; Ceilândia.

[32]Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação na modalidade profissional da Universidade de Brasília (UnB). E-mail de contato: lorranyferreiralcides@gmail.com

Introdução

Passadas mais de duas décadas da promulgação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica, e da Lei nº 11.645/2008, que incluiu a temática indígena, a educação antirracista consolidou-se como campo normativo, político e acadêmico no Brasil (Brasil, 2003, 2004, 2008). Os balanços sobre sua implementação, contudo, convergem em um diagnóstico recorrente: a temática ainda tende a ingressar na escola de modo episódico, concentrada em datas comemorativas e em conteúdos pontuais, sem alterar a estrutura do currículo nem a maneira como a escola lê a realidade em que está inserida (Gomes, 2017; Santos, R. E., 2023).

Este artigo sustenta a hipótese de que uma das causas dessa dificuldade é uma abordagem que trata as relações raciais como tema, e não como relação que se materializa no espaço. O racismo brasileiro não é apenas um conjunto de ideias ou de comportamentos individuais: ele se inscreve na distribuição desigual de pessoas, equipamentos, oportunidades e riscos pelo território, configurando o que Almeida (2019) denomina racismo estrutural e o que Gonzalez e Hasenbalg (1982) já haviam nomeado, de forma precisa, como o *lugar de negro* na sociedade brasileira. Se o racismo tem geografia, a educação antirracista também precisa tê-la.

O Distrito Federal constitui um caso particularmente revelador dessa relação. Capital planejada, concebida como símbolo de modernidade e integração nacional, Brasília produziu, desde sua construção, um padrão de ocupação em que o núcleo projetado, o Plano Piloto, foi reservado a determinados grupos sociais, enquanto trabalhadores pobres, em grande parte migrantes, foram deslocados para núcleos periféricos distantes (Paviani, 1985; Gouvêa, 1995). Os dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios de 2021 mostram que esse padrão tem cor: as regiões administrativas de maior renda são majoritariamente não negras, enquanto as periferias concentram as maiores proporções de população preta e parda (Companhia de Planejamento do Distrito Federal, 2022; Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2023).

A escola pública do Distrito Federal funciona em todos esses territórios. Professores e estudantes deslocam-se diariamente entre lugares desiguais; escolas situadas em regiões nascidas de remoções forçadas ensinam conteúdos que pouco dialogam com essa história; comunidades quilombolas do entorno permanecem praticamente invisíveis no currículo da capital. A questão que orienta este trabalho é, portanto: de que modo as categorias da Geografia, em especial território, lugar e escala, podem contribuir para uma educação antirracista situada, capaz de tomar a produção racializada do espaço como conteúdo e como ponto de partida pedagógico?

O objetivo geral é discutir, a partir do caso do Distrito Federal, os fundamentos e as implicações pedagógicas de uma educação antirracista territorializada. Especificamente, busca-se: (i) articular contribuições da Geografia da Educação, dos estudos sobre espaço e relações raciais e da crítica decolonial; (ii) caracterizar a produção racializada do espaço no Distrito Federal com base em literatura especializada e em dados secundários; e (iii) propor princípios orientadores para práticas educativas antirracistas que tomem o território como conteúdo. O texto dialoga com os eixos da coletânea dedicados às relações entre educação, raça e espaço e às relações entre escola, comunidade e território.

Além desta introdução, o artigo organiza-se em seis seções: fundamentação teórica; percurso metodológico; análise da produção racializada do espaço no Distrito Federal; discussão das implicações para a escola; proposição de princípios para uma educação antirracista territorializada; e limites do estudo, seguidos das considerações finais.

Espaço, raça e educação- entrelaçamentos teóricos: A dimensão espacial dos fenômenos educacionais

A premissa fundamental da Geografia da Educação é que os fenômenos educacionais são, simultaneamente, produtos e produtores de espaço. Escolas ocupam lugares concretos, atendem populações territorialmente distribuídas, inserem-se em redes de oferta e de mobilidade e participam da construção de identidades locais. Milton Santos (1996) oferece uma chave interpretativa decisiva ao conceber o espaço geográfico como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações: a escola não é apenas um edifício localizado em determinado ponto do mapa, mas um objeto técnico carregado de intencionalidades, inserido em relações sociais que lhe conferem sentido.

Em *O espaço do cidadão*, o mesmo autor argumenta que a cidadania, no Brasil, é territorialmente desigual: o acesso efetivo a direitos depende do lugar em que se vive, de modo que o valor do indivíduo passa a ser condicionado por sua localização no território (Santos, M., 1987). Essa formulação é especialmente fecunda para a educação, pois permite compreender que a qualidade da escola, as trajetórias estudantis e as expectativas de futuro são, em larga medida, mediadas pelo lugar. A desigualdade educacional é, assim, também uma desigualdade espacial.

A noção de lugar, cara à educação geográfica, reforça essa perspectiva. Cavalcanti (1998) e Callai (2005) defendem que o estudo do lugar de vivência dos estudantes constitui ponto de partida privilegiado para a construção de conhecimentos geográficos, desde que o lugar não seja tratado como recorte isolado, mas como expressão local de processos mais amplos. Massey (2008) contribui para essa leitura ao propor uma concepção relacional e aberta do espaço, entendido como produto de inter-relações, esfera da multiplicidade e sempre em construção. Para a autora, os lugares não possuem identidades fixas: são encontros de trajetórias, atravessados por relações de poder que se estendem muito além de seus limites.

Haesbaert (2004), por sua vez, mostra que o território envolve, simultaneamente, dimensões de dominação político-econômica e de apropriação simbólico-cultural. Essa dupla dimensão é central para pensar a educação antirracista: os territórios negros das periferias e do campo são, ao mesmo tempo, produtos de processos de exclusão e espaços de apropriação, resistência e produção de identidades. Reduzi-los à condição de carência é reproduzir o olhar que os produziu como periferia.

O racismo tem geografia

A Geografia brasileira demorou a incorporar a raça como categoria de análise, mas um conjunto expressivo de pesquisas vem, nas últimas duas décadas, demonstrando que as relações raciais possuem expressões espaciais específicas. Renato Emerson dos Santos (2007, 2022) sistematiza essa agenda ao argumentar que a distribuição dos grupos raciais nas cidades, a segregação residencial, a desigualdade no acesso a infraestruturas e a própria produção de imaginários sobre lugares são dimensões geográficas do racismo. Para o autor, a espacialidade não é mero reflexo das relações raciais, mas parte constitutiva de sua reprodução.

Gonzalez e Hasenbalg (1982), em obra seminal, já haviam articulado a ideia de que a sociedade brasileira atribui à população negra lugares sociais e espaciais determinados, das senzalas às favelas, dos cortiços às periferias, naturalizando essa associação. Beatriz Nascimento, cuja obra foi recentemente reunida e reeditada, deslocou o debate ao pensar o quilombo não apenas como fenômeno histórico do período escravista, mas como princípio de organização territorial e cultural negra que atravessa o tempo e se atualiza em diferentes formas

de ocupação do espaço (Nascimento, 2021). Anjos (2009), por sua vez tem demonstrado, por meio da cartografia, a extensão e a diversidade dos territórios quilombolas no Brasil, evidenciando uma geografia africana e afro-brasileira historicamente apagada das representações oficiais do território nacional.

Essas contribuições convergem na crítica que os estudos decoloniais latino-americanos formulam sob o conceito de colonialidade. Quijano (2005) argumenta que a ideia de raça foi o eixo a partir do qual se organizou a classificação social da população mundial no capitalismo moderno-colonial, permanecendo como estrutura de poder após o fim do colonialismo formal. Porto-Gonçalves (2001) traduz essa crítica para o vocabulário geográfico ao propor a noção de geo-grafias: o espaço é grafado, inscrito, disputado, e os movimentos sociais produzem novas territorialidades que desafiam as grafias hegemônicas da terra. A colonialidade, nessa leitura, não é apenas do saber ou do poder; é também uma colonialidade do espaço.

Por uma educação antirracista situada

No campo educacional, Gomes (2017) mostra que o movimento negro brasileiro atuou historicamente como sujeito educador, produzindo saberes identitários, políticos e estético-corpóreos que foram progressivamente reconhecidos pelo Estado, inclusive na legislação. A educação antirracista, nessa perspectiva, não é concessão institucional, mas resultado de lutas sociais com forte ancoragem territorial: nos terreiros, nos quilombos, nas associações de bairro, nas periferias urbanas.

Walsh (2009) propõe a interculturalidade crítica como projeto que vai além do reconhecimento da diversidade: trata-se de questionar as estruturas coloniais que produzem a desigualdade e de construir outras condições de saber, ser e viver. Aplicada à escola, essa perspectiva implica que não basta incluir conteúdos sobre a população negra; é preciso interrogar como a própria escola, seus conteúdos e suas formas de ler o mundo participam da reprodução das hierarquias raciais. hooks (2013) e Freire (1996) acrescentam a dimensão da experiência: o processo educativo emancipador parte da realidade concreta dos sujeitos e reconhece seus saberes como legítimos.

Renato Emerson dos Santos (2011, 2023), ao discutir a implementação da Lei nº 10.639/2003 no ensino de Geografia, aponta que o desafio não é apenas acrescentar temas africanos e afro-brasileiros, mas descolonizar as narrativas sobre a formação territorial do país, que historicamente apagaram a participação negra e indígena na produção do espaço. Este artigo amplia esse argumento para além do componente curricular de Geografia: sustenta-se que as categorias geográficas são ferramentas para a educação antirracista em toda a escola, inclusive em componentes como Ciências, Biologia, História e Língua Portuguesa, porque permitem situar o racismo nos lugares concretos em que estudantes e professores vivem.

Percurso metodológico

O estudo caracteriza-se como ensaio teórico-analítico, de abordagem qualitativa. A opção pelo ensaio justifica-se pelo objetivo de articular campos teóricos distintos (Geografia da Educação, geografia das relações raciais, estudos decoloniais e pedagogia antirracista) e de propor princípios orientadores, mais do que testar hipóteses empíricas. O ensaio, contudo, não prescinde de base empírica: a argumentação apoia-se em três conjuntos de fontes.

O primeiro conjunto é a pesquisa bibliográfica, centrada em obras de referência sobre espaço, território e lugar; sobre relações raciais e espaço no Brasil; sobre a formação urbana do Distrito Federal; e sobre educação antirracista e decolonial. O segundo é a análise documental das principais normativas que orientam a educação das relações étnico-raciais, isto é, as Leis nº

10.639/2003 e nº 11.645/2008, o Parecer CNE/CP nº 3/2004 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2003, 2004, 2008, 2012), bem como do Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (Distrito Federal, 2014). O terceiro é composto por dados secundários sobre a composição racial das regiões administrativas, extraídos da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios de 2021 (Companhia de Planejamento do Distrito Federal, 2022) e de sua sistematização no Mapa das Desigualdades do Distrito Federal (Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2023), além de informações públicas sobre o processo de reconhecimento do Quilombo Mesquita (Comissão Pró-Índio de São Paulo, 2026). Para a Tabela 1, foram selecionadas as nove regiões administrativas com maior proporção de população negra e, para contraste, três regiões de alta renda situadas abaixo da média distrital.

Os dados quantitativos são mobilizados de forma descritiva, com a finalidade de caracterizar a distribuição territorial da população negra, e não de estabelecer relações causais. A análise foi conduzida a partir de três categorias geográficas (território, lugar e escala), que estruturam tanto a leitura do caso quanto a proposição dos princípios apresentados na seção 6.

A produção racializada do espaço no distrito federal: **A capital planejada e suas margens**

A construção de Brasília, iniciada no final da década de 1950, mobilizou dezenas de milhares de trabalhadores vindos de diversas regiões do país, em especial do Nordeste e de Goiás. O projeto urbanístico do Plano Piloto, contudo, não previa a fixação desses trabalhadores no núcleo da nova capital. Acampamentos de obras e vilas operárias foram tratados, desde o início, como ocupações provisórias, e a política habitacional do Distrito Federal orientou-se pela criação de núcleos afastados, as então chamadas cidades-satélites, para abrigar a população de baixa renda (Paviani, 1985).

Gouvêa (1995) interpreta esse processo como resultado de uma ação governamental deliberada de controle social e segregação, em que o Estado atuou como principal agente da produção do espaço urbano. Diferentemente de outras metrópoles brasileiras, em que a segregação resultou em grande parte de dinâmicas de mercado, no Distrito Federal ela foi planejada e executada pelo poder público, que controlava a quase totalidade das terras. A distância entre o centro e as periferias não é, portanto, um acidente da expansão urbana, mas um traço constitutivo do projeto da capital.

Da Vila do IAPI a Ceilândia

O caso mais emblemático dessa política é a criação de Ceilândia. No início da década de 1970, o governo do Distrito Federal instituiu a Campanha de Erradicação de Invasões (CEI), com o objetivo de remover os moradores de vilas e ocupações situadas nas proximidades do Plano Piloto, em especial a Vila do IAPI e outros núcleos vizinhos. Em 27 de março de 1971 foi lançada a pedra fundamental da nova localidade, e as famílias removidas passaram a ser assentadas em lotes demarcados a dezenas de quilômetros do centro; em 1971, já havia mais de 17 mil lotes delimitados para a realocação (Criação [...], [20--?]; Fundação [...], [20--?]). O nome da nova cidade, Ceilândia, deriva diretamente da sigla da campanha que promoveu as remoções.

A toponímia é, aqui, documento geográfico. Uma das maiores regiões administrativas do Distrito Federal carrega no próprio nome a memória de uma política de erradicação. Do ponto de vista educacional, esse fato tem implicações profundas: milhares de estudantes frequentam escolas em um território cujo nome remete à remoção das famílias que o fundaram, e essa história raramente é tematizada no currículo escolar. A ausência dessa narrativa não é

neutra; ela integra o que Renato Emerson dos Santos (2023) caracteriza como apagamento da participação negra na produção do território brasileiro.

A cor da distribuição territorial

Os dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios de 2021 permitem observar a persistência desse padrão na distribuição atual da população. No conjunto do Distrito Federal, 57,4% dos habitantes se autodeclaram pretos ou pardos (Companhia de Planejamento do Distrito Federal, 2022). Essa proporção, porém, varia significativamente entre as regiões administrativas, como mostra a Tabela 1.

Tabela 1 – Proporção de pessoas negras (pretas e pardas) em regiões administrativas selecionadas do Distrito Federal – 2021

Região administrativa	Pessoas negras (%)
SCIA/Estrutural	75
São Sebastião	74
Paranoá	71
Sol Nascente/Pôr do Sol	68
Santa Maria	65
Planaltina	63
Samambaia	60
Sobradinho	60
Ceilândia	59
Águas Claras	43
Plano Piloto	36
Lago Sul	33
Distrito Federal	57,4

Fonte: Instituto de Estudos Socioeconômicos (2023, p. 27), com base na PDAD 2021. Nota: valores arredondados, exceto o total do Distrito Federal.

A leitura da tabela evidencia um gradiente nítido. As regiões em que a população negra se aproxima ou ultrapassa 60%, como SCIA/Estrutural, São Sebastião, Paranoá, Sol Nascente/Pôr do Sol e Ceilândia, são, em sua maioria, áreas de ocupação mais recente, de origem associada a assentamentos de baixa renda, remoções ou ocupações informais, situadas fora do núcleo central. Já o Plano Piloto e o Lago Sul, áreas de maior renda e mais bem servidas de infraestrutura e empregos, apresentam proporções de população negra muito inferiores à média distrital. O estudo que sistematizou esses dados mostram, ainda, que as regiões de maioria negra concentram piores indicadores de saneamento, renda e formalização do trabalho (Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2023).

A raça, isoladamente, não explica a distribuição territorial, e a imbricação entre raça e classe não pode ser desconsiderada. Cabe reconhecer, com Renato Emerson dos Santos (2022), que a sobreposição entre periferização, pobreza e população negra não é coincidência estatística, mas expressão espacial de relações raciais historicamente constituídas. No Distrito Federal, a política de produção do espaço urbano operou sobre uma população já racialmente hierarquizada, e seus efeitos persistem mais de cinco décadas depois.

O entorno quilombola

A geografia racial do Distrito Federal não se restringe às periferias urbanas. No entorno da capital, em território goiano, encontram-se comunidades quilombolas cuja presença

antecede em muito a construção de Brasília. O caso do Quilombo Mesquita, localizado no município de Cidade Ocidental (GO), é exemplar. Com origem no século XVIII, a comunidade foi certificada pela Fundação Cultural Palmares em 2006 e, após cerca de duas décadas de processo, teve seu território reconhecido por portaria do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária publicada em dezembro de 2025; o Censo Demográfico de 2022 registrou mais de três mil pessoas na comunidade (Comissão Pró-Índio de São Paulo, 2026).

A trajetória do Mesquita revela outra face da produção do espaço na região. A construção da capital e a expansão urbana do entorno intensificaram a pressão fundiária, a especulação imobiliária e a grilagem sobre o território quilombola, ao mesmo tempo em que a participação da comunidade na história regional, inclusive no abastecimento dos trabalhadores que construíram Brasília, permaneceu praticamente ausente das narrativas oficiais sobre a capital. Para a educação, o Mesquita representa simultaneamente uma história de resistência territorial e um acervo de saberes sobre o Cerrado, a agricultura, a alimentação e as práticas culturais que dialogam diretamente com conteúdos de diversos componentes curriculares.

A escola no território: implicações para a educação antirracista

Se o espaço do Distrito Federal é racialmente produzido, a escola pública que nele se distribui não pode ser compreendida fora dessa geografia. Três implicações merecem destaque.

A primeira refere-se ao lugar da escola. Escolas situadas em regiões como Ceilândia, SCIA/Estrutural ou Sol Nascente/Pôr do Sol atendem majoritariamente estudantes negros, cujas famílias vivenciam cotidianamente os efeitos da segregação: longos deslocamentos para o trabalho, infraestrutura precária, estigmatização territorial. Quando o currículo trata o racismo apenas como fenômeno histórico ou como questão de atitudes individuais, desconsidera que os estudantes experimentam suas expressões espaciais diariamente. Inversamente, escolas de regiões centrais, frequentadas por estudantes de maior renda e majoritariamente brancos, tendem a tratar a periferia como alteridade distante, sem reconhecer que a centralidade de que desfrutam é produto da mesma política que produziu a periferia.

A segunda implicação diz respeito ao currículo. O Currículo em Movimento do Distrito Federal estabelece três eixos transversais (Educação para a Diversidade; Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos; e Educação para a Sustentabilidade), que oferecem abertura formal para a abordagem das relações étnico-raciais e das desigualdades territoriais (Distrito Federal, 2014). A existência desses eixos, porém, não garante que o território seja tomado como conteúdo. Na ausência de orientações que articulem explicitamente raça e espaço, a tendência é que a temática étnico-racial seja abordada de modo genérico, desvinculado dos lugares em que as escolas se situam. O desafio, portanto, não é apenas normativo, mas epistemológico: implica reconhecer que a história de Ceilândia, a geografia racial do Distrito Federal ou os saberes do Quilombo Mesquita são conhecimentos legítimos, à altura dos conteúdos canônicos.

A terceira implicação refere-se à escala. A educação antirracista frequentemente oscila entre dois polos: de um lado, abordagens macroestruturais sobre a escravidão, a diáspora africana e o racismo estrutural, que podem parecer distantes da experiência dos estudantes; de outro, abordagens centradas em atitudes interpessoais e no combate ao preconceito em sala de aula, que podem individualizar o problema. A categoria geográfica de escala permite articular esses polos. O lugar vivido (o bairro, a rua da escola, o trajeto diário) pode ser lido como expressão local de processos regionais (a formação urbana do Distrito Federal), nacionais (a política de terras e a abolição sem reparação) e globais (a colonialidade e a diáspora). É nesse movimento entre escalas que o racismo deixa de ser abstração e se torna inteligível como estrutura que produz lugares concretos.

Há, ainda, uma dimensão que ultrapassa os componentes de Ciências Humanas. Os territórios negros do Distrito Federal e de seu entorno produzem conhecimentos sobre o ambiente que interessam diretamente ao ensino de Ciências e Biologia. Comunidades quilombolas do Cerrado mantêm saberes sobre plantas medicinais, manejo de nascentes, sementes crioulas e sistemas agrícolas que podem dialogar, de modo crítico e respeitoso, com conteúdos de botânica, ecologia e conservação. Reconhecer esses saberes não significa equipará-los acriticamente ao conhecimento científico ou folclorizá-los, mas compreender, com Walsh (2009), que a hierarquia entre saberes também é uma construção colonial, e que o diálogo intercultural pode enriquecer a formação científica dos estudantes.

Princípios para uma educação antirracista territorializada

Com base na discussão anterior, propõem-se três princípios orientadores para uma educação antirracista territorializada. Os princípios não constituem um modelo fechado ou uma sequência didática, mas orientações que podem ser apropriadas por diferentes componentes curriculares e adaptadas aos contextos de cada escola. O Quadro 1 sintetiza os princípios, as questões que os orientam e exemplos de práticas possíveis.

Quadro 1 – Princípios para uma educação antirracista territorializada

Princípio	Questão orientadora	Exemplos de práticas
1. Ler o espaço escolar como produto de relações raciais	Por que esta escola está aqui, e quem vive ao seu redor?	Investigação da história do bairro e da região administrativa; análise da toponímia (como o nome Ceilândia); leitura de dados da PDAD sobre a composição racial e as condições de vida do território.
2. Reconhecer territórios negros como lugares de conhecimento	Que saberes são produzidos neste território e no seu entorno?	Entrevistas com moradores antigos; diálogo com comunidades quilombolas, como o Mesquita; estudo de saberes sobre plantas do Cerrado em articulação com conteúdos de Ciências e Biologia; cartografia social com os estudantes.
3. Articular escalas, do lugar vivido às estruturas	Como o que acontece aqui se relaciona com processos regionais, nacionais e globais?	Comparação entre regiões administrativas; relação entre a formação de Brasília, a política de terras no Brasil e a diáspora africana; produção de mapas que conectem a experiência local a processos mais amplos.

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

O primeiro princípio, ler o espaço escolar como produto de relações raciais, implica tomar a localização da escola como ponto de partida para a investigação. Em vez de tratar o território como dado, cabe perguntar como ele foi produzido, por quem e em benefício de quem. No Distrito Federal, essa pergunta conduz diretamente à história das remoções, à política habitacional e à distribuição racial da população. Essa leitura evita tanto a naturalização da segregação quanto sua redução à pobreza, explicitando o componente racial de sua produção (Santos, R. E., 2022).

O segundo princípio, reconhecer territórios negros como lugares de conhecimento, contrapõe-se à representação das periferias e das comunidades tradicionais exclusivamente como espaços de carência. Inspirado na noção de quilombo como princípio de organização territorial e cultural (Nascimento, 2021) e na cartografia dos territórios negros (Anjos, 2009), esse princípio orienta a escola a buscar, no próprio território, saberes, memórias e formas de organização que possam ingressar no currículo como conhecimento legítimo. A cartografia social, em que os próprios estudantes mapeiam seus lugares a partir de suas experiências, é uma estratégia potente nessa direção, por inverter a lógica da representação cartográfica oficial que historicamente invisibilizou esses territórios.

O terceiro princípio, articular escalas, impede que a abordagem territorial se encerre no localismo. O estudo do lugar só adquire sentido crítico quando conectado aos processos que o produzem em outras escalas (Callai, 2005; Massey, 2008). A história de Ceilândia, por exemplo, pode ser lida em conexão com a política de terras no Brasil desde a Lei de Terras de 1850, com a abolição sem reparação e com as migrações internas do século XX; a luta do Quilombo Mesquita pode ser relacionada ao artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (Brasil, [2026]), que reconheceu o direito dos remanescentes de quilombos à propriedade de suas terras, e ao debate sobre justiça espacial (Soja, 2010).

Esses princípios convergem na compreensão de que a educação antirracista não é apenas um conteúdo a ser ensinado, mas uma forma de ler o mundo a partir do lugar. Nesse sentido, a Geografia da Educação oferece não apenas um campo de análise sobre a escola, mas também instrumentos pedagógicos para que a escola leia criticamente o território em que se insere.

Limites do estudo e agenda de pesquisa

Por se tratar de ensaio teórico-analítico, o estudo não investigou empiricamente práticas pedagógicas em escolas do Distrito Federal, nem a percepção de professores e estudantes sobre as relações entre território e racismo. Os dados da PDAD foram mobilizados de forma descritiva e agregada por região administrativa, o que oculta desigualdades internas a cada região, e referem-se à edição de 2021, devendo ser cotejados com levantamentos posteriores. Além disso, a análise do Currículo em Movimento restringiu-se a seus pressupostos gerais, sem exame detalhado dos conteúdos previstos em cada componente.

Esses limites indicam uma agenda de pesquisa: o mapeamento das escolas públicas do Distrito Federal em relação à composição racial de seus territórios; estudos de caso sobre práticas pedagógicas que tomam o território como conteúdo; investigações sobre a presença das comunidades quilombolas do entorno nos currículos escolares; e pesquisas com professores sobre suas trajetórias espaciais e sua relação com os territórios em que lecionam.

Considerações finais

Este artigo buscou demonstrar que a educação antirracista ganha densidade quando articulada às categorias da Geografia. O caso do Distrito Federal evidencia que a segregação socioespacial produzida pela política urbana da capital tem dimensão racial, expressa na distribuição desigual da população negra entre as regiões administrativas e na invisibilidade dos territórios quilombolas do entorno nas narrativas oficiais. A escola pública, distribuída por esses territórios, está inserida nessa geografia, e seu currículo pode tanto reproduzir quanto interrogar o apagamento dessas histórias.

Os três princípios propostos (ler o espaço escolar como produto de relações raciais, reconhecer territórios negros como lugares de conhecimento e articular escalas) constituem um

caminho para deslocar a educação antirracista de um conteúdo abstrato e episódico para uma prática situada, que parte da experiência concreta dos estudantes e a conecta às estruturas que a produzem. Esses princípios não se restringem ao ensino de Geografia: dialogam com a História, com as Ciências da Natureza, com as Linguagens, e podem orientar projetos interdisciplinares ancorados no território.

Por fim, o trabalho reforça a premissa de que a educação constitui e é constituída pela dimensão espacial da realidade, e acrescenta que essa dimensão não é racialmente neutra. Reconhecer a geografia do racismo é condição para que a escola possa, de fato, contribuir para a construção de territórios mais justos e para que a educação antirracista deixe de ser uma promessa normativa e se torne prática enraizada nos lugares em que se ensina e se aprende.

Declaração de uso de inteligência artificial

Durante a preparação deste trabalho, o(s) autor(es) utilizou(aram) Claude Opus 5.5 (Anthropic), versão de outubro de 2026, para apoio na estruturação do texto, no levantamento bibliográfico e na revisão da redação. Após o uso desta ferramenta, o(s) autor(es) revisou(aram) e editou(aram) o conteúdo em conformidade com o método científico e assume(m) total responsabilidade pelo conteúdo da publicação.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. *Quilombos*: geografia africana, cartografia étnica, territórios tradicionais. Brasília, DF: Mapas Editora & Consultoria, 2009.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 2 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2004.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 2 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2026]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 out. 2026.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000200006.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papirus, 1998.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DE SÃO PAULO. *Terra Quilombola Mesquita*. São Paulo: CPI-SP, 2026. Disponível em: https://cpisp.org.br/mesquita/. Acesso em: 2 out. 2026.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL. *Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios*: PDAD 2021. Brasília, DF: Codeplan, 2022.

CRIAÇÃO da Campanha de Erradicação de Invasões (CEI). In: CRONOLOGIA do pensamento urbanístico. Salvador: UFBA, [20--?]. Disponível em: http://cronologiadourbanismo.ufba.br/apresentacao.php?idVerbete=1625. Acesso em: 2 out. 2026.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo em Movimento da Educação Básica*: pressupostos teóricos. Brasília, DF: SEEDF, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÃO da cidade-satélite de Ceilândia. In: CRONOLOGIA do pensamento urbanístico. Salvador: UFBA, [20--?]. Disponível em: http://cronologiadourbanismo.ufba.br/apresentacao.php?idVerbete=1600. Acesso em: 2 out. 2026.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador*: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GOUVÊA, Luiz Alberto de Campos. *Brasília*: a capital da segregação e do controle social: uma avaliação da ação governamental na área da habitação. São Paulo: Annablume, 1995.

HAESBAERT, Rogério. *O mito da desterritorialização*: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir*: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. *Mapa das desigualdades do DF 2022*. Brasília, DF: Inesc, 2023. Disponível em: https://inesc.org.br/wp-content/uploads/2023/04/mapa-das-desigualdades_versao-digital.pdf. Acesso em: 2 out. 2026.

MASSEY, Doreen. *Pelo espaço*: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

NASCIMENTO, Beatriz. *Uma história feita por mãos negras*: relações raciais, quilombos e movimentos. Organização: Alex Ratts. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

PAVIANI, Aldo (org.). *Brasília, ideologia e realidade*: espaço urbano em questão. São Paulo: Projeto, 1985.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *Geo-grafías*: movimientos sociales, nuevas territorialidades y sustentabilidad. México: Siglo XXI, 2001.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber*: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

SANTOS, Milton. ***O espaço do cidadão***. São Paulo: Nobel, 1987.

SANTOS, Milton. ***A natureza do espaço***: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Renato Emerson dos (org.). *Diversidade, espaço e relações étnico-raciais*: o negro na Geografia do Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Renato Emerson dos. A Lei 10.639 e o ensino de Geografia: construindo uma agenda de pesquisa-ação. ***Revista Tamoios***, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 4-24, 2011. DOI: https://doi.org/10.12957/tamoios.2011.1702.

SANTOS, Renato Emerson dos. Expressões espaciais das relações raciais: algumas notas. ***Boletim Campineiro de Geografia*, Campinas**, v. 12, n. 1, p. 11-28, 2022. DOI: https://doi.org/10.54446/bcg.v12i1.2840.

SANTOS, Renato Emerson dos. Vinte anos da Lei 10.639: quais os desafios para o ensino de Geografia? ***Boletim Paulista de Geografia***, São Paulo, v. 1, n. 111, p. 14-31, 2023. DOI: https://doi.org/10.61636/bpg.v1i111.3114.

SOJA, Edward W. *Seeking spatial justice*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural na América Latina*: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12-43.

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL: FORMAÇÃO DOCENTE, RELAÇÕES ENTRE ADULTOS E REORGANIZAÇÃO INSPIRADA NA METODOLOGIA MONTESSORI

Luísa Epifânio Lopes[33]
Halison da Silva Chaves [34]

Resumo
Este relato de experiência analisa um processo de reorganização pedagógica desenvolvido em uma instituição privada de Educação Infantil, tendo como eixo a formação profissional no cotidiano escolar e como referência a metodologia Montessori. A experiência envolveu a reorganização dos grupos, dos ambientes, dos materiais e das formas de acompanhamento da equipe, exigindo não apenas a compreensão dos princípios metodológicos, mas também a construção progressiva de novas formas de atuação e de relações entre os profissionais. Nesse processo, a relação entre professoras regentes e auxiliares revelou-se uma dimensão importante da formação em serviço, considerando que diferentes níveis de formação, experiência e autonomia convivem no mesmo espaço educativo. A partir do conceito de contratos sociais, compreendidos como acordos construídos para organizar responsabilidades, comunicação, limites e formas de colaboração, discute-se a necessidade de estruturar intencionalmente as relações profissionais. Defende-se que formar uma equipe não significa apenas ensinar procedimentos, mas construir uma compreensão compartilhada sobre a criança, o papel de cada profissional e a concepção de educação que orienta a instituição. A coordenação pedagógica é compreendida, nesse contexto, como espaço de mediação da aprendizagem profissional, de acompanhamento das práticas e de construção progressiva da autonomia da equipe.
Palavras-chave: formação docente; coordenação pedagógica; Educação Infantil; metodologia Montessori; relações profissionais; contratos sociais.

Abstract
This experience report analyzes a process of pedagogical reorganization carried out at a private early childhood education institution, centering on professional development within the daily school routine and using the Montessori method as a reference. The experience involved reorganizing groups, environments, materials, and staff support methods, requiring not only an understanding of methodological principles but also the progressive development of new ways of working and interacting among professionals. In this process, the relationship between lead teachers and assistants emerged as a crucial dimension of in-service training, given that varying levels of education, experience, and autonomy coexist within the same educational setting. Drawing on the concept of "social contracts"—understood as agreements established to organize responsibilities, communication, boundaries, and forms of collaboration—the study discusses the need to intentionally structure professional relationships. It argues that team development entails more than simply teaching procedures; it involves building a shared understanding of the child, the role of each professional, and the educational philosophy guiding the institution. In this context, pedagogical coordination is viewed as a space for mediating professional learning, monitoring practices, and progressively fostering team autonomy.
Keywords: teacher training; pedagogical coordination; early childhood education; Montessori method; professional relationships; social contracts.

[33]Especialista em Gestão Escolar e Educação Profissionalizante pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). E-mail de contato: profluisaepifanio@gmail.com

[34]Especialista em Psicologia e Recursos Humanos Centro Universitário Internacional. E-mail de contato: halisonchaves12@gmail.com

Introdução

Pensar a formação docente na Educação Infantil implica reconhecer que o desenvolvimento profissional das professoras não acontece exclusivamente em momentos formais de capacitação. O cotidiano escolar, as situações de planejamento, a observação das crianças, a organização do ambiente e as decisões tomadas diante das diferentes situações pedagógicas constituem também espaços de aprendizagem profissional. Este relato analisa um processo de reorganização pedagógica desenvolvido em uma instituição privada de Educação Infantil, no qual a formação profissional assumiu papel central. A partir da perspectiva Montessori, buscou-se compreender de que maneira a organização do ambiente e das práticas pedagógicas exige das professoras novas formas de observar, planejar, avaliar e intervir.

Na perspectiva Montessori, a atuação docente não se concentra na condução simultânea de todas as crianças a partir de uma mesma proposta. A professora precisa acompanhar diferentes processos de aprendizagem, reconhecer manifestações de autonomia, identificar necessidades de intervenção e organizar o ambiente de modo a favorecer a atividade independente da criança. A prática Montessori desloca, portanto, parte significativa da ação docente da condução direta para a observação e a intervenção intencional. Esse processo, entretanto, não envolve apenas a relação entre professora e criança. A proposta pedagógica também exige que os diferentes adultos que atuam no ambiente educativo desenvolvam uma compreensão compartilhada sobre a criança, sobre o ambiente e sobre seus próprios papéis.

É nesse ponto que a experiência permitiu ampliar a reflexão para as relações entre professoras regentes e auxiliares. Essas profissionais compartilham o cotidiano da turma, mas podem apresentar diferentes níveis de formação, experiência e autonomia. As auxiliares, especialmente, encontram-se muitas vezes em processo de construção de sua identidade e de sua autonomia profissional.

Essa diferença não deve ser compreendida como um problema individual ou como deficiência profissional. Ao contrário, constitui uma questão formativa. A relação entre professora regente e auxiliar pode ser entendida também como espaço de aprendizagem profissional, no qual orientação, observação, demonstração, comunicação e feedback fazem parte do processo de formação. O documento de trabalho desenvolvido a partir dessa experiência propõe justamente superar a compreensão da auxiliar como alguém que apenas “ajuda”, reconhecendo-a como participante da experiência educativa.

A partir dessa compreensão, surge uma questão central: como estruturar relações profissionais que possibilitem a formação, a colaboração e o desenvolvimento progressivo da autonomia dos diferentes profissionais que atuam na Educação Infantil? Formar uma equipe não significa apenas ensinar procedimentos. Significa construir, nas relações cotidianas, uma compreensão compartilhada sobre o papel de cada profissional, sobre a criança e sobre a própria concepção de educação que orienta a escola. O objetivo deste relato é, portanto, analisar a coordenação pedagógica como espaço de aprendizagem profissional e mediação das relações entre adultos, considerando uma experiência de reorganização pedagógica inspirada na metodologia Montessori.

Reorganização institucional e aprendizagem profissional

Em qualquer espaço de trabalho, a organização das condições em que as atividades são desenvolvidas interfere nas possibilidades de atuação dos profissionais. Na escola, essa relação assume particular importância, uma vez que a organização dos espaços, dos grupos, dos tempos e das rotinas estabelece condições concretas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A organização institucional pode ser compreendida, portanto, também como um dispositivo de formação. Ela define as condições concretas nas quais as professoras realizam seu trabalho e produz demandas de aprendizagem profissional.

Essa compreensão aproxima-se da perspectiva de Amigues (2004), apresentada no dossiê, ao considerar a relação entre o trabalho prescrito e o trabalho efetivamente realizado. A atividade docente não consiste simplesmente em executar aquilo que foi previamente definido. Entre a prescrição e sua realização existe um processo de organização, adaptação e reelaboração, no qual o profissional mobiliza diferentes recursos para tornar possível o trabalho.

A partir dessa compreensão, a implementação da perspectiva Montessori foi entendida como um processo de transição e formação. A organização dos espaços, a composição dos grupos, os materiais e a distribuição das responsabilidades precisaram ser articulados à formação dos profissionais. A própria organização Montessori contempla elementos como os grupos de diferentes idades, o ciclo de trabalho, a observação, os registros e o papel do adulto. Esses elementos não podem ser compreendidos isoladamente, mas como partes de uma concepção integrada da prática pedagógica. Nesse processo, a coordenação pedagógica passou a atuar não apenas sobre aquilo que os profissionais faziam, mas sobre as condições que possibilitavam que aprendessem a fazer de outra maneira.

Professora regente e auxiliares: a relação como espaço de formação

Uma das dimensões que se tornou significativa durante a reorganização foi a relação entre professoras regentes e auxiliares. Essa relação pode ser particularmente complexa porque envolve profissionais com diferentes trajetórias, experiências e níveis de autonomia que precisam atuar conjuntamente em um mesmo ambiente. A proximidade cotidiana pode favorecer a colaboração, mas também torna necessário explicitar responsabilidades, expectativas, limites e formas de comunicação.

É importante, contudo, não interpretar essa complexidade como um problema atribuído às auxiliares. As profissionais que atuam como auxiliares também estão em processo de formação. Suas dúvidas, diferentes maneiras de interpretar situações e necessidade de orientação fazem parte de um processo de construção profissional. Nesse sentido, a professora regente pode ser compreendida como uma referência pedagógica e também como parte do processo formativo da equipe. Seu papel não se restringe à distribuição de tarefas. Envolve observar, orientar, demonstrar, acompanhar e oferecer devolutivas.

O documento elaborado para aprofundar essa questão propõe compreender a professora regente como sujeito pedagógico responsável também por observar, formar, acompanhar e avaliar as profissionais que trabalham com ela. Isso exige, entretanto, uma formação também da própria regente para exercer autoridade sem autoritarismo. Liderar uma equipe não significa controlar permanentemente sua atuação, mas construir condições para que cada profissional compreenda progressivamente sua responsabilidade e desenvolva autonomia.

A auxiliar, por sua vez, precisa ser reconhecida como sujeito pedagógico. Isso significa superar a compreensão de que sua função consiste apenas em “ajudar” a professora e reconhecer sua participação efetiva na experiência educativa. Assim, a relação entre regente e auxiliar pode ser compreendida como uma relação de formação profissional construída no próprio cotidiano.

Contratos sociais e a estruturação das relações profissionais

A experiência permitiu compreender que as relações profissionais não se estruturam espontaneamente. Colocar diferentes profissionais em uma mesma sala não garante que exista uma compreensão compartilhada sobre responsabilidades, comunicação, autoridade e tomada de decisões. Essas referências precisam ser construídas e explicitadas. Nesse contexto, o conceito de *contratos sociais* contribui para compreender o cotidiano escolar não apenas como um conjunto de regras, mas como um espaço de acordos construídos para organizar a convivência, as responsabilidades, a comunicação e a atuação pedagógica da equipe.

Os contratos sociais, nesse sentido, não precisam ser compreendidos exclusivamente como documentos formais. Eles podem constituir acordos cotidianos que estabelecem como os profissionais se relacionam, como comunicam suas observações, como tomam decisões e como lidam com diferentes situações da rotina. Na relação entre regente e auxiliar, esses acordos podem envolver questões como: quais são as responsabilidades de cada profissional? Em quais situações a auxiliar possui autonomia para decidir? Quando deve solicitar orientação? Como os adultos devem se comunicar diante das crianças? Como uma divergência deve ser discutida? Como deve ocorrer um feedback?

Quando essas questões permanecem implícitas, diferentes profissionais podem construir interpretações distintas sobre o mesmo trabalho. Por isso, estruturar relações não significa controlar pessoas. Significa criar referências que possibilitem segurança, clareza e autonomia. A autonomia profissional, nesse contexto, não significa trabalhar sem acompanhamento. Ao contrário, ela é construída progressivamente por meio da orientação, da observação, da experiência e da reflexão sobre a prática.

A metodologia montessori e a coerência entre os adultos

A discussão sobre as relações entre os profissionais ganha especial importância em uma proposta de Montessori. A metodologia não depende apenas da existência de um ambiente organizado ou da disponibilidade dos materiais. O ambiente preparado exige um adulto preparado para observar, acompanhar diferentes processos de desenvolvimento e realizar intervenções intencionais.

A diversidade etária dos grupos também exige uma ampliação do olhar docente. A professora precisa observar o que cada criança já realiza com autonomia, quais habilidades estão em construção, quais experiências despertam interesse e em quais situações a intervenção do adulto é necessária. Isso significa que diferentes adultos presentes no ambiente precisam compartilhar determinados princípios, mesmo que desempenhem funções diferentes.

A coerência metodológica, portanto, não significa que todos os profissionais façam exatamente a mesma coisa. Significa que as diferentes ações estejam orientadas por uma compreensão comum sobre a criança e sobre os objetivos da prática educativa. Nesse sentido, formar a equipe torna-se parte da própria implementação da metodologia. A formação precisa ultrapassar o ensino de procedimentos. É necessário compreender por que determinada intervenção é realizada, por que em determinada situação se espera autonomia, por que uma criança pode necessitar de ajuda e em outra situação o adulto deve aguardar.

A formação profissional passa, assim, pela construção de um novo olhar sobre a criança e sobre o próprio papel do adulto.

A coordenação pedagógica como mediadora da formação

Nesse processo, a coordenação pedagógica assume uma função formativa. Mais do que acompanhar a execução das práticas, cabe à coordenação criar condições para que as profissionais compreendam os princípios metodológicos, analisem situações concretas, desenvolvam critérios de observação e reflitam sobre suas decisões pedagógicas. A coordenação atua, assim, como mediadora entre a proposta pedagógica e o cotidiano.

Essa mediação envolve também as relações entre adultos. Se as relações precisam ser estruturadas, a coordenação precisa acompanhar como essas relações acontecem e criar condições para que sejam construídas de maneira coerente com a proposta da instituição. Uma das estratégias utilizadas foi a realização de encontros individuais, breves e objetivos, destinados ao planejamento e ao acompanhamento pedagógico. Esses momentos permitiram analisar situações vivenciadas, identificar necessidades formativas e definir próximos passos.

A formação, portanto, não é igual para todas as profissionais. Ela considera diferentes níveis de experiência, autonomia e responsabilidade. Para as auxiliares, isso pode significar maior acompanhamento e orientação. Para as professoras regentes, pode significar o desenvolvimento de competências relacionadas à liderança, à comunicação, à delegação e à formação de outras profissionais. A coordenação passa, dessa maneira, a formar não apenas indivíduos, mas relações profissionais capazes de sustentar o trabalho pedagógico.

Observação, feedback e formação continuada no cotidiano

A observação constitui uma importante ferramenta de formação. Observar uma profissional não significa apenas verificar se uma tarefa foi realizada. Significa compreender como ela interpreta as situações, quais conhecimentos mobiliza, onde encontra dificuldades e quais possibilidades de desenvolvimento apresenta. Essa perspectiva permite que a coordenação intervenha de maneira mais precisa.

O feedback também passa a assumir uma função formativa. As dificuldades podem ser transformadas em oportunidades de desenvolvimento quando acompanhadas de orientação e reflexão. O documento de trabalho destaca justamente o feedback e a aprendizagem profissional como elementos fundamentais desse processo. A formação continuada, dessa forma, acontece dentro da própria sala e nas situações reais de trabalho. Na experiência analisada, encontros individuais, observação das práticas, circulação entre ambientes e grupos, rotação de materiais e acompanhamento diferenciado constituíram dispositivos de formação. Esses dispositivos permitem aproximar formação e prática, evitando que a formação seja compreendida como algo separado do cotidiano.

Autonomia, autoridade e responsabilidade

A construção da autonomia profissional exige equilíbrio entre liberdade e responsabilidade. Na perspectiva Montessori, a autonomia da criança está articulada à autonomia do adulto. A professora precisa desenvolver condições para observar, interpretar e tomar decisões fundamentadas. Da mesma maneira, a auxiliar precisa desenvolver progressivamente autonomia em sua atuação, mas essa autonomia precisa ser acompanhada por referências claras. A construção de uma equipe exige, portanto, reconhecer que diferentes profissionais podem estar em diferentes momentos de desenvolvimento. A função da liderança pedagógica não é eliminar essas diferenças, mas criar condições para que elas possam ser trabalhadas formativamente.

Considerações finais

A experiência analisada permite compreender a organização institucional como uma possibilidade de formação profissional em serviço. As mudanças nos espaços, nos agrupamentos, na metodologia e na organização da equipe passaram a integrar um processo mais amplo de construção de novas formas de acompanhamento e atuação profissional. A análise das relações entre professoras regentes e auxiliares amplia essa compreensão. A formação de uma equipe não se limita à transmissão de procedimentos ou à definição de tarefas. Ela envolve a construção cotidiana de uma compreensão compartilhada sobre a criança, sobre o trabalho pedagógico e sobre o papel de cada profissional.

As auxiliares, nesse processo, não devem ser compreendidas como um problema a ser corrigido. São profissionais em formação, com diferentes experiências e necessidades de desenvolvimento. A relação com a professora regente pode constituir um importante espaço de aprendizagem, desde que exista acompanhamento, orientação e clareza sobre responsabilidades. Ao mesmo tempo, a experiência demonstra que essas relações precisam ser estruturadas. Não basta esperar que colaboração, confiança e comunicação sejam produzidas espontaneamente pela convivência.

Os contratos sociais oferecem uma possibilidade de compreender essa estruturação como construção de acordos sobre responsabilidades, comunicação, limites, autoridade e colaboração. Eles contribuem para tornar explícitas expectativas que poderiam permanecer implícitas e gerar diferentes interpretações sobre o trabalho.

A coordenação pedagógica ocupa, nesse contexto, uma posição estratégica. Sua função ultrapassa o acompanhamento da rotina e envolve a criação de condições para que as profissionais observem, planejem, experimentem, recebam feedback, reflitam e desenvolvam progressivamente sua autonomia. A experiência ainda está em construção e, portanto, não permite afirmar resultados definitivos sobre seus efeitos. Permite, contudo, compreender que a reorganização pedagógica, a formação profissional e a estruturação das relações entre adultos precisam ser pensadas de maneira articulada.

Em uma proposta Montessori, o ambiente preparado não pode ser compreendido apenas como organização física. Ele depende também de adultos preparados para observar, intervir de maneira intencional e atuar de forma coerente com a concepção pedagógica da instituição. Nesse sentido, formar uma equipe significa também estruturar as relações que tornam possível o trabalho pedagógico. A coordenação pedagógica passa, assim, a ser compreendida como espaço de aprendizagem profissional, mediação e construção das condições necessárias para que diferentes profissionais possam desenvolver autonomia, responsabilidade e coerência em sua atuação.

Referências

AMERICAN MONTESSORI SOCIETY. *About Montessori*. Acesso em: 22 set. 2026.

AMIGUES, René. **Trabalho do professor e trabalho de ensino**. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-53.

ASSOCIATION MONTESSORI INTERNATIONALE. *Mixed Ages in the Montessori Environment*. Acesso em: 22 set. 2026.

ASSOCIATION MONTESSORI INTERNATIONALE. *Montessori Environments*. Acesso em: 22 set. 2026.

VAN MAANEN, John; SCHEIN, Edgar H. Toward a theory of organizational socialization. In: STAW, Barry M. (ed.). *Research in Organizational Behavior*. Greenwich: JAI Press, 1979. v. 1, p. 209-264.

O ESPAÇO A-GEOGRÁFICO ALÉM DA CRÍTICA: DE QUE FORMA A TRANSIÇÃO DO ESPAÇO RECEPTÁCULO AO ESPAÇO RELATIVO NOS SERVE COMO ELEMENTO IMPORTANTE DE UMA PRÉ-GEOGRAFIA NO CENÁRIO TRANSDISCIPLINAR DA GEOGRAFIA CONTEMPORÂNEA

Marcos Bau Brandão[35]

Poder-se-ia mesmo dizer que uma das formas de progresso possível para cada ciência em particular resulta da transgressão do seu campo por especialistas de outras disciplinas.
-- Milton Santos .

Resumo
O presente artigo propõe uma reflexão de natureza ontológica acerca da constituição do espaço e de sua contribuição para o pensamento geográfico contemporâneo, tomando como ponto de partida a distinção entre espaço absoluto, espaço relativo e espaço relacional. A discussão introduz o conceito de espaço a-geográfico, compreendido como uma condição espacial anterior à constituição das relações sociais e, portanto, como uma espécie de pré-socioespaço ou pré-geografia. A partir de revisão bibliográfica e de uma abordagem qualitativa, o texto recupera diferentes formulações sobre a natureza do espaço, percorrendo as contribuições de Newton, Leibniz, Kant e Einstein, para evidenciar a passagem de uma concepção do espaço como receptáculo independente dos fenômenos para outra fundada nas relações entre matéria, energia, movimento e tempo. Sustenta-se que essa trajetória ontológica constitui uma base importante para a compreensão dos processos naturais posteriormente incorporados à produção do espaço social. Nesse sentido, fenômenos físicos, geológicos, climáticos e astronômicos, frequentemente abordados no ensino de Geografia, não devem ser compreendidos como conhecimentos externos ou secundários à explicação geográfica, mas como fundamentos que possibilitam estabelecer relações entre a dinâmica físico-natural e a produção socioespacial. O artigo defende, assim, uma perspectiva transdisciplinar da práxis docente, na qual conhecimentos provenientes das ciências da natureza contribuam para ampliar a capacidade explicativa do professor de Geografia, sem descaracterizar o objeto próprio da ciência geográfica. Conclui-se que a compreensão da passagem do espaço a-geográfico ao espaço relacional pode contribuir para superar abordagens fragmentadas entre natureza e sociedade, fortalecendo uma leitura integrada dos processos, temporalidades e relações que participam da produção e transformação do espaço geográfico.
Palavras-chave: espaço a-geográfico; espaço absoluto; espaço relativo; espaço relacional; transdisciplinaridade; ensino de Geografia.

Abstract
This article proposes an ontological reflection on the constitution of space and its contribution to contemporary geographical thought, taking as its starting point the distinction between absolute space, relative space, and relational space. The discussion introduces the concept of *a-geographical space*, understood as a spatial condition preceding the constitution of social

[35]Professor de escolas particulares em Brasília, formador de professores na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação da Secretaria de Educação do Distrito Federal - EAPE/SEEDF e administrador do site http://marcosbau.com.br. Mestre em geografia pela UFBA e doutorando em geografia pela UnB. E-mail de contato: marcos.bau@gmail.com

relations and, therefore, as a kind of pre-social space or pre-geography. Based on a bibliographical review and a qualitative approach, the text revisits different formulations concerning the nature of space, drawing on the contributions of Newton, Leibniz, Kant, and Einstein to highlight the transition from a conception of space as a receptacle independent of phenomena to one grounded in the relationships between matter, energy, movement, and time. It is argued that this ontological trajectory constitutes an important basis for understanding natural processes that were subsequently incorporated into the production of social space. From this perspective, physical, geological, climatic, and astronomical phenomena, frequently addressed in Geography education, should not be regarded as external or secondary forms of knowledge to geographical explanation, but rather as foundations that make it possible to establish relationships between physical-natural dynamics and socio-spatial production. The article therefore advocates a transdisciplinary perspective on teaching praxis, in which knowledge derived from the natural sciences contributes to expanding Geography teachers' explanatory capacity without undermining the specific object of geographical science. It concludes that understanding the transition from a-geographical space to relative space, and from relative space to relational space, may contribute to overcoming fragmented approaches to nature and society, strengthening an integrated understanding of the processes, temporalities, and relationships involved in the production and transformation of geographical space.

Keywords: a-geographical space; absolute space; relative space; relational space; transdisciplinarity; Geography education.

Uma introdução à ontologia do espaço a-geográfico

Li em Guimarães Rosa que o que a vida quer de nós é coragem, por isso escrevo este atípico artigo para a prateleira da geografia, mas essa coragem se fez necessária após mais de três décadas como docente da educação básica ao acompanhar como formador de professores as transformações introduzidas pela reforma do Ensino Médio no Brasil, decorrente da alteração da LDB em 2017, que instituiu a flexibilização na organização curricular (Brasil, 2017 e 2024), além de enxergar a urgente necessidade desse entendimento teórico transgressor e da práxis que proponho aos colegas professores de geografia em uma série de matérias que envolvem uma transdisciplinaridade quase que obrigatória na prática de sala e, principalmente, no aprofundamento docente perante a formação continuada na contemporaneidade dos *prompts* e *chatbots* completamente isentos da devida criticidade analítica.

O espaço como cenário de onde os fenômenos naturais se distribui é acontecimento preexistente ao surgimento de qualquer forma de vida e está presente nos livros didáticos de geografia desde quando o estudante tem início em seu procedimento mais teórico nos Anos Finais, a exemplo de alguns livros como: Branco, 2026, 6º ano, cap. 3, p. 41-48, orientação e localização; cap. 7, p. 109-111, vulcanismo e tectonismo; cap. 9, p. 147, camadas da atmosfera; FTD, 2021, cap. 1, p. 51-53, movimentos da Terra e da Lua; cap. 2, p. 82-99, estrutura interna da Terra e placas tectônicas; Terra, 2010, p. 238-241, A Terra: idade e evolução; p. 258, estrutura da atmosfera, p. 261, movimento de translação. A todo esse material de práxis cabe à didática docente a forma de abordagem teórica de acordo com cada nível seriado.

É esse espaço da condição natural que intitulamos de espaço a-geográfico (poderia ser chamado de a-espaço ou pré-socioespaço) e pretendemos ao diálogo, já que, pelo fato de os fenômenos naturais continuarem a acontecer e afetar direta e indiretamente a vida planetária, há uma necessidade da interdisciplinaridade à transdisciplinaridade, ou seja, de um maior entendimento da geografia como objeto científico (Souza, 2021, p. 11 *apud* Santos, 1978) e

neste escrito versamos acerca do espaço absoluto, assim como da sua transição para o espaço relativo e daí para o espaço relacional ou espaço social.

É dos dois parágrafos anteriores que começa a vir a defesa de que a titulação de espaço a-geográfico nos serve à geografia, ciência do espaço social, da relação homem versus natureza, do território usado e suas rugosidades, dos objetos e ações enquanto sistemas (Santos, 1997, p. 40), enfim, o espaço a-geográfico passa ao interesse geográfico por ser de acontecimento dos fenômenos físicos antes dos humanos, mas que precisam de base analítica, teórica e explicativa, sem esquecer a dicotomia não resolvida entre a geografia física e a geografia humana, apontada no artigo dos geógrafos Alves e Avelar em que

> os argumentos que têm sido articulados sobre essa fragmentação declaram que a geografia humana, nos últimos quarenta anos, no que se refere à análise dos padrões espaciais das atividades humanas, não tem tido a necessidade básica de contextualizar-se em referência aos aspectos naturais do ambiente. Com isso, em muitos estudos, o ambiente físico acaba desempenhando um papel negligente para o entendimento da natureza dos padrões da atividade humana e seu controle. Da mesma forma, os geógrafos físicos também começaram a estudar os fenômenos espaciais sem a referência das atividades humanas, somente pela explanação da dinâmica física dos elementos físico-naturais causais, sem qualquer menção às atividades e importância para os humanos. Outro aspecto que caracteriza tal desunião refere-se aos próprios embasamentos para as pesquisas, com os geógrafos físicos estando mais ligados às ciências físico-exatas e os humanos mais ligados às ciências sociais. (Alves; Avelar, 2021, p. 118 *apud* Gomes; Vitte, 2012, p. 136).

Lembramos que essa fragmentação geográfica está posta e ainda não resolvida, mas neste artigo nossa ideia não é debater esse imbróglio, todavia, tocaremos indiretamente nesse assunto, a partir de uma metodologia de revisão bibliográfica e análise qualitativa de abordagem sobre as mais remotas acepções ontológicas do conceito de espaço, de indicação transdisciplinar, no cenário do espaço a-geográfico, que rebate nas ciências físico-exatas voltadas à geografia física, mas que obrigatoriamente envolve a abordagem da geografia humana, pela geografia do devir espacial ser *una* e pelos fenômenos físicos da natureza rebaterem nos eventos humanos, mesmo quando o acontecimento tenha se dado em milhões ou até bilhões de anos desde a origem de todas as coisas.

No curso ontológico da história do que aqui intitulamos espaço a-geográfico, Moreira (2017, p. 129-130) nos ensina que as primeiras acepções do espaço vieram na teoria de Galileu Galilei e de Francis Bacon, quando afirmaram o espaço como extensão da própria matéria e o cenário onde ocorrem as ações, forças e movimentos da natureza, assim como o ente que propicia o fundamento real do conhecimento universal ao permitir a cognoscibilidade entre o quarteto: sensibilidade, metrificação, quantificação e repetição. Para Galileu, o espaço é euclidiano e concebido como homogêneo, isotrópico e infinito, servindo como um palco geométrico neutro onde os corpos se movem, isto é, o espaço existe por si só e funciona como uma espécie de "recipiente" tridimensional vazio onde os fenômenos físicos acontecem. Bacon, assim como Galileu, também rejeitou a física de Aristóteles (que dividia o espaço em lugares naturais e esferas celestes) e focou na dimensão puramente operacional e física, ou seja, o espaço não existe sem os corpos e se compõe como o meio dinâmico onde as matérias tangível e sutil (fluidos invisíveis e voláteis que preenchem o “vazio”) atuam de forma não hierárquica.

A acepção de espaço de Galileu foi fundamental para que Isaac Newton, quase um século depois, formalizasse o conceito de espaço absoluto na física clássica, como um

receptáculo vazio, fixo e eterno que existiria mesmo se toda a matéria do universo sumisse. Leibniz trocou cartas com Newton e se contrapôs ao afirmar que o espaço não é uma coisa real, mas apenas a ordem de coexistência e a relação de distância entre os objetos que o compõem (Castaneda, 2009, p. 57).

Se seguirmos uma cronologia – nessa circunstância de análise – temos que citar Kant, através de uma abordagem filosófica muito importante quando oscilou entre a relação de objetos do espaço de Leibniz e o espaço absoluto/receptáculo de Newton; porém, em sua obra Crítica da Razão Pura (1781), rejeitou tanto a ideia de Newton de que o espaço é uma entidade real e absoluta quanto a de Leibniz de que é apenas uma relação entre coisas (Amaral, 2016, p. 107-112). Para Kant, o espaço não é algo em que o mundo está, mas sim o modo como nós somos obrigados a perceber o mundo, portanto, o espaço é um dado *a priori* da nossa estrutura mental perceptiva e daí é posto ao seu estágio de espaço social. Nos esclarece Souza (2021, p. 15- 16) que

> Como a relação com a natureza se desenvolve historicamente, a dimensão espacial da atividade humana é alterada e, com ela, nossa concepção de espaço (SMITH, 1987:119). A base material para a bifurcação do espaço físico e do espaço social está no desenvolvimento da segunda natureza a partir da primeira natureza [...] A distinção filosófica entre espaço natural e espaço social pode ser atribuída a KANT. A Economia Política Clássica do século XVII e início do XIX, representa o primeiro reconhecimento prático do espaço social, quando em 1890 era cuidadoso insistir que o espaço social era completamente diferente e separado do espaço "real" (o que queria dizer físico).

Kant foi essencial na concepção filosófica de espaço social, mas seguiu a ciência da sua época e assumiu que a geometria do espaço era necessariamente euclidiana (plana) e que o tempo era newtoniano, ou seja, corria de forma idêntica, linear e absoluta para qualquer observador em qualquer ponto do cosmos. Einstein, na primeira metade do século XX, seguiu a premissa de Leibnz e foi muito além do próprio Leibnz e dos conceitos de Kant, revolucionando o conceito de espaço relativo ao definir que o espaço e o tempo formam um tecido unificado que se curva e se deforma pela presença de matéria e energia (Amaral, 2021, p. 66- 67).

Tratamos como tema o espaço absoluto (receptáculo) newtoniano e principalmente o espaço relativo leibniziano/einsteiniano como acepções do espaço a-geográfico, assim como uma categoria pré-socioespacial, já que o movimento de expansão universal preencheu o espaço absoluto e o fez se transformar em espaço relativo. O espaço absoluto nos serve como base teórica de análise e o espaço relativo nos alicerça à ação explicativa dos fenômenos naturais para que possamos ligá-los ao rebatimento no espaço social.

Partimos dessa premissa de elucubração excessiva e complexa em um problema de pesquisa que nas próximas páginas tenta responder à pergunta: de que maneira podemos articular uma fundamentação ontológica sobre os espaços absoluto e relativo que siga a direção de um aumento da capacidade do professor de geografia na reflexão, no entendimento e na abordagem dos fenômenos da geografia física (geológicos, climáticos e astronômicos) à produção do espaço social e humanizado?

As correntes espaciais e nossa tentativa transdisciplinar de articulação

A fonte do problema da ontologia do espaço na geografia reside na transição da disciplina de uma descrição empírica do mundo para uma ciência teórica, o que forçou os geógrafos a se perguntarem se o espaço é uma entidade real e independente ou apenas uma estrutura de relações entre as coisas. Já começamos a inferir em página anterior que esse debate mais teórico da ciência moderna tem origem nas abordagens clássicas de Newton (físico, matemático e astrônomo) e Leibnz (filósofo e matemático) no século XVII, depois Kant (filósofo e geógrafo, que oscilou entre Newton e Leibnz) no século XVIII, e, por fim, Einstein (físico), no século XX, além do que ficou dividido na compreensão do que iria se compor em ciência geográfica em três grandes correntes ontológicas:

- O espaço absoluto, de abordagem newtoniana e kantiana, em que o espaço é visto como receptáculo ou uma espécie de contêiner vazio pelo fato de existir antes e independentemente dos objetos e dos fenômenos que o preenchem (Santos, 2002, p. 163-184). Essa visão foi predominante na geografia tradicional e teorético-quantitativa, quando essas escolas isolavam o espaço da sociedade ao tratar a distância e a localização com dados matemáticos puros, ignorando que o espaço geográfico é constantemente produzido e modificado pelas ações humanas (Rocha, 2008, p. 129).

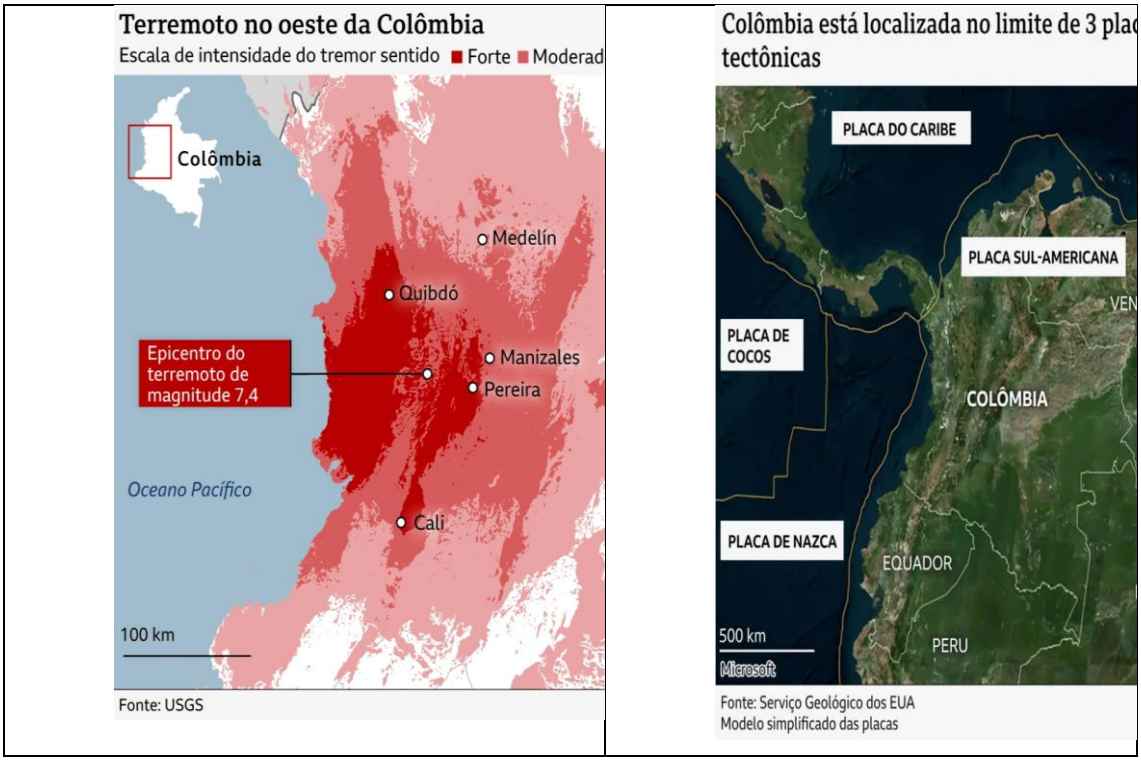
- O espaço relativo, de abordagem leibniziana e einsteiniana, que afirma o espaço não existir por si só e sim como uma relação entre objetos. Em tese, o espaço só passa a existir quando há corpos ou eventos que se relacionam e toda a mudança dos componentes depende da velocidade e da intensidade das suas interações, o que dificulta a fixação de limites e fronteiras rígidas (Porto, 2008). Em grande parte, Leibniz teve o aval da física moderna pelo espaço-tempo não ser uma entidade independente que existiria se o universo estivesse completamente vazio de energia e campos físicos. Mas foi Einstein que revolucionou o espaço-tempo ao defini-lo pela maleabilidade/curvatura e pelas relações e interações da matéria e da energia, ou seja, sem campos físicos e partículas o conceito clássico de espaço perde o sentido (Greene, 2001, p. 6- 7; Hawking, 2016).

- O espaço relacional é da segunda metade do século XX e faz parte da abordagem da Geografia Crítica ao tratar o espaço geográfico como categoria que traz os processos sociais embutidos em si mesmo. O espaço como conceito é indissociável ao tempo e ao seu próprio processo social materializado e classificado como produção do espaço; como processo social, torna-se também fenomenológico. O espaço relacional influencia e é influenciado pelos fenômenos do espaço físico-natural e cabe à geografia essa articulação transdisciplinar de refletir e argumentar sobre as modificações nos lugares, já que "não há por que temer a invasão do campo do outro especialista [...] o princípio de interdisciplinaridade é geral a todas as ciências" (Santos, p. 2002, p. 130-131).

Atemo-nos inicialmente ao que resolvemos intitular de espaço a-geográfico ou ao espaço precedente e ontológico ao espaço relacional, já que, tal reflexão demonstra que o que diferencia a geografia das ciências da natureza puras é justamente a sua capacidade crítica e de síntese acerca das correntes ontológicas espaciais. Podemos externar um exemplo de cunho transdisciplinar, isto é, a partir do momento em que a física explica as forças cinéticas e termodinâmicas do magma (espaço relativo), a geografia elucida esse evento apresentando como essa força física organiza o ordenamento territorial, a produção de commodities minerais e a vulnerabilidade da vida humana no espaço social. Em tese, sem as bases absoluta e relativa elucidadas pela física, essa transição de elementos ontológicos do espaço relativo para o espaço

social seria impossível. Em suma, o que propomos é a transdisciplinaridade de o professor de geografia ser competente o suficiente para abordar eventos da físico-química e fazer essa ponte com o espaço relacional.

Figura 1: Terremoto na Colômbia e sua localização



Fonte: Martins, 2026.

Figura 2: A des(ordem) do território causado pelo terremoto



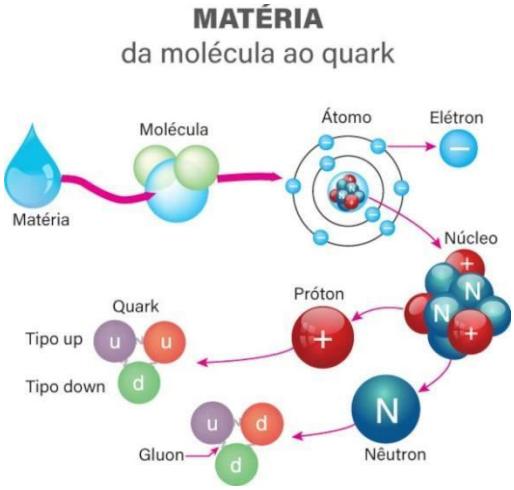
Fonte: Martins, 2026.

As propriedades físicas imprimem o (des)ordenamento do território usado. As imagens referem-se ao terremoto que ocorreu na Colômbia, acontecido em agosto de 2026, mas com teoria presente nos livros didáticos de geografia. O entendimento da ontologia do espaço relativo e sua ligação direta com o espaço relacional faz da geografia a ciência humana capaz de uma explicação epistemológica e transdisciplinar. Exemplos sobre tal entendimento e execução estão no próximo tópico.

Como o espaço absoluto é o espaço receptáculo e o espaço relativo é aquele que não existe no vazio e só se põe dotado de sentido quando relacionamos a distância ou a posição de um objeto em comparação a outro, por não contemplarem a socioespacialidade em suas assimetrias políticas, econômicas, culturais e ambientais, esses dois espaços citados são objetivos de críticas contundentes no âmbito da geografia contemporânea, mas aqui os chamamos à análise como sendo espaços da transdisciplinaridade geográfica ao considerá-los como espaço a-geográfico ou pré-socioespaço ao que poderíamos chamar de composição de uma pré-geografia ou de uma antevisão da espacialidade sem o componente de vida planetária que evoluiu para o desenvolvimento da vida humana, porém, que necessita de estudo, reflexão e entendimento para uma abordagem argumentativa de como essa a-espacialidade evoluiu e/ou acontece junto ao impacto causado à sociedade.

Portanto, o espaço a-geográfico trata do espaço receptáculo e sua transferência para o espaço relativo, que não é isotrópico ou linear em suas propriedades físicas, mecânicas ou térmicas, exatamente por conter a relatividade não só dos objetos dispostos no próprio espaço, mas do seu movimento natural e das possíveis conexões dos fenômenos que fazem a heterogeneidade desse pré-socioespaço. Uma espécie de dialética entre o espaço e tudo que o compõem antes de qualquer coisa que se conecte ao tecido social, isto é, dos elementos mais macros, desde o primórdio da expansão universal, aos elementos mais micros, do Big Bang ao que compõem o que já foi descoberto como a menor unidade de matéria, ou seja, uma unidade quântica de átomos a partículas subatômicas que os formam, até chegarmos aos quarks que formam os prótons e nêutrons que, por sua vez, compõem o núcleo atômico.

Figura 3: O caminho para a menor unidade da matéria.



Fonte: Gonçalves, S/D.

Conteúdo trabalhado na química e na física a partir da mecânica quântica e que se põe necessário para o entendimento de tudo que compõe o espaço. Explicar, por exemplo, o impacto de uma bomba atômica é entender que a explosão é causada pela fissão nuclear que

separa os prótons dos nêutrons, que são unidos por uma espécie de cola chamada glúon. Enfim, por manterem os prótons junto aos nêutrons no núcleo do átomo, os glúons são responsáveis pela força nuclear forte, a força mais poderosa do universo, já que uma pequena massa produz uma enorme quantidade de energia. Sobre isso, o físico Brian Greene (2001, p.36) escreveu que "o mundo conheceu o poder devastador resultante da conversão de menos de dez gramas de urânio em energia em Hiroshima".

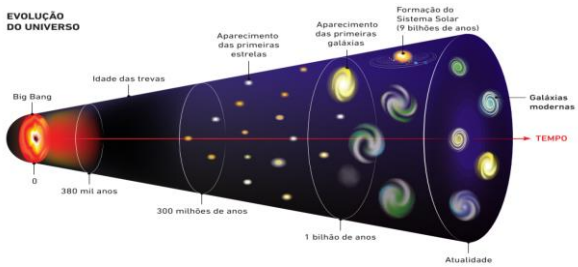
Entendemos com as premissas anteriores que este não é propriamente um artigo trivial de geografia, mas acaba sendo um artigo da geografia como ciência transdisciplinar. Não pela defesa do porquê de ter sido escrito por um professor e doutorando em geografia com décadas de experiência, mas pela premissa clara e aberta de que o espaço a-geográfico aqui tratado, mesmo não sendo social, tem 'responsabilidades' em causas e consequências sobre a sociedade que nele posteriormente se organizou em rugosidades de formas, funções e estruturas (Santos, 1985, cap. 4), em meio a processos históricos de acumulações desiguais de tempos e em sistemas de objetos e ações determinados (Santos, 2006, p. 61-64). Outra premissa esbarra em perguntas sobre as raízes estruturais do problema inserido na Geografia Escolar: por que os professores chegam à escola sem essa base ontológica do espaço a-geográfico? O que acontece com o pensamento espacial dos alunos quando essa lacuna docente se perpetua? A primeira resposta vai requerer pesquisa qualitativa e aprofundamento sobre a formação de professores; já a segunda, uma provável pesquisa mista (qualitativa-quantitativa) e dotada de entrevistas estruturadas para que, respectivamente, os dados qualitativos abarque a análise de conteúdo e os dados quantitativos da pesquisa mista passem pelas estatísticas descritivas. Em tese, qualquer que seja o resultado dessa pesquisa docente, entendemos que nossos colegas professores precisam dominar o processo ontológico de como os fenômenos dos espaços absoluto e relativo começaram a acontecer, assim como, quando e de que forma começaram a afetar o homem na sua produção do espaço.

A ação da práxis perante a argumentação transdisciplinar dos espaços à-geográficos relativo e relacional

A abordagem até aqui proposta serve ao professor de geografia desde o momento em que lhe é posto no livro didático que deve ministrar as explicações geográficas sobre o Big Bang universal; sobre a solidificação do magma pastoso em rochas durante um tempo denominado em eras geológicas; sobre os dois principais movimentos da Terra, de rotação e de translação, que respectivamente incorrem nos fusos horários e nas zonas climáticas latitudinais; sobre as camadas da atmosfera e vida possível apenas na troposfera; sobre a estrutura geológica em origem planetária à solidificação das rochas em limites de placas, incorrendo desde a deriva continental até a formação de dobramentos modernos em limites convergentes e orogenéticos; sobre a atividade vulcânica e os socialmente catastróficos terremotos e tsunamis; sobre a geomorfologia terrestre originada por movimentos epirogenéticos que formam os planaltos e depressões, além dos tipos de erosão formadores das bacias sedimentares em planícies.

Aqui não explicaremos os eventos citados no parágrafo anterior, pois os livros teóricos e didáticos de geografia já tecem tal abordagem, mas abordaremos a base ontológica de onde tais acontecimentos partem ou dos processos físico-químicos elementares da composição do espaço relativo.

Figura 4: Big Bang



Fonte: livro didático Lex Education, 2026.

A origem de tudo, o Big Bang de 13 bilhões de anos atrás ou de onde o professor parte para ministrar aula no Ensino Médio para aprofundar elementos que foram trabalhados pelo estudante desde os Anos Finais.

O espaço a-geográfico da pré-geografia serve à circunstância do entendimento dos fenômenos que passaram a atingir a sociedade desde as suas primeiras civilizações, mas que sempre existiram, com a devida explicação científica desde o momento em que a física começou a estudar a origem do de onde viemos e qual o caminho universal estamos seguindo. Daí vem a dúvida de como explicar esse espaço social de vida na Terra sem termos descoberto vida em nenhum outro espaço do universo? Como abordar os terremotos catastróficos sem entender sua origem nas rochas e limites tectônicos? Como explicamos o mecanismo das marés sem entender a curvatura universal do tecido espaço-tempo? Como a Terra, além de girar em torno de si própria, também gira em torno do Sol desde quando o sistema solar surgiu? Como surgiu o sistema solar e o nosso planeta em meio à poeira cósmica? De que matéria e energia se compõem todas as coisas e pessoas?

Partiremos de exemplos que o professor (e pesquisador) de geografia deve saber, quiçá dominar, para uma abrangência de forma transdisciplinar em sua práxis. O pressuposto de explicação mais científica do espaço físico/relativo e de tudo que o compõe parte da teoria da relatividade de Albert Einstein e da estrutura teórica da mecânica quântica, que tece compreensão do universo em suas menores escalas (vide figura sobre ‘Matéria’ mostrada anteriormente). Sobre alguns dos aspectos entendidos como geográficos, que são postos nos livros didáticos e que envolvem a articulação do espaço relativo e relacional, o físico Brian Greene escreve que

> A força da gravidade permeia a vida cotidiana. Ela nos mantém, a nós e a todos os objetos que nos rodeiam, presos à superfície da Terra; impede que o ar que respiramos se perca no espaço exterior; conserva a Lua em órbita à volta da Terra e a Terra em órbita à volta do Sol[36]. A gravidade dita o ritmo da dança cósmica incansável e meticulosa executada por bilhões e bilhões de asteroides, planetas, estrelas e galáxias. Mais de três séculos de influência newtoniana levaram-nos a achar simplesmente natural que uma única força — a gravidade — seja responsável por essa pletora de fatos terrestres e extraterrestres. Mas antes de Newton não se sabia que uma maçã que cai da árvore e a marcha dos planetas à volta do Sol obedecem ao mesmo princípio

[36] “Na gravidade newtoniana o Sol mantém a Terra em órbita por meio de um "cabo" gravitacional não identificado, que de algum modo alcança instantaneamente vastas extensões do espaço e segura a Terra (enquanto, reciprocamente, a Terra segura o Sol). Einstein ofereceu uma nova concepção da realidade” (Greene, 2001, p. 46) ao explicar que esse “cabo” gravitacional que mantém a órbita da Terra ao redor o Sol é resultado do tecido espaço-tempo que se curva.

> físico. Em um passo audacioso no sentido da afirmação da hegemonia da ciência, ele unificou a física terrestre e a física celeste e declarou que a força da gravidade é a mão invisível que opera em ambos os níveis (Greene, 2001, p. 37).

O início de tudo é cientificamente aceito pelo chamado Big Bang, quando todo o universo emergiu de uma massa enorme comprimida em um espaço subatômico, como uma espécie de pepita microscópica, perto da qual um grão de areia é algo colossal, portanto, "à medida que se retrocede no tempo, a totalidade do cosmos reduz-se ao tamanho de uma laranja, de um limão, de uma ervilha, de um grão de areia e a volumes cada vez menores" (Greene, 2001, p. 56), mas com uma densidade absurda e até difícil de concebermos no cenário das coisas que experienciamos. Em uma explicação da mecânica quântica, já que o Big Bang possui a mesma similaridade que um buraco negro, Greene completa que:

> Para dar uma ideia das escalas de que estamos falando, uma estrela com a massa do Sol seria um buraco negro se o seu raio, em vez de medir o que mede na realidade (uns 720 mil quilômetros), tivesse três quilômetros. Imagine: o Sol inteiro espremido a tal ponto que caberia com folga na parte alta de Manhattan [ou em uma das Asas, Norte ou Sul, dos eixos do Plano Piloto em Brasília/DF]. Uma colher de chá da matéria desse Sol pesaria tanto quanto o monte Everest. Para converter a Terra em um buraco negro, seria necessário comprimi-la até que o seu raio medisse cerca de um centímetro (Greene, 2001, p. 54).

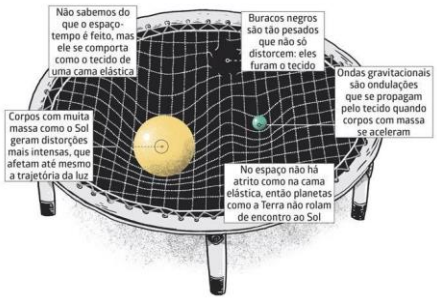
Essa densidade teoricamente infinita é explicada a partir da premissa de que a matéria, na verdade, é feita quase que inteiramente de espaço vazio. Tecendo uma analogia, praticamente toda a massa do átomo se concentra em seu núcleo; os elétrons são uma espécie de grãos de poeira orbitando em torno do núcleo atômico. Metaforicamente, uma mosca pousada no centro do gramado de um estádio de futebol seria o equivalente à massa do estádio, já que, todo o campo e arquibancadas em volta seriam a composição do vazio orbitado por elétrons.

No caso dos elementos do nosso dia a dia, os átomos mantêm distância uns dos outros por causa de forças eletromagnéticas (como ímãs que se repelem). Entretanto, no ato inicial do Big Bang, a gravidade e a energia eram tão brutais que elas "desligaram" essas distâncias, esmagando a mosca de um átomo contra a mosca do outro, eliminando todo o espaço vazio do estádio e criando uma densidade de matéria inimaginável, uma matéria pura sem nenhum espaço, nem de respiração[37]. Portanto, a hipótese do Big Bang, termo creditado ao cientista que primeiro teorizou o início de tudo (Greene, 2012, kindle, posição, 286), Georges Lemaître, do universo ter partido de um ponto, ao qual, posteriormente, a ciência mapeou a idade desse início de expansão, como sendo há 13,82 bilhões de anos, onde todas as galáxias estariam umas sobre as outras no tecido quântico do espaço-tempo, em descomunal densidade (1 seguido de 71 zeros de toneladas por polegada cúbica conforme Hawking, 2016, p. 31), foi explicada a partir

[37] No início do Big Bang, a densidade do universo era teoricamente infinita (em um ponto chamado singularidade) ou limitada pela densidade de Planck, estimada em cerca de $5{,}1 \times 10^{96}$ kg/m³ e a temperatura oscilou entre 1 e 10 trilhões de graus Celsius (1 milhão de vezes mais quente que o Sol). Externando outra metáfora, pense em um filme em altíssima definição (4K) de 3 horas de duração, que sabemos conter bilhões de pixels, cores e sons. No entanto, podemos armazenar esse filme inteiro dentro de um chip de memória *MicroSD* que é menor que a unha do nosso dedo mindinho. Em suma, a informação de todo o cenário digital gigante está ali, "espremida" em um formato microscópico. No início do universo, toda a matéria física passou por um processo de "compactação máxima" parecido (base teórica em Tyson, 2015, kindle, posições 566 e 1653).

da teoria da relatividade geral de Albert Einstein, apresentada à comunidade científica em novembro de 1915.

Figura 5: Base do entendimento do espaço a-geográfico relativo na geografia.



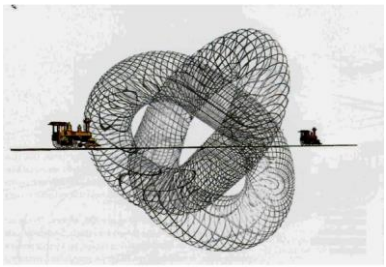
Fonte: Oliveira, 2017.

Na imagem, a curvatura do tecido espaço-tempo da física einsteiniana. Uma imagem que não faz parte, mas faz falta nos livros didáticos de geografia. Chamamos também à atenção para uma abordagem textual simples, mas necessária para um melhor entendimento discente sobre os movimentos da Terra e mecanismo das marés perante as fases da Lua.

A relatividade explica a gravidade através da contração e dilatação do espaço-tempo, por meio de uma sentença matemática que leva à atual compreensão da dinâmica de todo o universo. No início do século XX, a maioria dos cientistas acreditava que a gravidade já havia sido totalmente explicada pelos estudos de Isaac Newton, através da gravidade universal, divulgada em 1687, uma lei extremamente precisa, mas que Einstein percebia ter uma falha profunda, pois não respondia como a gravidade exercia influência ao manter a regularidade na distância entre os planetas e estrelas e vice-versa, já que nenhuma corrente prende a Terra ao Sol em sua translação e a distância é sempre mediada por 150 milhões de quilômetros (Greene, 2012, kindle, posição 302), variando em 5 milhões de quilômetros, por causa do plano de elipse em dois dos seus momentos de solstício, que são intitulados de periélio, quando a Terra fica a uma distância dos citados 5 milhões de quilômetros mais perto do Sol; e afélio, momento em que o planeta está em uma posição, dos mesmos 5 milhões de km, mais longe do Sol. No modelo de Newton, segundo a citação e a figura que segue,

> o tempo e o espaço eram um fundo no qual os eventos ocorriam, mas que não era afetado por eles. O tempo existia separado do espaço era tido como uma linha única, ou uma linha ferroviária, seguindo infinitamente em ambas as direções. O próprio tempo era considerado eterno, no sentido de que sempre existiria e sempre continuaria a existir [...] o tempo era uma linha infinita, independentemente do que estivesse acontecendo no universo (Hawking, 2016, p. 40- 42).

Figura 6: Modelo do espaço e do tempo de Newton.

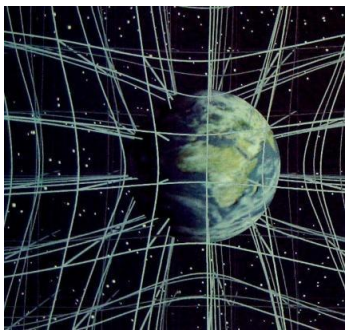


Fonte: id., 2016, p. 40.

Além da separação entre tempo e espaço, em sua lei gravitacional, Newton admitia omissão quanto à resposta da distância dos 150 milhões de quilômetros, por não identificar o que existia nesse intervalo de espaço entre a Terra e o Sol. Para prever as órbitas da Terra, da Lua e dos planetas com precisão, Newton afirmou que quanto maior a distância entre os corpos, menor a força da gravidade; também apontou que a atração gravitacional de uma estrela é exatamente um quarto da de uma estrela semelhante na metade da distância, pois assim as órbitas dos planetas são executadas em elipse (Hawking, 2015, p. 29).

Em 1907, Einstein se debruçou sobre a questão do intervalo de espaço Terra-Sol e oito anos depois propôs que nesse espaço vazio existe espaço, portanto, o próprio espaço é o meio da gravidade, pois a presença de corpos dotados de massa afeta a forma do espaço, curvando-o em uma deformação. Como a energia do vácuo possui massa, significa que ela exerce um efeito gravitacional sobre a expansão do universo e esse efeito é oposto ao da matéria. Resumindo, o peso da massa da matéria leva a expansão a diminuir, no entanto, por outro lado, a energia do vácuo leva a expansão a acelerar. Contudo, não é só o espaço que se curva, mas o tempo também o faz; e como o espaço é tridimensional, a curvatura é em todo o entorno que envolve a massa (Greene, 2012, kindle, posição 325; Hawking, 2016, p. 104), como nos mostra a figura que segue.

Figura 7: Distorção espaço-tempo



Fonte: Internet, 2026.

A Imagem que mostra uma série de linhas em volta da esfera terrestre, para melhor demonstrar a tridimensionalidade da distorção espaço-tempo. A teoria da relatividade geral nos faz entender “com precisão como o espaço e o tempo se curvam em função da presença de uma quantidade de matéria (mais precisamente, matéria e energia, de acordo com a equação einsteiniana $E = mc^2$)” (id., 2012, kindle, posição 333).

Figura 8: O tempo e o espaço por Einstein



Fonte: Hawking, 2016,

Para Einstein, o tempo e o espaço são inextricavelmente interconectados. Não podemos curvar o espaço sem afetar também o tempo. Assim sendo, o tempo tem forma, porém parece ter a direção de mão única, como ilustrado nas locomotivas acima. Para a relatividade geral, massa e energia são equivalentes ($E = mc^2$; energia = massa vezes a velocidade da luz ao quadrado), isto é, nada pode se mover mais rápido que a luz, pois se fosse usada energia para acelerar uma partícula ou nave espacial, quanto maior a velocidade, maior será o aumento da massa do objeto, tornando mais difícil acelerá-lo ainda mais. Portanto, chegar à velocidade da luz, uma descoberta de 1676, seria impossível, porque a quantidade de energia necessária é infinita e nem o universo possui tanta energia. Resumindo, a luz só viaja a uma velocidade de 1,08 bilhão de km/h porque não possui massa.

As galáxias, que devem ter sido muito próximas e até amontoadas no passado, estão se distanciando e há um fundo de radiação permeando o espaço. Os cientistas descobriram que o universo está se expandindo de forma cada vez mais rápida e, para isso ser explicado pela teoria da relatividade geral de Einstein, a hipótese é que há energia escura que nunca foi vista e nem a ciência sabe do que se trata. Em tese, uma energia de ondas gravitacionais causadas por estrelas explodindo e buracos negros colidindo, que viajam no universo à velocidade da luz, comprimindo e expandindo a fração do espaço situado a um bilhão de anos-luz, mas que reflete na nossa galáxia e no nosso sistema à nossa volta de forma tão minúscula a ponto de não conseguirmos detectar, mesmo com toda a evolução científica e tecnológica que nos cerca.

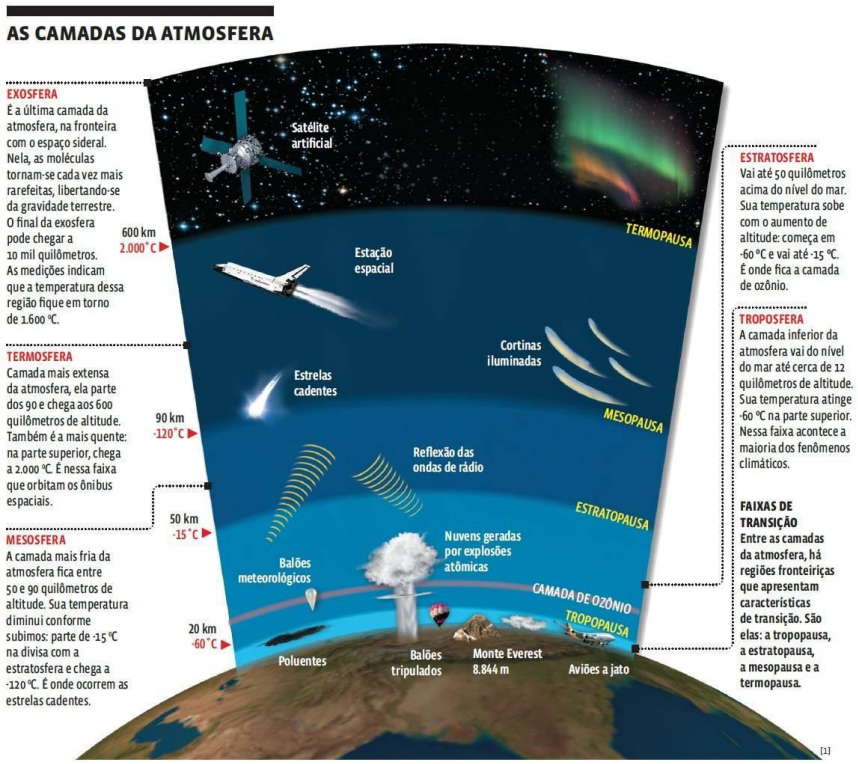
Para explicar que quanto mais espaço houver entre dois objetos, devido à expansão cósmica, maior será a intensidade da força que os separa, a constante cosmológica foi inventada como um termo que equilibra a força de atração da gravidade e, o fato de considerar a constante em seus cálculos fez o próprio Einstein informar que esse teria sido o maior erro de sua carreira, pois, para o cientista, na relatividade geral o universo seria estático e imutável. Com a comprovação científica da expansão do universo por Edwin Hubble, ironicamente, a constante cosmológica passou a ter um papel primordial na explicação da expansão acelerada do universo e na observação das chamadas supernovas. Segundo Greene (2012, kindle, posição 3.282), por volta da marca dos 7 bilhões de anos, a gravidade repulsiva da constante cosmológica teria passado a predominar e a expansão do universo teria se acelerado desde então.

A formação da atmosfera, das rochas e da vida na Terra

Climato-gravitacionalmente, em meio à poeira cósmica da expansão universal, o Sol nasceu há 5 bilhões de anos e a gravidade continuou a puxar a poeira em elementos pesados como metano, amônia e vapor d´água para o interior de rochas minúsculas. Durante mais 400 milhões de anos após a formação do Sol, essa força da curvatura do espaço-tempo (gravidade)

fez o planeta Terra surgir em uma época que não existia ar, mas apenas dióxido de carbono, nitrogênio e vapor d´água, que foram lançados à atmosfera através dos vulcões que estavam sendo formados perante a solidificação do magma em rochas cristalinas. Em suma, o resfriamento terrestre após um longo período de intenso calor fez os citados gases agirem perante a força da gravidade, que impediu seu escape para o espaço e ao redor do planeta formou-se o que intitulamos de camadas da atmosfera.

Figura 9: Camadas da atmosfera



Fonte: Guia do estudante, S/D

A imagem retrata as camadas da atmosfera. Matéria em que os estudantes devem entender o desenvolvimento de toda a vida terrestre na troposfera, mas mapear os acontecimentos espaciais estudados e criados pela ciência. Exemplo de aula: perceba que a mesosfera possui temperaturas muito baixas, mas a termosfera contém temperaturas muito altas – a pergunta para os estudantes deve ser: por que isso se dá?

A resposta está nos gases mais densos (como CO_2), que na mesosfera ajudam a emitir calor para o espaço; e na termosfera, os átomos isolados de oxigênio e nitrogênio retêm energia[38].

Cem milhões de anos após o surgimento da Terra, que já tinha 80% do seu tamanho atual, a Lua se formou do resultado de um impacto gigantesco, de um objeto do tamanho de

[38] A mesosfera não tem os gases certos para absorver a radiação solar. O ozônio (esquenta a estratosfera abaixo dela) e o oxigênio atômico (esquenta a termosfera acima) quase não existem ali. O dióxido de carbono presente na mesosfera faz o oposto do que faz na superfície: em vez de prender o calor, ele irradia a pouca energia térmica existente de volta para o espaço, funcionando como um "refrigerador". Em resumo, a termosfera absorve a maior parte da radiação solar e fica extremamente quente, enquanto a mesosfera fica "espremida" no meio, sem fontes de calor eficientes e perdendo energia para o espaço.

Marte, que retirou material da Bacia do Pacífico e arremessou-o ao espaço, aglutinando partículas e, desse violento impacto, nessa junção de seu material cósmico com o material aglomerado terrestre foi formado nosso satélite (Tyson, 2015, kindle, posição 2553). Além da formação da Lua, a Terra ganhou mais 10% de massa, ficando com 90% de seu tamanho atual.

Em meio à expansão do cosmos, a gravidade começou a juntar os fragmentos em pedaços cada vez maiores e há cerca de 4,56 bilhões de anos surgiu a Terra. O planeta, desde então, era uma bola incandescente de magma, frequentemente bombardeada por meteoros, formando assim – em milhões de anos – sua atmosfera, a partir dos gases liberados com a atividade vulcânica e o resfriamento dos minerais. A formação da atmosfera oxigenada foi gradual e a partir de pequenas porções da Terra. Escreveram os geógrafos Conti e Furlan sobre as modificações climáticas da Terra em seus 4,5 bilhões de anos até os últimos 2 milhões de anos, diante da ocorrência de quatro períodos glaciários e interglaciários, quando as médias e altas latitudes (zonas temperadas e frias) foram as mais afetadas por essas pulsações e, no caso das baixas latitudes (zona intertropical), com períodos úmidos e secos e de avanços e recuos das florestas tropicais, das savanas e dos desertos (Conti; Furlan, 2005, p. 79).

Dentre modificações, alterações e ocorrências, há 3,9 bilhões de anos uma tempestade de meteoros atingiu a Terra e essa intensa atividade cósmica fez a rotação do planeta ter quatro vezes mais velocidade que a atual, assim como a proximidade da Lua acometer climaticamente todo o espaço planetário em violentas tempestades oceânicas (a Lua está a 384.400 mil km de distância da Terra, mas nessa época estava a apenas 22 mil km). O Sol desintegrou o metano, a amônia e o vapor d´água, formando uma fina camada de oxigênio no alto da atmosfera terrestre, que passou a proteger o planeta dos raios ultravioleta e formar as primeiras condensações de nuvens, porém, os gases mais presentes da troposfera seriam desprendidos da superfície pela litosfera.

Quando as colisões diminuíram, logo depois do choque de meteoros acontecido há 3,9 bilhões de anos, o Sistema Solar estabilizou sua formação em oito planetas, com a Terra na terceira posição orbital ou o único planeta em que animais e plantas conseguem viver em condições naturais. Nesse período, a Terra esfriou a ponto de formar uma casca de silicatos sobre a superfície intitulada de crosta terrestre ou litosfera. Como ciência, a gravidade, através da curvatura do espaço-tempo, se mostra como uma força atrativa que mantém os planetas afastados uns dos outros e do Sol, assim como dos cinturões de asteroides e de cometas.

Os asteroides, de rochas e ferro, que não colidiram ou não se agregaram aos planetas, se refugiaram no cinturão de asteroides situado entre os planetas Marte e Júpiter. Os cometas, que são compostos de gelo, poeira e rochas, se abrigaram no cinturão de Kuiper, que fica após o planeta Netuno.

Figura 10: Sistema Solar



Fonte: Rodriguez, 2026.

A Imagem do Sistema Solar contida de outra perspectiva imagética em Branco (2026, 6º ano). Em um cálculo de curvatura do tecido espaço-tempo, o Sol possui cerca de 99,86% da massa do Sistema Solar. Todos os planetas, luas, asteroides e cometas somados formam somam os demais 0,14%, com Júpiter ficando com 0,10% desse número e a Terra com apenas 0,0003% ou 330 mil vezes menos que a massa do Sol. Em outro exemplo, a gravidade do Sol é cerca de 28 vezes maior que a da Terra, isto é, uma pessoa com peso de 80kg na Terra pesaria cerca de 2,2 toneladas na superfície do Sol, devido à curvatura da força gravitacional.

Além dos asteroides, os cometas, que continham gases congelados (partículas de água), também compuseram os choques iniciais da formação terrestre. Por sua vez, os vulcões se formaram de rochas, lava e desses gases congelados que vieram anteriormente com os choques dos cometas. Quando chegaram à sua condição de atividade, os vulcões expeliram uma quantidade descomunal de lava e de vapor d´água sobre a atmosfera terrestre. No momento do resfriamento, o vapor foi condensado em nuvens carregadas, que se transformaram em chuva.

Figura 11: Atividade vulcânica mais volumosa predominando em áreas de atividade sísmica intensa.



Elaborado com base em: CALDINI, Vera; ÍSOLA, Leda. *Atlas geográfico Saraiva*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 169.

Fonte: livro didático do 9º ano – Anos Finais (Branco, 2026, p. 186).

Contudo, podemos afirmar que no início da formação da Terra, em meio às violentas colisões, os asteroides e cometas trouxeram material orgânico para a Terra jovem, inclusive o carbono mais primitivo que conhecemos, e esse material orgânico teve nos vulcões seu instrumento de pulverização, para que as formas de vida chegassem a todos os espaços planetários e evoluísse posteriormente de acordo com cada condição climática.

Em síntese, como cada meteorito que atingia a Terra continha uma pequena quantidade de água, após alguns milhões de anos essa umidade acumulou-se na superfície, permitindo que a temperatura baixasse e as rochas se solidificassem, formando uma crosta terrestre mais coesa, contudo, rachada em placas tectônicas. Cem milhões de anos se passaram e quando a Lua se afastou da Terra, as tempestades arrefeceram e a velocidade do movimento de rotação foi sendo reduzida, gradativamente, chegando a ter duração de 18 horas diárias, quando a Terra passou à existência de 1,5 bilhão de anos.

A continuidade do ataque dos meteoros os fez, nesse segundo momento de choques violentos contra a superfície terrestre, dissolverem-se e liberarem minerais, além de transportarem carbono, proteínas primitivas e aminoácidos do espaço para o fundo dos

oceanos. A água dos oceanos, com carbono, proteínas e aminoácidos, quando misturada ao magma se transformou em substâncias químicas que deram origem ao que seriam as primeiras formas de vida na Terra, ou seja, os organismos microscópicos chamados de bactérias unicelulares. Explicando esse surgimento das primeiras formas de vida terrestre, entre quatro e três bilhões de anos atrás só existiam micróbios unicelulares, que absorviam a energia do Sol, e foi assim que micróbios subaquáticos produziram um pigmento verde chamado de clorofila. Tais micróbios – que viviam na água – continuaram a captar a luz solar e, assim produziram uma reação química que convertia dióxido de carbono e água em alimento. Essa conversão foi chamada de fotossíntese, um processo que permitiu que as bactérias se multiplicassem nas cianobactérias, às quais, por sua vez, injetaram oxigênio na água e no ar, permitindo a evolução de outras espécies mais complexas nos bilhões de anos posteriores.

De todo esse desenvolvimento das células, o astrofísico Neil Tyson (2015, kindle, posições 3124 e 3129) nos diz que a matéria dentro de cada criatura viva na Terra é constituída de quatro elementos químicos principais: hidrogênio, oxigênio, carbono e nitrogênio. Os outros elementos constituem menos de um por cento da massa de qualquer organismo vivo. Dentre esses elementos que se apresentam em pequenas quantidades, o fósforo é o mais importante para a vida, junto com quantidades ainda menores de enxofre, sódio, magnésio, cloro, potássio, cálcio e ferro.

Três bilhões e meio de anos atrás, os estromatólitos foram os primeiros organismos a executar a fotossíntese oxigênica, assim sendo os responsáveis pelo gás oxigênio do planeta. O oxigênio modificou a atmosfera da Terra e passados mais dois bilhões de anos houve aumento do nível de oxigênio na atmosfera, isto é, 1,6 bilhão de anos atrás, uma das formas primitivas de vida mais complexas e multicelulares, a partir de um fóssil vegetal, começou a aparecer. A proteção atmosférica contra os raios ultravioleta levou os níveis de oxigênio ao patamar atual e permitiu o surgimento mais massivo das plantas terrestres, há 400 milhões de anos. Em suma, a estrutura das rochas, que já estavam formadas, associou-se à estrutura de engendramento posterior da atmosfera.

Quanto a mais detalhes sobre a referida composição estrutural das rochas e da atmosfera, devido à gravidade, os materiais mais densos foram sendo empurrados para o núcleo interno, que passou a ter 1.250 km de diâmetro, com sólida composição de 80% em ferro, o elemento químico que, na composição terrestre, só perde em átomos para o oxigênio. A condensação do vapor d'água causou chuvas torrenciais durante centenas de milhares de anos, fazendo surgir os oceanos nas depressões terrestres e compostas pelo soerguimento e rebaixamento da crosta (epirogênese) e pelos choques dos meteoros. Daí veio importante contribuição para o desenvolvimento dos fatores e elementos do clima. Isso tudo teria acontecido no Pré-Cambriano do Éon Hadeano e à medida que o tempo geológico se processava, nos 600 milhões de anos das eras posteriores (Paleozoica, Mesozoica e Cenozoica), a composição e o desenvolvimento de formas de vida aconteciam junto às mudanças climáticas e tectônicas.

A consolidação do magma em estado pastoso deu origem à estrutura que passou a constituir a crosta terrestre, também denominada litosfera, cuja espessura apresenta significativa variação, situando-se aproximadamente entre 5 e 70 km. Constituída por diferentes tipos de rochas, entre as quais se destacam as cristalinas e sedimentares, essa camada superficial do planeta encontra-se compartimentada em placas tectônicas. O processo de solidificação, entretanto, não ocorreu de maneira uniforme, tampouco resultou em uma superfície regular e homogênea. As diferenças na espessura e na profundidade da solidificação contribuíram para a constituição de porções distintas da crosta, sendo as áreas menos espessas

associadas à crosta oceânica e as estruturas mais espessas e profundas relacionadas à crosta continental (Brandão, 2018, p. 201).

Figura 12: limites de placas tectônicas oceânicas e continentais da América



Fonte: Livro didático, 8º ano – Anos Finais (Branco, 2026, p. 181).

A imagem retrara os limites de placas tectônicas oceânicas e continentais da América, destacando a formação da cordilheira dos Andes em limites convergentes entre as placas de Nazca e Sul-Americana e limite transformante das placas do Pacífico e Norte-Americana da Falha de San Andreas. A compreensão desse processo de formação terrestre permite considerar que a solidificação da crosta terrestre ocorreu predominantemente de fora para dentro, partindo das regiões submetidas às temperaturas mais baixas, próximas à atmosfera, em direção ao magma ainda incandescente. Ao longo de milhões e bilhões de anos, a camada de material magmático resfriado e transformado em rocha ígnea ou magmática foi se aprofundando de maneira irregular. Esse processo esteve relacionado às condições térmicas existentes no planeta e às transformações cosmológicas ocorridas desde sua formação. Hawking (2015, cap. 8), ao abordar a evolução do Universo, destaca a relação entre sua expansão e o processo de resfriamento cósmico. Soma-se a esse quadro a identificação, no Canadá, de evidências de microrganismos fossilizados cuja idade foi estimada em aproximadamente 4,28 bilhões de anos, ampliando as possibilidades de compreensão acerca das condições existentes na Terra primordial.

Considerando que a idade da Terra é estimada em aproximadamente 4,56 bilhões de anos, que as rochas mais antigas conhecidas possuem cerca de 4,4 bilhões de anos e que os registros mais antigos associados à vida microbiana alcançam aproximadamente 4,28 bilhões de anos, pode-se inferir que a formação inicial da crosta ocorreu durante os primeiros 200 milhões de anos da história do planeta. A existência de formas de vida microbiana teria se estabelecido, portanto, em um intervalo relativamente próximo ao processo de consolidação das primeiras rochas, cerca de 80 milhões de anos após a formação dessas estruturas mais antigas ou aproximadamente 280 milhões de anos depois da origem da Terra. Conforme discutido anteriormente, o desenvolvimento da vida microbiana esteve igualmente relacionado às condições paleoclimáticas que marcaram os diferentes momentos da história terrestre. Nesse sentido, Hawking afirma que:

> os primeiros um ou dois bilhões de anos de existência da Terra foram quentes demais para o desenvolvimento de qualquer organismo complexo. Os outros cerca de três bilhões de anos foram ocupados pelo vagaroso processo da evolução biológica, que foi desde os organismos mais simples a seres capazes de medir o tempo a partir do Big Bang (Hawking, 2015, p. 157).

No decorrer desse longo processo evolutivo surgiria, milhões de anos mais tarde, o primeiro hominídeo, situado entre os grupos mais antigos relacionados à linhagem evolutiva que conduziu aos seres humanos e aos chimpanzés. Entre essas evidências encontra-se um exemplar identificado no continente africano a partir de fragmentos ósseos, incluindo um fêmur e um crânio deformado, localizado entre sedimentos associados ao lago Chade e estimado entre 6 e 7 milhões de anos. A descoberta, frequentemente relacionada ao *Sahelanthropus tchadensis* (gênero extinto de hominídeo datado de cerca de 7 milhões de anos atrás), cuja divergência genética em relação aos chimpanzés é objeto de estudos e estimativas, evidencia uma questão fundamental para a ciência: cada novo registro fóssil amplia simultaneamente o conhecimento disponível e o campo das indagações ainda sem respostas. Nesse sentido, as hipóteses acerca da origem dos hominídeos e da constituição de seus fenômenos socioculturais permanecem abertas às revisões decorrentes de novas evidências. É possível, portanto, que parte das interpretações apresentadas neste texto seja posteriormente confrontada ou reformulada por futuras descobertas científicas. A própria natureza provisória do conhecimento científico, contudo, não representa uma fragilidade, mas uma condição de sua existência, uma vez que a dúvida constitui um dos elementos que impulsionam a investigação. Assim, este texto deve ser compreendido como mais uma tentativa de interpretar a constituição de um espaço inicialmente relativo e a-geográfico que, mediante a ação de diferentes processos naturais e humanos, tornou-se progressivamente geográfico.

Sem encerrar o assunto, mas enfim...

A discussão desenvolvida neste artigo permite compreender o espaço não apenas como suporte ou cenário de ocorrência dos fenômenos, mas como uma dimensão cuja apreensão se transforma à medida que se ampliam as relações estabelecidas entre natureza, sociedade e conhecimento científico. O espaço a-geográfico, aqui concebido como uma condição anterior à constituição das relações sociais e, portanto, distinto do espaço propriamente geográfico, não deve ser entendido como uma categoria acabada ou dissociada da geografia. Ao contrário, sua consideração possibilita reconhecer a permanência dos processos naturais e sua capacidade de interferir, em diferentes escalas, na organização da vida e das sociedades. Nesse sentido, a passagem do espaço absoluto ao espaço relativo e, posteriormente, ao espaço relacional ou social evidencia que a compreensão geográfica exige o reconhecimento da articulação entre processos naturais e práticas sociais, superando leituras fragmentadas que isolam a natureza, a sociedade e o território como dimensões independentes.

A partir dessa perspectiva, sustenta-se que a geografia, enquanto campo científico, encontra na análise das relações espaciais uma possibilidade de diálogo que ultrapassa os limites disciplinares tradicionais. A compreensão dos fenômenos naturais e sociais, bem como das formas pelas quais estes se condicionam e se transformam mutuamente, demanda uma aproximação progressiva entre interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Não se trata, portanto, de abandonar o objeto próprio da Geografia, mas de aprofundá-lo, reconhecendo que o espaço é constituído por diferentes temporalidades, processos e relações que não podem ser explicados por uma única perspectiva de conhecimento. A reflexão sobre o espaço a-geográfico e sua transição para o espaço relacional contribui, assim, para recolocar a questão espacial no centro do pensamento geográfico e para afirmar a necessidade de uma abordagem capaz de

apreender, de maneira articulada, as raízes naturais, sociais e ontológicas dos fenômenos que produzem e transformam o espaço.

Esse debate só pode virar estudos, pesquisas e abordagens dadas à geografia contemporânea a partir das ciências da natureza e de forma transdisciplinar. O que queremos dizer é que no conteúdo das ciências da natureza, o uso da física, da química e da mecânica quântica, nesse caso transdisciplinar de espaços absoluto e relativo, é de apenas suficiência teórica para que o professor de geografia tenha o entendimento necessário para uma explicação que venha a acontecer na ação de sua práxis em uma aula sobre o espaço de reflexos sociais. O que queremos externar é que o professor de geografia sem tal conhecimento transdisciplinar continuará sua jornada explicativa pelo campo geográfico e imagético do livro didático, o que entendemos como insuficiente para as metodologias atuais de ensino e desde a base interdisciplinar pedida pelos documentos formais da base nacional aos currículos regionais.

Ressaltamos que o entendimento de fenômenos que até então eram de exclusividade das ciências da natureza e foram postos à mesa na urgência de o professor ter uma maior transgressão curricular para plena abrangência teórica em sua práxis. No entanto, aqui deixa-se claro que não necessariamente o professor de geografia que passe a dominar, mesmo que de forma superficial, tenha que obrigatoriamente aplicar o conteúdo das ciências da natureza que assimilou; contudo, passa a ter a possibilidade de fazer uma abordagem transdisciplinar junto aos conteúdos geográficos e assim adquirir uma maior abrangência em seu arcabouço de práxis, enriquecendo projetos da escola e tecendo proximidade entre a sua abordagem e a de professores de outras unidades curriculares.

Referências

ALVES, Vitor Alfredo de Rezende; AVELAR, Gilmar Alves de. **Fragmentação do conhecimento e seus reflexos na geografia**: a dicotomia Geografia Física e Geografia Humana. Espaço em Revista, v. 23, n. 1., p.101-122, jan./jun., 2021.

AMARAL, Lucas Alessandro Duarte. **Origens e antecedentes da intuição pura do espaço em Kant (1768-1769)**. PUC-SP, Stud. Kantiana 22, p. 105-120, dez. 2016. Disponível em https://share.google/Ye4KROAcm60PvZSWN acesso em 09 set. 2026.

BRANCO, Anselmo Lázaro (et. all. – Anselmo Lázaro Branco, Bruno Prado, Eduardo Campos). **Ensino fundamental**: anos finais: Plataforma Par Conecte. Geografia: 6º ao 9º ano / Anselmo Lázaro Branco, Bruno Prado, Eduardo Campos. 1. ed. São Paulo: SOMOS Sistemas de Ensino, 2026.

BRANDÃO, Marcos Bau. **Preâmbulos espaciais**: um escrito sobre a construção do espaço natural e a produção do espaço geográfico na Geografia escolar. UNICAMP: Revista Brasileira de Educação em Geografia, V. 8, N. 16, 2018. Disponível em <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/560> acesso em 15 set. 2026.

BRASIL. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Ministério da Educação - MEC. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2017.

_____. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2024.

CASTANEDA, Leonardo Cardenas. **Leibniz, Mach e Einstein**: Três objeções ao espaço absoluto de Newton. discus.filos [online]. 2009, vol.10, n.15, pp.51-68. ISSN 0124-6127. Disponível em http://www.scielo.org.co/pdf/difil/v10n15/v10n15a03.pdf acesso em 09 set. 2026.

CONTI, José Bueno; FURLAN, Sueli Angelo. **Geoecologia**: o clima, os solos e a biota. In: ROSS, Jurandyr L. Sanches (org.). Geografia do Brasil. 5. ed. São Paulo: EDUSP, 2005.

FTD, vários autores. **Sistema de Ensino (Geografia)**: Ensino Médio: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: 1ª a 3ª séries. 2. ed. São Paulo, 2021.

GONÇALVES, Jhonilson Pereira. **Matéria**. Manual da Química, S/D. Disponível em https://www.manualdaquimica.com/quimica-geral/materia.htm acesso em 10 set. 2026.

GREENE, Brian. **O Universo elegante**: Supercordas, dimensões ocultas e a busca da teoria definitiva. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. **A realidade oculta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
GUIA DO ESTUDANTE. **Atmosfera**: Camadas da atmosfera. Guia Abril, Enem, S/D. Disponível em https://guiadoestudante.abril.com.br/curso-enem/camadas-da-atmosfera-a-estrutura-de-gas-que-envolve-o-planeta/ acesso em 11 set. 2026.
HAWKING, Stephen. **Uma breve história do tempo**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.
_____. **O universo em uma casca de noz**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2016.
LEX EDUCATION. **Livro didático de Geografia da 1ª série do Ensino Médio**. Escola Maple Bear, 2026.
MARTINS, Alejandra Martins (et. all. – Caroline Souza, Laís Alegretti e Daniel Arce). **Os mapas e gráficos que mostram o epicentro, a magnitude e o impacto do potente terremoto na Colômbia**. BBC News Mundo, Equipe de Jornalismo Visual da BBC, 2026. Disponível em https://www.bbc.com/portuguese/articles/c78glgn7661o acesso em 09 set. 2026.
MORAES, Antonio Carlos Robert. **Em busca da ontologia do espaço**. In: MOREIRA, Ruy (org.). Geografia: teoria e crítica: o saber posto em questão. Vozes. Rio de Janeiro, 1982.
_____. **Geografia**: pequena história crítica. 21a ed. Annablume. São Paulo, 2007.
MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia**: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
_____. **Espaço**. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense (UFF), Vol.19, nº 41, set./dez., 2017. Disponível em https://share.google/6aoHONA0fMDkvWLLm acesso em 10 set. 2026.
OLIVEIRA, André Jorge de. **Como a relatividade geral mudou a nossa compreensão do universo**. Revista Galileu; Globo, 2017. Disponível em https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/noticia/2017/10/como-relatividade-geral-mudou-nossa-compreensao-do-universo.html acesso em 08 set. 2026.
PORTO, C. M. **Uma visão do espaço na mecânica newtoniana e na teoria da relatividade de Einstein**. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Departamento de Física, Seropédica, Rio de Janeiro, Brazil, 2008. Disponível em https://doi.org/10.1590/S1806-11172008000100017 acesso em 17 set. 2026.
ROCHA, José Carlos. **Diálogo entre as categorias da geografia**: espaço, território e paisagem. Uberlândia: Caminhos de Geografia Uberlândia v. 9, n. 27, p. 128 – 142, set/2008.
RODRÍGUEZ, Héctor. **Sistema Solar**: o que é, como se formou e respostas a outras questões. National Geographic Portugal, 2026. Disponível em https://www.nationalgeographic.pt/ciencia/sistema-solar-o-que-e-como-se-formou-e-respostas-a-outras-questoes_3777 acesso em 16 set. 2026.
SANTOS, Douglas. **A reinvenção do espaço**: diálogos em torno da construção do significado de uma categoria. São Paulo: UNESP, 2002.
SANTOS, Milton. **Espaço e método**. São Paulo: Nobel, 1985.
_____. **Técnica, espaço, tempo:** globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1997.
_____. **Por uma Geografia Nova**: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. São Paulo: EDUSP, 2002a.
_____. **A natureza do espaço**. 6.ed. São Paulo: EDUSP, 2006.
SOUZA, Maria Adélia Aparecida. **Geografia e planejamento**: uma estratégia espaço tempo. Sociedade e Território – Natal. Vol. 33, N. 1, p. 7–30 jan./abr. de 2021.
TERRA, Lygia (et. all. – Lygia Terra, Regina Araújo, Raul Borges Guimarães). **Geografia**: conexões: estudos de Geografia Geral e do Brasil – Ensino Médio. 2. ed. São Paulo: Moderna Plus, 2010.
TYSON, Neil deGrasse. **Origens**: catorze bilhões de anos de evolução. São Paulo: Planeta, 2015
ZATERKA, Luciana. **As teorias da matéria de Francis Bacon e Robert Boyle**: forma, textura e atividade. Sci. stud. 10 (4), 2012. Disponível em https://www.scielo.br/j/ss/a/Lxz9f9mmBngZCzHHvTbcxPs/?lang=pt Acesso em 09 set. 2026.

ENTRE A LEI E A PRÁTICA: A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SÃO JOSÉ DO VALE DO RIO PRETO (RJ)

Maria Regina de Oliveira Baddini[39]
Marcos de Souza Machado[40]

Resumo
O artigo analisa a formação continuada em São José do Vale do Rio Preto - RJ, focando no cumprimento de 1/3 da jornada docente para atividades extraclasse.m A implementação enfrenta desafios devido ao caráter burocrático e punitivo das normas atuais, que geram descontentamento entre os professores. A pesquisa destaca a necessidade de a gestão escolar atuar como mediadora. Conclui-se que a formação deve transcender a mera imposição técnica, tornando-se um espaço de reflexão.
Palavras-chave: Formação Continuada; Gestão Escolar; Leis e práticas; Professores.

Abstract
This article analyzes continuing education in São José do Vale do Rio Preto - RJ, focusing on the fulfillment of 1/3 of the teaching workload for extracurricular activities. Implementation faces challenges due to the bureaucratic and punitive nature of current regulations, which generate discontent among teachers. The research highlights the need for school management to act as a mediator. It concludes that training should transcend mere technical imposition, becoming a space for reflection.
Keywords: Continuing Education; School Management; Laws and practices; Teachers.

Introdução

A formação continuada é um processo permanente de atualização e aperfeiçoamento profissional, essencial para que professores possam responder às transformações sociais, tecnológicas e pedagógicas. Atividades organizadas para ampliar o conhecimento dos professores beneficiam tanto o docente quanto a instituição e a aprendizagem dos estudantes. Esse movimento é contínuo e reforçado pelas demandas atuais da escola, que exigem do professor a capacidade de renovar práticas, incorporar tecnologias e atender à diversidade do aluno.

No contexto brasileiro, esse processo foi oficializado pela Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica e, ao fazê-lo, também determinou que um terço da carga horária docente deve ser destinado ao planejamento, estudos e formação continuada. Essa conquista legal reconhece que o trabalho pedagógico ultrapassa a dimensão da sala de aula e que o professor necessita de tempo institucionalizado para estudar, refletir e aprimorar sua prática.

De acordo com Amorim *et al*. (2017), a formação continuada é de grande relevância para auxiliar a adequar a prática docente às necessidades do aluno e da escola, tornando-se elemento essencial para o planejamento pedagógico. Além disso, esse processo favorece a reflexão crítica

[39]Especialista em Gestão Escolar para Profissionais da Educação pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). E-mail de contato: mariareginabaddini@gmail.com
[40]Mestre em Artes (PROFARTES) na Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail de contato: marcos.machado@ufba.br

e a reelaboração dos métodos de ensino, contribuindo para um fazer pedagógico mais consciente e transformador. Em meio a desafios como inclusão, tecnologias educacionais e novas demandas curriculares, a formação continuada torna-se condição indispensável para assegurar uma educação de qualidade, democrática e alinhada à realidade.

No Município de São José do Vale do Rio Preto, Rio de Janeiro, a formação continuada é considerada um dos principais eixos para a melhoria da prática pedagógica e dos indicadores educacionais. Ela é incentivada pelo Plano Nacional de Educação (PNE), Meta 16, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que trata da valorização e formação dos profissionais da educação.

Em 12 de dezembro de 2013, o Município regulamentou, no art. 273 da Lei Complementar nº 47, que a formação seja realizada por meio de 1/3 (um terço) da jornada semanal do docente para horas-atividades destinadas especificamente ao planejamento pedagógico e à formação continuada.

Diante disto, surgiu o interesse em realizar este trabalho com o seguinte objetivo geral: analisar a forma de organização sugerida pela Secretaria de Educação para a formação dos professores durante a jornada extraclasse, bem como refletir sobre o impacto dessa organização para a gestão. Além disso, os objetivos específicos são: 1) Refletir sobre o impacto da aplicação do Decreto na formação e nas atividades do professor; 2) Identificar benefícios da formação realizada pelos professores para a gestão escolar.

Essa investigação se caracteriza como uma pesquisa qualitativa de cunho reflexivo, voltada para a análise da organização da formação continuada no município de São José do Vale do Rio Preto, especialmente após a atualização normativa apresentada pelo Decreto nº 4.022/2025. Este estudo propõe um diálogo crítico entre as exigências legais e a realidade do cotidiano escolar, utilizando a trajetória da pesquisadora na docência como base para refletir sobre os possíveis desafios enfrentados pelos professores diante de modelos formativos, muitas vezes, percebidos como impostos ou puramente burocráticos.

Na perspectiva de que a formação docente deve ultrapassar a mera atualização técnica para se tornar um espaço de participação, esta pesquisa promove a reflexão sobre o pensar docente. A análise foca na importância da gestão escolar como mediadora, capaz de transformar o tempo das horas-atividade em momentos de formação situada e colaborativa, onde o protagonismo dos professores seja valorizado em oposição a práticas padronizadas e até mesmo punitivas.

O Município enfatiza que a formação continuada deve ser ofertada preferencialmente pela Secretaria Municipal de Educação. Essa oferta pode ocorrer em parceria com instituições formadoras. As atividades de formação continuada podem acontecer em semanas específicas que são previamente estabelecidas no calendário letivo.

Desse modo, o cumprimento das horas-atividades, que incluem a formação continuada, pode ocorrer na unidade de ensino ou em local definido pela equipe gestora da Unidade de Ensino ou pela Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Este trabalho caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, de caráter reflexivo e documental, fundamentado na análise de dispositivos legais que regulamentam a formação continuada docente no município de São José do Vale do Rio Preto, bem como na experiência profissional da autora enquanto professora da rede municipal. Trata-se de um relato de experiência com análise crítica, que articula legislação educacional, referenciais teóricos e

percepções construídas no cotidiano da gestão e da prática docente, sem pretensão de generalização dos resultados.

Formação Continuada de Professores: Fundamentos Teóricos e Legais

Em 2025, por meio do Decreto nº 4.022, de 15 de julho de 2025, a Secretaria Municipal de Educação atualizou a regulamentação sobre a formação continuada, indicando que ela mesma deve disponibilizar "suporte técnico e pedagógico às escolas para o acompanhamento" dessas atividades de planejamento e formação (São José do Vale do Rio Preto, 2025, art. 7º). Ou seja, a gestão da escola não precisa se preocupar com a ausência do professor no ambiente escolar, pois a Secretaria garantirá a sua substituição por outro para que não haja prejuízo ao fluxo de aprendizagem dos alunos.

De acordo com Bernardo (2019), a formação continuada pode ser analisada em duas dimensões principais, uma estabelecida como Macro que acontece de maneira externa representada por cursos de atualização, capacitação ou treinamento que são promovidos pela Secretaria Municipal de Educação ou pela própria escola. E a dimensão Micro, que acontece de maneira interna, por meio de processos coletivos de reflexão e interação entre professores, e pela oferta de espaços e tempos para os professores dentro de sua própria prática.

No nível macrossocial, a autora utiliza dados para traçar o panorama mais amplo da formação docente nas escolas da rede pública. E na dimensão mesossocial, realiza-se um estudo de caso por meio de observação e entrevistas em uma escola que adota a organização por ciclos. Essa combinação metodológica permite conectar políticas, diretrizes e programas de formação com a vivência concreta dos professores na escola (Bernardo, 2019).

A escola, então, que se configura como espaço de formação, onde professores aprendem uns com os outros, com a mediação da gestão, e com a análise das atividades que realizam, deve ultrapassar a simples transmissão de conteúdos para se tornar um processo de aprendizagem profissional ativa, construída com os docentes em sua realidade concreta (Bernardo, 2019).

Segundo a autora, a organização por ciclos implica uma reconfiguração do trabalho docente para possibilitar uma continuidade pedagógica maior, e exige que os professores participem de encontros de planejamento, discussão e avaliação compartilhada. Nesse contexto, a formação continuada adquire outra dimensão, pois ela deve dar suporte a essa nova organização, favorecendo colaboração, planejamento conjunto e troca entre docentes (Bernardo, 2019).

Para Bernardo (2019) as práticas informais, embora pouco sistematizadas, mostram que a verdadeira formação docente muitas vezes ocorre nas trocas entre pares, nas conversas informais e nas reflexões compartilhadas e em algumas situações mais do que exclusivamente em cursos formais.

Programas generalizados perdem eficácia quando não consideram o contexto local, as características das turmas ou o perfil institucional da escola. A formação continuada precisa ser contextualizada, participativa e adaptada ao cenário da escola (Bernardo, 2019).

A gestão escolar precisa assumir o papel de mediadora entre a política de gestão realizada pela secretaria de educação e a prática, promovendo espaços reais de formação, criando tempo, condições e cultura colaborativa para que os professores se formem no trabalho e para o trabalho. A formação continuada, nessa lógica, deve ser um componente estratégico

da melhoria da qualidade da educação, mas somente se for construída com e pelos professores, no cotidiano da escola, e não apenas imposta como "capacitação" (Bernardo, 2019).

Em sala de aula o professor está diante de diversos contextos sociais, culturais e tecnológicos, e estes estão em constante transformação. A evolução das tecnologias da informação, as mudanças nas políticas públicas e os novos perfis de alunos ou contextos exigem que os professores desenvolvam uma disposição permanente para aprender, desconstruir e reconstruir suas práticas. Desse modo, a formação docente não pode se limitar a momentos pontuais ou modulares: ela deve ser contínua, situada e integrada ao cotidiano da escola. Nesse sentido, Imbernón (2000, p.17) diz:

> A formação do professor deve estar ligada a tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento de programas e, em geral, melhoria da instituição educativa, e nelas implicar-se, tratando de resolver situações problemáticas gerais ou específicas relacionadas ao ensino em seu contexto.

A formação docente efetiva depende da articulação entre teoria e prática, mas sobretudo da reflexão sobre a própria prática. Programas formativos se concentram no ensino de técnicas e métodos, porém precisamos também de espaços que favoreçam o pensamento sobre o pensar docente, a discussão sobre o que a prática revela, o que funciona, o que precisa de mudança. De acordo com Imbernón (2000, p.18)

> A formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza.

O tempo, o espaço e as práticas pedagógicas devem ser organizados de modo a favorecer essa formação em contexto. A escola que tem a intencionalidade de formar é aquela que reconhece sua função formadora para com seus profissionais também, e não apenas os alunos, ou seja, uma escola que se transforma para valorizar a educação para seus professores e alunos. Para Imbernón (2000, p.19)

> É verdade que as inovações introduzem-se lentamente no campo educacional, mas, além dessa lentidão endêmica, não podemos ignorar outros fatores: o ambiente de trabalho os professores, o clima e o incentivo profissional, a formação tão padronizada que eles recebem, a histórica vulnerabilidade política do magistério, o baixo prestígio profissional, atomização e o isolamento forçado pela estrutura, a falta de controle inter e intra profissional.

A formação docente capacita o professor a acompanhar as atualizações e desafios da sociedade. As escolas e professores podem rever constantemente os modelos de formação continuada. É preciso que a prática docente assuma que aprender a ensinar não é apenas cumprir etapas ou disciplinas, mas envolver-se numa trajetória profissional marcada pelos desafios, pelos questionamentos, pela adaptabilidade e pela cooperação. Segundo Imbernón (2000, p. 20):

> O professor não deveria ser um técnico que desenvolve e implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível.

O ato de ensinar carrega, em sua essência, a responsabilidade de contribuir: o professor traz consigo o compromisso ético de favorecer que o aluno seja protagonista do seu conhecimento e, por isso, além de estar em constante aprendizado, também deve ocupar o protagonismo na formação continuada.

Contexto da Formação Continuada no Município de São José do Vale do Rio Preto (RJ)

Em 12 de dezembro de 2013, foi estabelecida a Lei Complementar nº 47 que institui o Regime Jurídico Único e o Plano de Carreira dos Servidores Públicos do Município de São José do Vale do Rio Preto. Dentro desta legislação, o Artigo 273, localizado no Título III (Do Plano de Cargos e Carreira dos Servidores da Educação), estabelece que todos os professores têm o direito a 1/3 (um terço) de sua jornada semanal para ser dedicado a horas-atividades. Estas horas-atividades são explicitamente reservadas para o planejamento e correção de atividades didático-pedagógicas. Esta previsão legal municipal se alinha à obrigação estabelecida pela Lei Federal nº 11.738/2008, que requer a destinação de, no mínimo, 1/3 da jornada docente para atividades extraclasse.

No que diz respeito às horas-atividades, o documento informa que a organização das horas-atividades é uma responsabilidade compartilhada, cabendo à Unidade de Ensino ou à Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Ciência e Tecnologia. Informa ainda que é essencial que essa organização esteja articulada ao Projeto Político Pedagógico da escola. Especificamente, o planejamento pedagógico deve ser estruturado de forma coletiva ou individual. Os objetivos deste planejamento incluem a articulação curricular, a interdisciplinaridade, a avaliação e a reestruturação das práticas educativas, sempre em conformidade com os objetivos da unidade escolar e as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação. O cumprimento dessas horas pode ser realizado na unidade de ensino ou em outro local determinado pela equipe gestora ou pela Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia.

A Secretaria Municipal de Educação, em seu papel de coordenação, possui funções cruciais na implementação das horas-atividade. Inclusive, cabe-lhe, juntamente com a Unidade de Ensino, a responsabilidade pela organização das horas-atividades. Diante disso, em 15 de julho de 2025, a atualização da regulamentação de 1/3 da jornada semanal para horas-atividade foi formalizada por meio do Decreto nº 4.022. Salienta-se que este Decreto foi editado com o propósito de regulamentar o artigo 273 da Lei Complementar nº 47/2013. A regulamentação direciona o 1/3 da jornada semanal dos professores da rede municipal para a realização de atividades extraclasse, com foco específico no planejamento pedagógico e na formação continuada. A medida fundamenta-se na Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica e exige a destinação mínima de 1/3 da jornada para atividades extraclasse, e é considerada um eixo para a melhoria da prática pedagógica e dos indicadores educacionais, alinhando-se à Meta 16 do Plano Nacional de Educação, visto que o plano municipal de educação não alinha nenhuma meta sobre a formação continuada dos professores do Município.

Além disso, a Secretaria disponibiliza suporte técnico e pedagógico às escolas para o acompanhamento eficaz das atividades de planejamento e formação continuada. No que tange à formação continuada, ela é preferencialmente ofertada pela Secretaria, em colaboração com instituições formadoras, podendo ocorrer em semanas específicas definidas no calendário letivo.

O principal incentivo previsto para a adesão e participação nas atividades regulamentadas é a prioridade na escolha de turmas concedida aos professores que participarem das formações continuadas ofertadas, desde que estas estejam coerentes com sua área de aperfeiçoamento.

Quanto aos mecanismos de cumprimento e adesão, a legislação estabelece que a responsabilidade da gestão é garantir a implementação e o cumprimento das disposições do Decreto, devendo organizar os horários de modo a viabilizar as horas-atividade sem comprometer o funcionamento regular das aulas.

A formação continuada também é estabelecida como obrigatória no tempo de planejamento dos professores e deve ocorrer obrigatoriamente na unidade escolar. Como mecanismo punitivo, o documento estabelece que o não cumprimento do Decreto pode ser interpretado como descumprimento de dever funcional, sujeitando o servidor à aplicação de penalidades conforme o artigo 174 da Lei Complementar nº 47/2013.

Entre a Norma e a Prática: Percepções Docentes e Análise Crítica

A formação de professores promovida pela gestão municipal ou escolar ocorre por meio de encontros, geralmente em horários já destinados ao planejamento coletivo. Esses momentos são aplicados por nossos colegas de trabalho que se disponibilizaram a estar à frente de algum projeto onde a culminância se reflete em formação para docente. Na prática, porém, muitas vezes as formações seguem um formato padronizado, voltado para cumprir exigências burocráticas, o que nem sempre dialoga com os reais interesses dos professores.

Durante essas formações, surgem diversas inquietações. Muitos professores sentem falta de compartilhar do que gostariam de aprender, não do que é imposto. Há uma sensação de que os conteúdos trazidos, embora importantes, nem sempre são de interesse dos professores, especialmente quando falamos de inclusão, alfabetização ou trabalho com alunos que apresentam deficiência, por exemplo.

O formato imposto pela gestão, muitas vezes, limita o potencial dos professores. O professor acaba se percebendo em meio a um sistema que dita horários e temas, sem levar em consideração seus interesses. O que gera frustração e um sentimento de impotência diante da necessidade constante de cumprir o que foi idealizado pela secretaria de educação.

Na experiência da autora como professora da rede municipal, observa-se baixa adesão dos professores às formações ofertadas, bem como manifestações de discordância com a proposta. Nesse cenário, interpreta-se que o incentivo previsto pelo Município – prioridade na escolha de turmas para o professor que participar das formações ofertadas, desde que a escolha esteja alinhada com a área de formação ou aperfeiçoamento realizado (São José do Vale do Rio Preto, 2025, art. 4º) – busca estimular a participação.

Recentemente, o município editou o Decreto nº 4.022, de julho de 2025, e muitos professores entenderam que o direito ao planejamento de livre escolha estaria em risco, visto que o professor era obrigado a realizar a formação promovida pela Secretaria de Educação, mesmo que não houvesse interesse.

Durante o tempo de planejamento, o professor busca equilibrar as exigências burocráticas, como o preenchimento de diários, registros e relatórios, além da organização das aulas e da preparação de atividades significativas. Apesar das limitações de tempo, muitos aproveitam esse espaço para refletir sobre as práticas, adaptar materiais, planejar intervenções pedagógicas e compartilhar ideias com os colegas e participar de formações pelas quais de fato

se interessam. Esse tempo é considerado pela maioria como um momento que, quando bem aproveitado, torna-se também uma forma de formação continuada, construída na prática e a partir das experiências reais da sala de aula.

Ao longo de dez anos como professora, percebi que um dos maiores desafios da educação básica está em assegurar que os professores tenham condições de aprender continuamente, da mesma forma que se espera que os estudantes façam.

A escola não pode ser pensada apenas como espaço de ensino para crianças e adolescentes, mas também como espaço que vai proporcionar formação para os professores. Mas não se trata de qualquer formação, mas sim algo ao qual eles sejam protagonistas, assim como esperamos do ensino aos alunos.

Caberia à gestão escolar criar as condições para que esse tempo seja efetivamente aproveitado com temas aos quais os professores possuem desejo em aprender e não apenas se preocupar com a contabilização no papel.

Minha motivação é pensar em organizar os horários docentes para incluir momentos de formação continuada nos quais os professores queiram participar, ou seja, nos quais suas opiniões e escolhas sejam valorizadas. De fato, trata-se de pensar em um crescimento profissional prazeroso e de qualidade, considerando os educadores e suas opiniões. Não é apenas organizar agendas, mas transformar esse tempo em oportunidade de aprendizado visando o bem-estar.

O Papel da Gestão Escolar na Mediação da Formação Continuada

Ao planejar a formação continuada dentro da carga horária, é preciso procurar ouvir os professores para identificar demandas reais: quais dificuldades enfrentam em sala de aula, que metodologias gostariam de conhecer, de que forma podem aprofundar seus conhecimentos. Essa escuta pode ser considerada essencial para que o momento de formação não seja percebido como algo imposto, mas como espaço de diálogo e partilha de experiências.

Para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a escuta docente requer que a gestão promova o diálogo e a cooperação, reconhecendo a valorização dos saberes, experiências e práticas dos professores, sendo um componente essencial para a articulação entre a teoria e a realidade local. Isso permite que os educadores se sintam protagonistas e interlocutores legítimos no processo de escolarização. Ao mobilizar a escuta, a gestão facilita a identificação de estratégias para tornar as propostas mais significativas.

O Decreto nº 4.022, de julho de 2025, em seu art. 4º, apresenta de maneira explícita uma intimidação, ao dizer que os professores que participarem das formações continuadas ofertadas terão prioridade na escolha de turmas. O que pode parecer um benefício, na verdade não é, pois o profissional não tem livre escolha sobre se a temática do curso proposto de fato está alinhada à necessidade atual da sua realidade.

Além disso, o Decreto traz um impacto negativo explícito ao estabelecer uma ameaça de penalidade formalizada pelo Artigo 8º do Decreto. O documento estabelece que o descumprimento deste Decreto poderá caracterizar inobservância de dever funcional, o que sujeita o servidor à aplicação de penalidades na forma da lei complementar municipal.

Quando o professor tem acesso a uma formação significativa, sua prática em sala de aula se renova, torna-se mais criativa, mais inclusiva e mais próxima das necessidades reais dos estudantes.

O tempo extraclasse da jornada semanal do docente é um espaço legalmente destinado ao planejamento e correção de atividades didático-pedagógicas. A ressignificação desse tempo passa por convertê-lo em um recurso efetivo para a melhoria da qualidade do ensino. Nesse sentido, pensando na valorização do magistério, é de fundamental importância o diálogo sobre opções com os professores, a fim de que possam escolher ampliar seus conhecimentos de acordo com seus interesses, considerando a sua realidade.

Sabemos que o processo não é simples. Alguns professores focam na sobrecarga de trabalho, mas a falta de gestão em relação à dificuldade de reorganizar horários em escolas que contam com poucos profissionais às vezes não colabora para a motivação dos docentes. O papel da gestão é justamente buscar soluções criativas e viáveis, sem perder de vista que o direito à formação está previsto em lei e deve ser assegurado; porém, esse direito não é apenas uma obrigação administrativa, mas um ato de valorização profissional e de compromisso com a qualidade da educação.

Esse movimento é uma oportunidade para que a escola se transforme em um verdadeiro espaço de aprendizagem coletiva, onde todos (professores, estudantes e comunidade) têm a oportunidade de crescer juntos.

Refletindo sobre os possíveis benefícios do Decreto 4.022 de julho de 2025, a articulação com a Gestão Escolar é vista de maneira positiva, visto que no art. 7º a Secretaria Municipal de Educação disponibilizará suporte técnico e pedagógico às escolas para o acompanhamento das atividades de planejamento e formação. Isso também é visto de forma positiva, pois assegurará aos estudantes o aprendizado e o cumprimento da carga mínima de estudos conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96.

Considerações Finais

O presente estudo de investigação permitiu concluir que a formação continuada em São José do Vale do Rio Preto encontra-se em um momento de construção e busca entre a consolidação normativa e a realidade das práticas docentes. Se, por um lado, a Lei Complementar nº 47 e o Decreto nº 4.022/2025 asseguram o direito ao tempo extraclasse e oferecem suporte técnico para garantir o fluxo de aprendizagem dos alunos, por outro, a forma como essas horas são organizadas tem gerado incertezas no magistério. A análise revelou que o caráter obrigatório e as possíveis penalidades previstas na norma podem distanciar a formação de seu propósito original, transformando um espaço de crescimento em uma exigência burocrática percebida como punitiva.

A eficácia da formação continuada não reside apenas no cumprimento da carga horária, mas na qualidade do diálogo estabelecido entre a gestão e os professores. Para que o tempo de planejamento seja ressignificado, é fundamental que a gestão escolar atue como mediadora, valorizando os interesses e necessidades reais do cotidiano escolar. O protagonismo do professor deve ser o eixo central: a formação precisa deixar de ser imposta para se tornar um processo de aprendizagem ativa e colaborativa, onde o pensar e bem estar docente seja incentivado.

Os documentos que orientam a educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), incentivam o protagonismo do estudante; desse modo, torna-se indispensável que o professor também seja protagonista de sua jornada de um terço. O docente pode deixar de ser visto como um técnico que apenas implementa, e passar a participar ativa e criticamente do processo de mudança em seu próprio contexto, sentindo-se legítimo no processo de sua própria

formação, o que garante que a jornada extraclasse seja um ato de valorização profissional e não apenas uma obrigação administrativa.

A transição para uma educação de qualidade e valorização profissional no município depende de converter as horas-atividade em espaços de participação e reflexão autêntica. Quando o professor é ouvido e suas escolhas são respeitadas, a prática pedagógica se renova de forma criativa e inclusiva. Assim, a escola deixa de ser apenas um local de cumprimento de decretos para se transformar em um verdadeiro território de aprendizagem coletiva, beneficiando não apenas os docentes em sua trajetória profissional, mas toda a comunidade escolar.

Referências

AMORIM, Lucyelen Lu Costa. CARLOS, Mayara May Cazadini. THEBAS,Adriana Adri Medeiros Marcolano. 2017. A Importância Da Formação Continuada Na Prática Docente**. Revista Univap,** 22(40), 633. https://doi.org/10.18066/revistaunivap.v22i40.1320.

BERNARDO, Elisangela da Silva. **Ciclo(s) e formação continuada de professores: as perspectivas macro e mesossocial de análise de uma gestão educacional.** Revista Internacional de Formação de Professores, Itapetininga, v. 3, n. 2, p. 121–137, 2019. Disponível em: https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/184/99. Acesso em: 3 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 3 nov. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDBEN) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação** (PNE) e outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 3 nov. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza/ Francisco IMBERNÓN . São Paulo, Cortez , 2000. (Coleção Questões da Nossa Époc a; v. 77)
Disponível em: https://www.academia.edu/107424937/IMBERN%C3%93N_Francisco_Forma%C3%A7%C3%A3o_docente_e_profissional_Formar_se_para_a_mudan%C3%A7a_e_a_incerteza. Acesso em: 21 out. 2025.

SÃO JOSÉ DO VALE DO RIO PRETO (RJ). Diário Oficial do Município – edição de 12 dez. 2013. **Plano de Carreira dos Servidores Públicos do Município de São José do Vale do Rio Preto.** São José do Vale do Rio Preto: Prefeitura Municipal, 2025. Disponível em: https://mail.sjvriopreto.rj.gov.br/uploads/norma/31234/Lei_Complementar_n_047___Dispe_sobre_o_Regime_Jurdico_nico_e_o_Plano_de_Carreira_dos_Servidores_.pdf. Acesso em: 16 jul. 2025.

SÃO JOSÉ DO VALE DO RIO PRETO (RJ). **Regulamentação de 1/3 (um terço) da jornada semanal do docente.** São José do Vale do Rio Preto: Prefeitura Municipal, 2025. Diário Oficial do Município – edição de 15 jul. 2025. Disponível em: https://sjvriopreto.rj.gov.br/uploads/diariooficial/51886/15_07_Segunda_Edio.pdf. Acesso em: 16 jul. 2025.

SÃO JOSÉ DO VALE DO RIO PRETO (RJ). **Plano Municipal de Educação para o decênio 2015-2025.** Diário Oficial do Município – Lei Nº 1.952 de 02 de Dezembro de 2015. São José do Vale do Rio Preto: Prefeitura Municipal, 2025. Disponível em: https://www.sjvriopreto.rj.gov.br/uploads/diariooficial/26002/935b757ead187ec0ae9154defd3d2b8b.pdf. Acesso em: 20 out. 2025.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DE UMA UNIDADE ESCOLAR NO PROCESSO DE APLICAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO

Mariana Oliveira Azevedo[41]

Resumo

O presente relato de experiência busca apresentar as experiências vividas no decorrer do Estágio Supervisionado II do curso de Geografia da Universidade Federal Fluminense (UFF), realizado em uma Unidade Escolar em Campos dos Goytacazes (RJ). O estágio contemplou a observação, a regência de aulas e a participação em outras atividades. Em razão das demandas da instituição e da iniciativa da estagiária, foi aplicada a proposta de um Projeto Pedagógico de Educação Ambiental, com o tema "O uso da Litosfera em diferentes espaços geográficos: reflexões sobre a produção do espaço geográfico e as desigualdades no uso da Litosfera". Este relato pretende destacar as experiências vivenciadas no período de estágio no 1º semestre de 2026, de modo a ultrapassar o âmbito individual e contribuir para o relato coletivo dessas vivências.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado, Projeto Pedagógico, Educação Ambiental, Ensino de Geografia, Formação Docente.

Abstract

This report aims to document the experiences gained during Supervised Internship II of the Geography program at the Federal Fluminense University (UFF), carried out at a school in Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro. The internship encompassed classroom observation, teaching classes, and participation in other activities. In response to the institution's needs and the intern's own initiative, an Environmental Education pedagogical project was implemented, centered on the theme: "The use of the lithosphere in different geographic spaces: reflections on the production of geographic space and inequalities in lithosphere usage." This account seeks to highlight the experiences lived during the internship in the first semester of 2026, aiming to transcend the individual level and contribute to the collective record of these experiences.

Keywords: Supervised Internship, Pedagogical Project, Environmental Education, Geography Teaching, Teacher Training.

Introdução

Compreendo a experiência do estágio curricular como um elemento fundamental para a formação docente, bem como para o desenvolvimento de uma postura investigativa sobre a prática pedagógica. Nesse sentido, Nóvoa (1992) defende que a formação de professores não se constrói por acumulação de cursos e técnicas, mas por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as ações de reconstrução permanente da identidade profissional.

A experiência de estágio supervisionado é indispensável para o exercício de construção de uma prática docente transgressora, local onde é construída a mediação didática. Segundo Cavalcanti (2008), a geografia escolar possui um estatuto próprio e é constituída por meio dele e não está subordinada ao que a geografia acadêmica prescreve. A autora também destaca que ela não é uma mera simplificação da Geografia acadêmica, tendo como parâmetro os conhecimentos científicos aplicados ao dia a dia dos alunos.

[41]Licencianda do Curso de Geografia da Universidade Federal Fluminense - UFF, marianaoa@id.uff.br;

Este relato tem como objetivo expor de forma detalhada as principais atividades, reflexões e experiências obtidas durante o período de Estágio Supervisionado II[42] ocorrido em uma Unidade Escolar, com ênfase na descrição da experiência de aplicação do Projeto Pedagógico com título: "Litosfera e seus diferentes usos".

Justifica-se a elaboração deste relatório pela importância de registrar, analisar e refletir criticamente sobre as experiências vivenciadas durante o estágio, compreendendo-o como um espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática. Além disso, o desenvolvimento do Projeto Pedagógico possibilitou a observação e a compreensão de como os conhecimentos geográficos podem ser trabalhados de forma contextualizada, favorecendo a construção de aprendizagens significativas pelos estudantes. Dessa forma, o relatório contribui para o processo de formação docente ao evidenciar desafios, potencialidades e aprendizagens decorrentes da atuação no ambiente escolar.

A estrutura do expediente está organizada em cinco momentos. Em primeiro lugar, apresentamos a proposta metodológica e os procedimentos de análise utilizados. Em seguida, no segundo momento, apresenta-se a caracterização da área de estudo. No terceiro momento, considerando observações, interações, atividades acompanhadas e aprendizagens adquiridas no ambiente escolar e as experiências vivenciadas durante o estágio abordaremos sobre os resultados e discussão da prática educativa. No quarto momento, abordaremos o processo de elaboração, aplicação e os resultados obtidos com o Projeto de Pedagógico.

Por fim, o relatório encerra-se com minhas considerações finais, reunindo reflexões pessoais, avanços percebidos e o impacto dessa experiência inicial na construção da minha identidade profissional. Cabe salientar que a discussão e contribuições teóricas que auxiliaram na compreensão da prática pedagógica e na formação docente sobre os principais temas e textos debatidos na disciplina encontram-se articuladas em vários momentos do texto.

Metodologia do relato de experiência

Este trabalho caracteriza-se como um relato de experiência de natureza qualitativa, desenvolvido a partir das vivências proporcionadas pelo Estágio Supervisionado II do curso de Geografia da Universidade Federal Fluminense - UFF, realizado em uma Unidade Escolar em Campos dos Goytacazes (RJ). A construção deste relato fundamenta-se na perspectiva do estágio como espaço de pesquisa, reflexão e produção de conhecimentos sobre a prática docente, conforme defendem Pimenta e Lima (2012).

Os procedimentos metodológicos envolveram observação participante das aulas de Geografia, acompanhamento das atividades desenvolvidas pelo professor regente, participação em correções de avaliações, realização de regências e elaboração, aplicação e avaliação de um Projeto Pedagógico intitulado "Litosfera e seus diferentes usos: reflexões sobre a produção do espaço geográfico e as desigualdades no uso da Litosfera". Durante todo o processo, foram realizados registros das experiências, observações e reflexões sobre as situações vivenciadas no cotidiano escolar.

A proposta didática foi desenvolvida com uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA III), utilizando como recurso central o documentário *Alphaville: do lado de dentro do muro*, articulado aos conteúdos de Litosfera, uso e ocupação do solo e segregação socioespacial. A metodologia adotada baseou-se em uma abordagem expositiva dialogada, orientada por

[42]Relato de Experiência referente à disciplina Pesquisa e Prática Educativa II – Geografia, ministrada pelo Professor Dr. Hugo de Carvalho Sobrinho

princípios fenomenológicos, valorizando os conhecimentos prévios e as experiências de vida das estudantes. Buscou-se promover a construção coletiva dos conceitos geográficos por meio da problematização da realidade social e da relação entre os conteúdos científicos e os espaços vividos pelas alunas.

O desenvolvimento das atividades ocorreu em diferentes etapas: levantamento dos conhecimentos prévios sobre o tema, apresentação da questão-problema, exibição do documentário, realização de debates orientados, construção coletiva de reflexões e aplicação de atividades avaliativas, incluindo um quiz de fixação dos conteúdos trabalhados. Durante a execução do projeto, o planejamento inicial precisou ser flexibilizado em função das especificidades do contexto escolar e das características da turma, exigindo constantes adaptações metodológicas.

A análise da experiência foi realizada a partir da observação das interações estabelecidas em sala de aula, da participação das estudantes nas atividades propostas e das reflexões produzidas ao longo do estágio. Nesse sentido, o relato busca não apenas descrever as ações desenvolvidas, mas também interpretar criticamente seus resultados, desafios e potencialidades, articulando a experiência prática aos referenciais teóricos discutidos na disciplina.

Assim, a escrita deste trabalho constitui-se como um exercício de reflexão sobre a própria prática docente, contribuindo para a construção de uma identidade profissional pautada na investigação, na criticidade e no compromisso com uma educação geográfica significativa e transformadora.

Caracterização da Instituição

Segundo informações do Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2024 da Unidade Escolar. A história da origem da instituição se inicia com a expansão do processo de urbanização campista nos bairros centrais do Capão, IPS e São Benedito, viu-se a necessidade da implementação de uma escola que atendesse aos moradores desses bairros e futuramente atenderia a população de bairros ao redor.

Assim, na década de 1960, mediante a um pedido de cessão de terreno à proprietária das terras da região, que aceitou doá-las com a contrapartida que a escola recebesse o nome de seu pai, ao qual herdou aquelas terras. Nasceu a Instituição que se conhece hoje, localizada na rua Oscar Machado S/N, bairro IPS - Campos dos Goytacazes.

Conforme ilustrado na figura abaixo:

Figura 1 - Localização da Unidade Escolar



Fonte: Menezes (2025, documento não publicado).

Conforme explicitado no PPP(2024) da instituição, a escola atualmente oferta Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Nova Educação de Jovens e Adultos - EJA, atendendo nos turnos da manhã, tarde e noite. Pela manhã a escola trabalha com o atendimento aos alunos do 9º ano do fundamental e Ensino Médio do 1º ao 3º ano, já no período da tarde assistem estudantes do Fundamental Anos Finais, ao qual compreende estudantes do 4º ao 8º ano, e no período noturno a escola trabalha com o Ensino Médio do 1º ao 3º ano e EJA I, II e III.

Recentemente a escola passou recentemente por uma reforma estrutural que ampliou sua infraestrutura e disponibilizou novos recursos didáticos e tecnológicos, o que expõe os professores a uma nova adaptação da forma de trabalhar buscando inserir em suas aulas os novos mecanismos disponíveis (sala de recursos, sala mídia, sala de computadores), levando um tempo para que essa adaptação ocorra de forma efetiva.

Destaca-se a relevância da escola para os alunos locais e das localidades próximas atendendo alunos de bairros como: Pq. Aurora, Carvão, Penha, IPS, Pq. João e Maria, entre outros. Segundo os últimos dados informados de 2024, a instituição possui 65 docentes e o total de 831 alunos compreendendo todos os turnos.

Resultados e discussão da prática educativa

O espaço de estágio é um importante lugar para a pesquisa e produção de conhecimento, onde através da observação, das regências ministradas e da participação em demais atividades se torna um instrumento de estudo e pesquisa sobre a própria experiência prática. Segundo Pimenta e Lima (2012), a pesquisa no estágio é vista como uma estratégia para desenvolver no estagiário uma postura investigativa. Em vez de apenas aplicar técnicas prontas, o aluno deve ser capaz de problematizar situações reais, analisar contextos e produzir novos conhecimentos a partir da relação entre teorias existentes e os dados da sua realidade.

As experiências nas aulas acompanhadas na disciplina de Geografia com o Professor Regente, representam um componente de grande valia para a minha formação como docente, contribuindo para a formação de uma futura professora com uma postura investigativa e atuação colaborativa dentro da instituição de ensino. Contribuindo consideravelmente para o exercício de aplicação da Práxis docente, que conforme Freire, 1987, define-se como a atividade concreta indissociável que une teoria e prática.

Além das contribuições pedagógicas, a experiência de estágio também nos prepara para lidar com diversas situações cotidianas da sala de aula que vão além do planejamento das aulas. Durante esse período, o estagiário aprende a administrar diferentes comportamentos dos alunos, resolver conflitos interpessoais, lidar com a diversidade de ritmos e formas de aprendizagem, adaptar estratégias diante de imprevistos e desenvolver habilidades de comunicação com estudantes, professores e famílias.

O estágio também possibilita compreender a dinâmica da escola, a importância do trabalho em equipe e os desafios relacionados à educação inclusiva, especialmente no atendimento a alunos neurodivergentes. Em muitos contextos escolares(como o caso dessa Instituição), o professor precisa lidar com diferentes necessidades educacionais sem contar, durante todo o período da aula, com o apoio contínuo de profissionais de acompanhamento capacitados. Essa realidade exige do docente flexibilidade, sensibilidade e a busca constante por estratégias pedagógicas que promovam a participação de todos os estudantes, contribuindo para a construção de um ambiente de aprendizagem acolhedor, inclusivo e favorável ao desenvolvimento de cada aluno.

A experiência de regência constituiu um momento marcado por tensão, medo e inseguranças. Nesse primeiro contato mais direto com a docência, a pouca experiência em sala de aula e desperta receios relacionados à capacidade de conduzir a turma, administrar adequadamente o tempo e as atividades propostas, bem como garantir que os alunos compreendam os conteúdos trabalhados e alcancem os objetivos de aprendizagem estabelecidos. À medida que se passa a compreender a dinâmica escolar, percebe-se que o maior desafio não está apenas no planejamento ou na preparação das aulas, mas, sobretudo, na construção e mediação das relações estabelecidas entre professor e alunos. A prática docente exige sensibilidade para lidar com diferentes comportamentos, interesses e ritmos de aprendizagem, demandando constante adaptação e reflexão sobre as estratégias utilizadas.

Em relação à elaboração e ao planejamento das aulas, foi possível aplicar os conhecimentos discutidos durante a formação acadêmica, organizando conteúdos, metodologias e recursos didáticos adequados à realidade da turma. Entretanto, a vivência prática demonstrou que o planejamento, embora fundamental, precisa ser flexível para atender às demandas que surgem no cotidiano escolar.

Além da regência, a participação no processo de correção de atividades e trabalhos contribuiu significativamente para a formação docente. Essa experiência possibilitou uma análise mais aprofundada das dificuldades, potencialidades e avanços apresentados pelos alunos, permitindo compreender a avaliação não apenas como um instrumento de atribuição de notas, mas como uma ferramenta essencial para acompanhar o processo de aprendizagem e identificar necessidades de intervenção e refletir sobre aspectos da própria instituição escolar que podem ser aperfeiçoados.

Como destacado por Souza (2002), a avaliação deve ser concebida como processo coletivo, democrático e voltado para a melhoria da escola como um todo. A autora ressalta que ela não deve se limitar apenas ao desempenho dos alunos, mas envolver todos os aspectos da instituição escolar e as condições que influenciam o processo educativo.

A correção das atividades também favoreceu o desenvolvimento de um olhar mais atento sobre a prática pedagógica, auxiliando na identificação de aspectos que necessitam ser retomados e aprofundados, dificuldades recorrentes entre os estudantes e estratégicas didáticas que poderiam ser reformuladas para promover uma aprendizagem mais significativa.

Dessa forma, a experiência de estágio permitiu evidenciar que avaliar vai além de mensurar resultados, mas trata-se de um processo contínuo de reflexão sobre a prática. Vivenciar diferentes dimensões do trabalho docente, contribuiu para a construção da identidade profissional e para o desenvolvimento de competências indispensáveis ao exercício da profissão.

Elaboração, aplicação e resultados do Projeto Pedagógico

Acompanhado dos procedimentos de observação, regências de aulas, participação em correção de avaliação também foi possível realizar a aplicação de um Projeto Pedagógico na disciplina de Geografia. Essa experiência representou um importante momento de articulação entre teoria e prática, permitindo desenvolver uma proposta de ensino fundamentada na reflexão crítica da realidade.

Afastando-se de uma abordagem pedagógica tradicional neutra, focada na mera aplicação de técnicas prontas, esse projeto buscou, em todas as suas etapas, consolidar uma proposta que impulsiona os alunos a analisarem os contextos, e a problematizar as situações reais apresentadas. Indo ao encontro dessa perspectiva, Pimenta e Lima(2012), que defendem a formação de um professor intelectual crítico-reflexivo, capaz de unir o saber científico à práxis.

Para as autoras, o estágio não deve ser visto apenas como um lugar onde é feita a mera aplicação técnica da teoria, mas sim como um campo legítimo de pesquisa e produção de conhecimento.

O projeto "Litosfera e seus diferentes usos" foi desenvolvido a partir da proposta da professora Regina Frigério para a elaboração de um Projeto Pedagógico, estabelecendo uma conexão do conteúdo geográfico da Litosfera e o documentário “Alphaville: do lado de dentro do muro". A proposta configura-se, também, como instrumento avaliativo da disciplina de Prática e Pesquisa em Geografia III.

O processo de construção do Projeto Pedagógico foi elaborado a partir da necessidade de promover uma Educação Ambiental crítica, buscando aproximar os conteúdos científicos da Geografia da realidade social vivenciada pelos estudantes. Com o objetivo de superar o ensino descritivo e construir um pensamento espacial que ajude o aluno a compreender e atuar em sua vida cotidiana, partindo do lugar cotidiano do aluno para compreender o mundo global, promovendo uma compreensão mais ampla da Litosfera e de seus diferentes usos, evidenciando sua relação com a produção do espaço geográfico e com as desigualdades socioambientais decorrentes das diferentes formas de apropriação desse componente natural.

Essa perspectiva está em consonância Cavalcanti (2007), ao defender um ensino de geografia comprometido com a construção de um conhecimento científico integrador e plural, capaz de superar dicotomias tradicionais como natureza/sociedade, físico/humano e local/global, focando na complexidade das práticas espaciais cotidianas, onde o ensino deve partir do cotidiano dos estudantes, possibilitando a construção do pensamento espacial e a compreensão crítica das relações estabelecidas em diferentes escalas geográficas.

Da mesma forma Carvalho (2007) afirma que a Educação ambiental deve fornecer elementos para que os sujeitos identifiquem a relação conflituosa e se posicionem de forma crítica diante da realidade, superando visões ingênuas reducionistas e estritamente materialistas. Nesse sentido, o território em conflito passa a ser compreendido como uma teia complexa de relações sociais, culturais e biológicas, possibilitando a constituição de um sujeito político com ideário ecológico, capaz de exercer uma cidadania ampliada a questão a partir da questão ambiental e de atuar a favor da justiça ambiental.

A escolha do tema "O uso da Litosfera em diferentes espaços geográficos: reflexões sobre a produção do espaço geográfico e as desigualdades no uso da Litosfera" surgiu da compreensão de que os conteúdos relacionados à estrutura da Terra e à dinâmica da Litosfera não devem ser trabalhados apenas sob uma perspectiva natural, mas também em sua dimensão social. Dessa forma, buscou-se evidenciar como os diferentes grupos sociais utilizam e transformam a superfície terrestre de maneiras distintas, produzindo espaços marcados por desigualdades, segregação e diferentes formas de acesso à infraestrutura urbana.

Com base nesses pressupostos, o projeto foi estruturado da seguinte forma, conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 1- Organização do Projeto Pedagógico

Etapas	**Descrição e Conteúdo**
Identificação	Título: Litosfera e seus diferentes usos. Tema: O uso da Litosfera em diferentes espaços geográficos: Reflexões sobre a produção do espaço geográfico e as desigualdades no uso da Litosfera. Duração: 2 aulas - 100 minutos Local: Unidade Escolar de Ensino

Questão Problema	"A partir do documentário Alphaville: do lado de dentro do muro. Quais diferenças podem ser observadas entre a realidade da vida em Alphaville e o seu bairro?"
Justificativa	Este projeto pedagógico busca promover a compreensão da Litosfera para além de sua dimensão física, articulando-a com a produção social do espaço geográfico. A proposta parte da análise crítica de um documentário que evidencia desigualdades socioespaciais, permitindo aos estudantes refletirem sobre como o uso da Litosfera está diretamente relacionado às formas de ocupação humana, segregação urbana e acesso desigual aos recursos. Ao relacionar o conteúdo científico com a realidade vivida pelos alunos, a aula contribui para o desenvolvimento do pensamento geográfico crítico, incentivando a problematização das desigualdades e a valorização dos direitos humanos.
Objetivo	Geral: Construir o conceito de Litosfera a partir da análise crítica do documentário, relacionando-o com a produção desigual do espaço geográfico. Específicos: Construir coletivamente o conceito de Litosfera; Relacionar os diferentes usos do Espaço: entre o Alphaville e as comunidades ao redor(áreas periféricas/comunidades);Compreender que a Litosfera é única, mas socialmente fragmentada de espaços geográficos segregados.
Habilidades	(EM13CHS206) Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico. (EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.[3]
Público Alvo	Alunos do Ensino médio e EJA.
Conteúdo	Estrutura da Terra; Dinâmica da Litosfera; Uso e ocupação do solo; Segregação socioespacial.

Metodologia	O projeto será balizado com base em uma epistemologia fenomenológica, que valoriza as experiências vividas pelos estudantes, com utilização da metodologia expositiva dialogada com princípios da aprendizagem baseada em projetos. Como recursos didáticos, será utilizado o documentário *Alphaville: do lado de dentro do muro* , e o livro didático de Geografia oficial do Ministério da Educação. A aula terá duração de 100 minutos(2 aulas) e será aplicada em uma turma de 3º ano do Ensino Médio, composta por aproximadamente 30 alunos.
Recursos	Sala de Maker, Smart TV, computador, livro didático, quadro, vídeo/documentário.
Avaliação	Participação nas discussões, participação no Quiz de fixação de conteúdo, resposta à questão problema, atividades para entrega na próxima aula.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A apresentação do projeto foi realizada no dia 27 de maio de 2026, na turma de EJA III, composta por três alunas. Inicialmente, estava previsto que o projeto fosse apresentado conjuntamente às turmas do 3º ano e da EJA III. Entretanto, devido a imprevistos ocorridos na data, não foi possível realizar a atividade conforme planejado.

Na ocasião, o professor responsável pelo primeiro horário de aula faltou, o que exigiu a reorganização das atividades escolares. Dessa forma, o professor de Geografia precisou ceder seu horário para que outro docente pudesse adiantar o conteúdo programático de sua disciplina. Em razão dessa situação, a apresentação do projeto pôde ser realizada apenas para a turma de EJA III.

Iniciamos pela apresentação do conceito de Litosfera, seguida da sondagem dos conhecimentos prévios dos estudantes. Essa etapa foi considerada fundamental para identificar as concepções já existentes, onde uma aluna afirmou que sabia do que se tratava, mas não conseguia descrevê-lo em palavras e as outras informaram que não sabiam.

A partir dessa compreensão, foi possível articular os saberes cotidianos das alunas aos conhecimentos científicos e promover a construção coletiva dos conceitos, considerando o espaço de vivência e as relações nele estabelecidas, como as relações de trabalho e as ocupações cotidianas, utilizadas para a exemplificação dos conceitos. Considerando tratar-se de alunas do turno noturno, de alguma forma todas exerciam algum tipo de atividade profissional ou laboral.

Em seguida, foram apresentados a questão-problema e o documentário. Nesse momento, buscamos instigar as participantes a refletirem sobre o conteúdo que seria posteriormente exibido, incentivando-as a observar as diferenças existentes entre a realidade de vida em Alphaville e a realidade presente no bairro de cada aluna.

Após a transmissão do documentário, que originalmente possuía duração de 40 minutos e precisou ser exibido em velocidade 2.0x devido ao reduzido tempo de aula no turno da noite, aproximadamente 30 minutos por aula, foi iniciado o momento de debate orientado. Esse debate foi conduzido por meio de algumas perguntas reflexivas sobre o documentário e os locais de vivência das participantes. Entretanto, não obtivemos êxito, pois as alunas não se sentiam

confortáveis para participar da discussão. Dessa forma, optamos por transformar as questões em uma atividade avaliativa para ser realizada em casa e entregue na aula seguinte.

Dando continuidade ao planejamento, demos sequência à construção de reflexões acerca de pontos importantes observados no documentário, promovendo uma análise crítica desses aspectos em conexão com a realidade vivenciada pelas participantes.

Por fim, realizamos as atividades do Quiz. Embora esse momento tenha sido inicialmente planejado como atividade para casa, consideramos necessária uma flexibilização do planejamento. A atividade do quiz contribuiu para a construção de um diagnóstico e para a observação do perfil da turma. Foi uma atividade muito interessante, composta por perguntas de múltipla escolha, nas quais apenas uma alternativa estava correta.

Por meio desse procedimento, foi possível compreender que a turma possui consideráveis dificuldades, uma vez que, em diversos momentos, foi necessária a intervenção da equipe para auxiliar na resolução das questões. Vale destacar que o conteúdo do Quiz foi elaborado de acordo com os conceitos previamente construídos e explicados, configurando-se como uma proposta de atividade de fixação dos conteúdos trabalhados.

Através de uma postura de um professor pesquisador crítico-reflexivo que investiga a própria prática. Conforme aponta Fernando Hernández (1998), os projetos de trabalho não se limitam a técnicas de ensino ou fórmulas prontas, configurando-se como uma redefinição do modelo educativo e do papel da instituição escolar. O autor sustenta que essa estratégia responde aos desafios da sociedade moderna, priorizando uma formação focada na interpretação crítica da realidade. Diante disso, o currículo se desvincula da tradicional fragmentação disciplinar e passa a ser visto como um itinerário de pesquisa contínuo, no qual o discente assume a centralidade das ações e o professor exerce uma tutoria colaborativa, também aberta ao aprendizado mútuo.

O projeto pedagógico e as atividades desenvolvidas durante cada aula da disciplina foram fundamentais para nos proporcionar experiência na práxis entre os conhecimentos científicos e a construção de uma ação prática docente transformadora que transgrida as abordagens tradicionais e dicotomias, propiciando a interpretação crítica da realidade. Mas também nos evidenciou na prática os desafios e limitações enfrentados cotidianamente na profissão docente.

Figura 2 - Apresentação do Projeto Pedagógico.



Fonte: Imagem capturada pela autora (2026).

Considerações finais

A realização do Estágio Supervisionado II, por meio da Disciplina Pesquisa e Prática Educativa II, constituiu-se como uma experiência fundamental para minha formação docente, possibilitando a aproximação entre os conhecimentos teóricos construídos ao longo da graduação e a realidade concreta do ambiente escolar. Mais do que um momento de observação e aplicação de conteúdos, o estágio representou um espaço de investigação, reflexão e construção de saberes acerca da prática educativa, contribuindo significativamente para a consolidação da minha identidade profissional.

As experiências vivenciadas na Unidade Escolar permitiram compreender a complexidade do trabalho docente, que vai muito além do planejamento e da transmissão de conteúdos. O contato com os estudantes, a observação das dinâmicas escolares, a participação em atividades pedagógicas e os desafios encontrados durante as regências evidenciaram a necessidade de desenvolver habilidades relacionadas à mediação de conflitos, à adaptação de estratégias didáticas e à construção de relações pedagógicas pautadas no diálogo e no respeito às diferentes realidades dos alunos.

A elaboração e a aplicação do Projeto Pedagógico “Litosfera e seus diferentes usos: reflexões sobre a produção do espaço geográfico e as desigualdades no uso da Litosfera” possibilitaram uma experiência enriquecedora de articulação entre teoria e prática. Apesar das limitações encontradas, como a necessidade de reorganização do planejamento em função das condições institucionais e das especificidades da turma atendida, foi possível desenvolver uma proposta pedagógica voltada para a construção do pensamento geográfico crítico, relacionando os conteúdos escolares às experiências vividas pelos estudantes.

Outro aspecto relevante foi a compreensão de que o planejamento docente precisa ser flexível e sensível às demandas do contexto escolar. As adaptações realizadas ao longo da aplicação do projeto demonstraram que ensinar exige constante reflexão sobre a prática, capacidade de tomada de decisões e disposição para reconstruir caminhos quando necessário. Nesse sentido, a experiência reforçou a importância do professor pesquisador, capaz de analisar sua própria atuação e transformar desafios em possibilidades de aprendizagem.

Por fim, o estágio permitiu compreender que a formação docente é um processo contínuo, construído na articulação entre estudo, prática, pesquisa e reflexão crítica. As vivências aqui relatadas contribuíram para ampliar minha compreensão sobre o papel social da escola e da Geografia escolar, fortalecendo o compromisso com uma educação crítica, inclusiva e socialmente referenciada. Assim, concluo esta etapa da formação reconhecendo os avanços alcançados, mas também consciente dos desafios que ainda acompanham o processo de tornar-se professora, entendendo que a construção da docência se faz permanentemente na prática, na reflexão e no diálogo com a realidade.

O uso da Inteligência Artificial

Foi utilizada a ferramenta ChatGPT, desenvolvida pela empresa, OpenAI para revisar a gramática e ortografia, corrigindo erros de digitação, pontuação, concordância e regência seguindo a norma-padrão trazendo clareza e coerência.

Referências

CAMPOS, Luiza. **Alphaville: do lado de dentro do muro.** YouTube, 2008. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=RrUW_-5lZvA. Acesso em: 6 abr. 2026.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Concepções de Geografia e de Geografia escolar no mundo contemporâneo.** In:. A Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papirus, 2008. p. 15-37.
COLÉGIO ESTADUAL. **Projeto Político-Pedagógico**. Campos dos Goytacazes, 2024.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.
NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.
MENEZES, Ramon. **Mapa de localização da Unidade Escolar - Parque Aurora - Campos dos Goytacazes** [Material não publicado]. Campos dos Goytacazes, 2025. 1 mapa. Arquivo digital cedido para uso no relatório de estágio.
PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação escolar em uma perspectiva participativa. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org.). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 367-371.

O ENSINO DE GEOGRAFIA A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO BAIRRO TARCÍSIO MIRANDA, CAMPOS DOS GOYTACAZES (RJ)

Marianne D'Hutah Augusto Carvalho da Silva [43]

Resumo

O presente relato de experiência tem como objetivo refletir sobre as contribuições do estágio supervisionado para a formação docente em Geografia, a partir das vivências realizadas no bairro Tarcísio Miranda, localizado em Campos dos Goytacazes (RJ). As atividades foram desenvolvidas junto às turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, contemplando observação participante, acompanhamento da rotina escolar e realização de regências. Metodologicamente, o trabalho fundamenta-se na análise das experiências registradas em diário de campo, articuladas com discussões sobre estágio supervisionado, formação docente e ensino de Geografia. A reflexão teórica apoia-se em autores que compreendem o estágio como espaço de investigação, construção da identidade profissional e articulação entre teoria e prática. Os resultados evidenciam que a experiência possibilitou compreender a complexidade do trabalho docente, marcada por desafios relacionados à aprendizagem, autonomia discente, mediação pedagógica e diversidade das realidades presentes na escola pública. Além disso, as observações realizadas permitiram reconhecer a importância do planejamento, da adaptação metodológica e da atuação do professor como mediador do processo educativo. Conclui-se que o estágio constitui um momento fundamental para a construção de saberes docentes e para a compreensão crítica da realidade escolar.

Palavras-chave: Estágio supervisionado; Formação docente; Ensino de Geografia; Escola pública, Prática pedagógica.

Abstract

This experience report aims to reflect on the contributions of supervised teaching practice to Geography teacher education, based on the experiences carried out in the Tarcísio Miranda neighborhood, located in Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, Brazil. The activities were carried out with lower secondary school classes and included classroom observation, participation in the school routine, and teaching practice. Methodologically, the study is based on the analysis of experiences recorded in a field diary and articulated with discussions on supervised internship, teacher education, and Geography teaching. The theoretical framework understands the internship as a space for investigation, professional identity construction, and the articulation between theory and practice. The results indicate that the experience enabled a broader understanding of the complexity of teaching work, highlighting challenges related to student learning, autonomy, pedagogical mediation, and the diversity of realities present in public schools. Furthermore, the observations emphasized the importance of planning, methodological adaptation, and the teacher's role as a mediator in the educational process. It is concluded that supervised practice is essential for the development of teaching knowledge and for a critical understanding of the school environment.

Keywords: Supervised internship; Teacher education; Geography teaching; Public school, Pedagogical practice.

[43]Licencianda do Curso de Geografia da Universidade Federal Fluminense - UFF. Integrante do Grupo de Epistemologias e Pesquisas no Ensino de Geografia (EPIGeo/UFF). E-mail de contato: madhutah@id.uff.br;

Introdução

O estágio supervisionado constitui uma etapa fundamental na formação inicial de professores, uma vez que este possibilita ao licenciando aproximar-se da realidade escolar e compreender, com concretude, os desafios e contradições que permeiam o cotidiano da educação básica. Nesse sentido, Libâneo (2013) compreende a formação docente como um processo que articula os conhecimentos teóricos e a prática educativa, contribuindo para que o futuro professor desenvolva uma compreensão crítica acerca da realidade em que atuará. Para além de um momento de aplicação de conhecimentos adquiridos ao longo da graduação, o estágio configura-se como um espaço investigativo, permitindo reflexões e produção de saberes sobre a prática docente, contribuindo para que a formação como futuro professor obtenha construção de identidade profissional a partir da articulação entre a teoria e a prática. Ainda nesse contexto, o presente relato está organizado em quatro seções. Inicialmente, apresenta-se o percurso metodológico que orientou o desenvolvimento do estágio supervisionado e da construção deste relato. Em seguida, desenvolve-se a fundamentação teórica que estrutura as reflexões acerca da formação docente e do ensino de Geografia. Posteriormente, são discutidos os resultados da prática educativa, articulando as experiências vivenciadas na escola-campo aos referenciais teóricos mobilizados ao longo do trabalho. Por fim, apresentam-se as considerações finais, destacando as principais aprendizagens, potencialidades e desafios identificados durante o estágio supervisionado.

Partindo desse pressuposto, Pimenta e Lima (2017) defendem que o estágio deve ser compreendido como um processo investigativo capaz de promover a análise crítica da realidade escolar, rompendo com a concepção tradicional que o reduz a um simples momento de observação ou reprodução das práticas pedagógicas. Assim, o contato com a escola possibilita ao licenciando compreender a complexidade do trabalho docente, reconhecendo que o processo educativo é atravessado por múltiplos fatores sociais, culturais, institucionais e pedagógicos.

No contexto do ensino de Geografia, essa experiência torna-se ainda mais relevante diante das transformações que caracterizam a sociedade contemporânea. Conforme destaca Cavalcanti (2012), a Geografia Escolar possui especificidades próprias e não pode ser compreendida apenas como uma simplificação dos conhecimentos produzidos na academia. Trata-se de um campo de saber construído cotidianamente nas escolas mediante a mediação dos professores, contemplando as condições institucionais e experiências vividas pelos estudantes. Dessa forma, compreender como os conteúdos geográficos são efetivamente trabalhados em sala de aula constitui uma dimensão essencial da formação docente.

O presente relato resulta das atividades desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado em Geografia[44] realizado na Escola-campo, localizado no município de Campos dos Goytacazes (RJ). O estágio foi desenvolvido junto às turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, abrangendo turmas do 6° ao 9° ano, possibilitando o acompanhamento das diferentes realidades escolares e distintas formas de interação entre professor, estudante e conhecimento geográfico.

Ao longo do período de estágio, foi possível identificar desafios relacionados à aprendizagem, à autonomia dos estudantes, ao uso dos recursos didáticos e às condições concretas de ensino presentes no cotidiano da escola pública. Tais aspectos dialogam com as

[44] Relato de experiência desenvolvido no âmbito da disciplina Pesquisa e Prática Educativa II (Geografia), ministrada pelo Prof. Dr. Hugo de Carvalho Sobrinho, no ano de 2026.

reflexões de Libâneo (2012), ao afirmar que a prática educativa é atravessada por condicionantes sociais, institucionais e pedagógicos que influenciam diretamente os processos de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, esse trabalho tem como objetivo refletir sobre experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado, analisando suas contribuições para a formação docente em Geografia. Busca-se discutir as observações realizadas na escola-campo, as dinâmicas das turmas acompanhadas, estratégias pedagógicas contempladas e os aprendizados construídos ao longo do processo formativo, articulando tais experiências com referenciais teóricos relacionados ao estágio, a construção como docente e o ensino de Geografia.

O relato está estruturado em seções que apresentam, inicialmente, o percurso metodológico adotado para a realização do estágio e a construção deste relato. Em seguida, apresenta-se a caracterização da escola-campo e as observações realizadas sobre a realidade escolar. Posteriormente, desenvolve-se a fundamentação teórica que sustenta as reflexões propostas, seguida da discussão sobre o ensino de Geografia e a articulação entre teoria e prática. Na sequência, são analisadas as diferentes realidades das turmas acompanhadas durante o estágio. Por fim, apresentam-se as considerações finais, retomando as principais aprendizagens e reflexões construídas a partir da experiência vivenciada.

Metodologia do Relato de Experiência

O presente relato está fundamentado nas atividades desenvolvidas durante o estágio supervisionado em Geografia, realizado na Escola-Campo, localizado no município de Campos dos Goytacazes (RJ). As atividades ocorreram junto às turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, envolvendo observação participante das aulas, acompanhamento da rotina escolar e realização de regências, permitindo vivenciar diferentes dimensões da prática docente.

Mais do que cumprir uma exigência curricular da formação inicial, o estágio constituiu uma oportunidade de aproximação concreta com a realidade da escola pública, permitindo compreender desafios que muitas vezes permanecem abstratos durante a formação universitária. Nesse sentido, o percurso metodológico deste trabalho fundamenta-se na participação ativa, regências e reflexão crítica sobre as situações vivenciadas ao longo do período de acompanhamento escolar. Para o registro das experiências vivenciadas durante o estágio, foram utilizadas anotações em diários de campo elaboradas após momentos de observação e regência. Esses registros permitiram documentar situações observadas em sala de aula, além de estratégias pedagógicas adotadas pela professora supervisora, as interações entre estudantes e professores, bem como reflexões pessoais acerca dos desafios e aprendizagens construídas ao longo do processo. Segundo Venâncio e Pessôa (2009), o diário de campo constitui um importante instrumento para o registro das experiências vivenciadas no campo, permitindo ao pesquisador sistematizar impressões, percepções e reflexões produzidas ao longo desse processo. Assim, os registros constituíram a principal fonte para a elaboração deste relato, possibilitando a análise das experiências vividas e sua articulação com os referenciais teóricos discutidos em sala.

Conforme argumentam Pimenta e Lima (2017), o estágio deve assumir um caráter investigativo, no qual o licenciando não se limita a observar a realidade escolar, mas procura analisá-la criticamente, identificando suas dinâmicas desafiadoras, bem como as possibilidades. Diante disso, o estágio foi compreendido como um processo de pesquisa sobre a prática educativa, permitindo estabelecer relações entre os conhecimentos construídos na formação universitária e as experiências concretas observadas na escola, tornando tais observações uma forma de compreender as dinâmicas que constituem o cotidiano escolar e as relações

estabelecidas entre professores e estudantes, evidenciando estratégias pedagógicas mobilizadas e os desafios enfrentados no processo de ensino e aprendizagem.

As experiências vivenciadas durante o estágio foram registradas por meio de anotações realizadas ao longo das observações e regências, constituindo um diário de campo que possibilitou documentar situações do cotidiano escolar, práticas pedagógicas observadas e reflexões acerca do processo de formação docente. Esses registros serviram de base para a elaboração e análise deste relato de experiência.

Dessa forma, este relato foi construído a partir da articulação entre observar, reger e refletir, compreendendo o estágio como um processo de formação sobre o que significa tornar-se professora de Geografia. As análises apresentadas nas seguintes seções resultam deste movimento contínuo entre o experienciar, a interpretação do todo e a reflexão crítica, buscando compreender as nuances do exercício da docência em uma escola pública da rede estadual de ensino.

Caracterização da escola-campo e observações da realidade escolar

O estágio supervisionado foi desenvolvido na Escola-Campo, instituição pertencente à rede estadual de ensino e localizada no bairro Tarcísio Miranda, no município de Campos dos Goytacazes (RJ). As atividades contemplaram turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, possibilitando o acompanhamento de diferentes realidades escolares e distintas formas de interação entre estudantes, professores e conhecimento geográfico.

Em termos de infraestrutura, a unidade apresenta condições favoráveis às práticas pedagógicas, dispondo de biblioteca, auditório, quadra poliesportiva e sala maker, esta última utilizada como suporte para recursos audiovisuais e atividades complementares, além de salas climatizadas. Observou-se, ainda, a importância da gestão do espaço físico e dos bens coletivos. A manutenção da infraestrutura é influenciada pelas formas de apropriação desses bens pelos discentes, o que enseja medidas de controle institucional. Entretanto, conforme preconiza Libâneo (2012), a análise da escola deve transcender a dimensão física. A instituição deve ser compreendida sob a ótica de sua função social, especialmente em contextos de vulnerabilidades, atuando como um espaço de convivência e mediação social.

Contudo, as primeiras observações realizadas permitiram compreender que a realidade da escola não pode ser analisada apenas a partir de sua estrutura material. Ao longo do estágio, tornou-se evidente que a instituição desempenha funções que ultrapassam os objetivos estritamente pedagógicos, constituindo-se também como espaço de convivência, acolhimento e socialização. Em diferentes situações, foi possível perceber que alguns estudantes carregavam para o ambiente escolar desafios relacionados às suas condições de vida, responsabilidades familiares e experiências sociais que influenciavam diretamente sua relação com a aprendizagem.

Nesse contexto, as observações revelaram que os desafios enfrentados no cotidiano escolar não estavam restritos ao ensino dos conteúdos curriculares. Questões relacionadas à leitura, interpretação textual, autonomia intelectual e participação dos estudantes surgiam de forma recorrente nas diferentes turmas acompanhadas. Tais aspectos evidenciam que o processo educativo é atravessado por múltiplos fatores que extrapolam a sala de aula e influenciam diretamente as possibilidades de aprendizagem.

As experiências vivenciadas durante o estágio permitiram compreender a complexidade que caracteriza o trabalho docente na escola pública. Mais do que um espaço destinado à transmissão de conhecimentos, a escola mostrou-se um ambiente marcado por diferentes

trajetórias, expectativas e desafios, exigindo dos professores constantes adaptações pedagógicas e capacidade de mediação diante das múltiplas realidades presentes no cotidiano escolar. Essas observações constituíram um importante ponto de partida para as reflexões desenvolvidas ao longo deste relato, especialmente no que se refere às relações entre ensino, aprendizagem e formação docente.

Fundamentação teórica a partir dos estudos da Disciplina Pesquisa e Prática Educativa II

O estágio supervisionado ocupa posição central na formação inicial de professores, uma vez que, conforme defendem Pimenta e Lima (2017), constitui um espaço de investigação da prática educativa, no qual o licenciando se aproxima da realidade escolar de forma crítica e reflexiva. Nessa perspectiva, mais do que um momento destinado à observação ou à aplicação de conhecimentos previamente adquiridos, o estágio configura-se como uma experiência formativa capaz de articular teoria e prática, permitindo compreender as múltiplas dimensões do trabalho docente e os desafios que permeiam o cotidiano escolar.

A formação de professores não se restringe à aquisição de técnicas ou conhecimentos pedagógicos, mas envolve um processo contínuo de construção da identidade profissional (Nóvoa, 1992). Nesse percurso, a reflexão sobre as experiências vividas assume papel fundamental, permitindo ao futuro docente compreender criticamente sua prática e atribuir significado às situações encontradas no contexto escolar. Nessa perspectiva, Vygotsky (1998) destaca o papel das relações sociais e da mediação na constituição dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, evidenciando que a construção do conhecimento ocorre em interação com o meio e com os outros sujeitos. Assim, o estágio supervisionado constitui um espaço privilegiado de formação, pois possibilita ao licenciando confrontar os conhecimentos construídos na universidade com a complexidade da realidade educacional, favorecendo o desenvolvimento de um olhar investigativo e reflexivo sobre a docência.

Nóvoa (1992) destaca que a construção da identidade docente ocorre por meio do diálogo permanente entre os conhecimentos produzidos na universidade e as experiências vivenciadas na escola. Dessa forma, teoria e prática constituem processos complementares que se articulam continuamente durante a trajetória profissional do professor. Sob essa perspectiva, o estágio supervisionado assume papel fundamental na formação inicial, pois possibilita ao licenciando compreender a complexidade do trabalho docente, desenvolver uma postura reflexiva diante da realidade escolar e construir saberes profissionais a partir das experiências vividas. Assim, a inserção no ambiente escolar configura-se como um momento privilegiado para a consolidação da formação docente, permitindo que o futuro professor atribua novos significados aos conhecimentos construídos ao longo da graduação.

Ensino de Geografia: articulação entre teoria e prática

As discussões acerca do ensino de Geografia têm evidenciado a necessidade de superar concepções que reduzem a disciplina à memorização de conteúdos ou transmissão de informações sobre o espaço geográfico. Nesse contexto, Cavalcanti (2008) argumenta que a Geografia Escolar possui características próprias e não pode ser compreendida apenas como uma adaptação simplificada da Geografia produzida no âmbito acadêmico.

Para Cavalcanti (2008), o conhecimento geográfico é construído a partir das relações estabelecidas entre professores, estudantes, conteúdos e contexto social. Durante o estágio, essa compreensão tornou-se evidente ao observar que uma mesma proposta pedagógica produzia resultados distintos entre as turmas acompanhadas. Enquanto determinadas turmas demonstravam interesse, curiosidade e participação ativa nas atividades, outras apresentavam

dificuldades em estabelecer relações entre os conteúdos trabalhados e as propostas desenvolvidas pela professora.

Um exemplo significativo ocorreu durante atividades que envolviam a utilização do livro didático como instrumento de pesquisa. Em uma das estratégias adotadas pela professora supervisora, os estudantes foram incentivados a localizar informações de forma autônoma, sem que as respostas estivessem imediatamente disponíveis. A atividade evidenciou diferenças importantes entre as turmas: enquanto alguns grupos demonstravam iniciativa para investigar e construir respostas, outros apresentavam dificuldades relacionadas à interpretação e localização das informações. Tal situação permitiu compreender que a construção do conhecimento geográfico parte do desenvolvimento de habilidades que possibilitem aos estudantes atuarem como sujeitos ativos do processo de aprendizagem.

A utilização de recursos diversificados também revelou a importância da mediação docente no ensino de Geografia. Durante o estágio, foram observadas aulas que faziam uso do globo terrestre, recursos audiovisuais e produções cinematográficas para aproximar os conteúdos da realidade dos estudantes. Em uma das experiências, a exibição do filme O Dia Depois de Amanhã possibilitou que os alunos estabelecessem relações entre fenômenos ambientais discutidos em sala de aula e situações representadas na narrativa cinematográfica, favorecendo a participação e a construção de reflexões sobre os temas abordados.

Figura 1: Alunos realizando atividade sobre orientação geográfica



Fonte: Autoria própria, 2026.

Figura 2: Recurso pedagógico, filme: O Dia Depois de Amanhã



Fonte: Autoria própria (2026).

Essas experiências reforçam a compreensão de que o ensino de Geografia não se resume à transmissão de conceitos, mas envolve processos de mediação capazes de estimular a interpretação crítica da realidade. Nesse sentido, a prática observada durante o estágio evidenciou que a atuação docente exige constante adaptação das estratégias pedagógicas às características de cada turma, demonstrando que teoria e prática constituem dimensões indissociáveis da formação e do exercício profissional do professor.

As diferentes realidades das turmas acompanhadas

Um dos eixos analíticos de maior relevância durante o período de estágio supervisionado foi a heterogeneidade das realidades observadas entre as turmas acompanhadas. Embora inseridas no mesmo ecossistema institucional, submetidas a diretrizes curriculares análogas e conduzidas pela mesma docente, as turmas apresentaram comportamentos, graus de engajamento e apropriações do conhecimento geográfico bastante dissemelhantes. Tal constatação reforça a premissa de que o processo de ensino-aprendizagem é determinado pelas particularidades sociais, cognitivas e afetivas que constituem cada grupo discente.

Nas turmas do sexto ano, notadamente na comparação entre a 601 e a 602, evidenciaram-se disparidades significativas no tocante à participação e ao exercício da autonomia intelectual. Em ambos os grupos, a docente buscou desenvolver estratégias que transcendiam a aula expositiva tradicional, mobilizando recursos como o globo terrestre, atividades de investigação guiada no livro didático e materiais audiovisuais para abordar temas como orientação espacial, dinâmica da Terra e climatologia. Contudo, as respostas dos estudantes a essas propostas revelaram-se distintas.

Na turma 601, foram identificadas dificuldades significativas na realização de atividades que exigiam pesquisa e construção autônoma de respostas. Em diversos momentos, a insegurança dos estudantes diante da necessidade de localizar informações nos materiais didáticos evidenciava dificuldades que ultrapassavam os conteúdos geográficos, apontando para desafios relacionados às habilidades de leitura, interpretação e compreensão textual. Observou-se, ainda, que a preocupação dos estudantes parecia estar mais direcionada à

obtenção de respostas prontas e consideradas corretas do que à compreensão, à reflexão crítica e à apropriação dos conceitos geográficos discutidos em sala de aula.

Em contrapartida, a turma 602 manifestou um engajamento mais profundo com as atividades propostas. Embora a faixa etária imprimisse comportamentos de dispersão típicos do desenvolvimento adolescente, o grupo exibia curiosidade epistemológica, formulando questionamentos pertinentes e estabelecendo pontes entre a teoria e as vivências cotidianas. Nessas circunstâncias, as atividades de investigação apresentaram resultados mais satisfatórios, corroborando a relevância da participação ativa discente para a consolidação do pensamento geográfico.

As observações realizadas junto às turmas de sétimo ano ratificaram essas distinções comportamentais. A turma 701, marcada por uma dinâmica perpassada por conflitos interpessoais e dispersão, demandava intervenções disciplinares constantes, o que reduzia, inevitavelmente, o tempo pedagógico efetivo. Em contrapartida, a turma 702 operava sob um regime de colaboração e reciprocidade, propiciando maior fluidez às intervenções didáticas, ainda que desafios atuais, como o uso excessivo de dispositivos móveis, estivessem presentes.

Uma situação emblemática ocorreu durante a realização de exercícios envolvendo anamorfoses geográficas. As questões propostas exigiam principalmente a interpretação de representações visuais e a observação de informações presentes nos próprios mapas, dispensando consultas complexas ao material didático. Ainda assim, grande parte dos estudantes buscavam insistentemente localizar respostas prontas no livro, mesmo quando a resolução dependia da análise das imagens apresentadas. A experiência evidenciou uma dificuldade recorrente em assumir uma postura investigativa diante das atividades, revelando certa dependência de respostas previamente elaboradas em detrimento da interpretação autônoma das informações disponíveis.

Tais experiências corroboram a premissa de que as dificuldades observadas no processo de ensino-aprendizagem não são redutíveis a variáveis únicas, sejam elas discentes ou docentes. Conforme postula Libâneo (2012), o ambiente escolar contemporâneo é estruturado por uma complexa rede de tensões sociais e educacionais que incidem diretamente sobre a eficácia da aprendizagem. De modo análogo, Cavalcanti (2008) sublinha que a arquitetura do conhecimento geográfico depende de uma articulação indissociável entre conteúdos curriculares, metodologias ativas e as experiências concretas trazidas pelos sujeitos envolvidos no ato educativo.

Nesse sentido, a experiência de estágio evidenciou que o exercício da docência exige uma constante readaptação das estratégias pedagógicas às especificidades de cada grupo. A percepção de que não existem metodologias universalmente eficazes, mas, antes, práxis que necessitam ser permanentemente reavaliadas diante das potencialidades e limitações dos estudantes, constituiu um dos aprendizados mais robustos do processo formativo, conferindo maior densidade à compreensão da complexidade que envolve o ensino de Geografia na escola pública.

Considerações finais

As experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado permitiram compreender que a docência ultrapassa significativamente a dimensão técnica frequentemente associada ao planejamento de aulas e à transmissão de conteúdos. A inserção no cotidiano escolar evidenciou que ensinar envolve processos complexos de mediação, escuta, adaptação e construção contínua de estratégias capazes de dialogar com as diferentes realidades presentes em sala de

aula. Nesse sentido, a experiência contribuiu para desconstruir concepções idealizadas sobre a profissão docente, aproximando a formação acadêmica das demandas concretas encontradas na escola pública.

Ao refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem observado durante o estágio, tornou-se evidente a importância da mediação pedagógica no desenvolvimento dos estudantes. Conforme argumenta Vygotsky (1998), a aprendizagem é construída por meio das interações sociais e da atuação de sujeitos mais experientes na condução desse processo. Em diferentes momentos, foi possível perceber que o papel do professor não consistia apenas em apresentar conteúdos, mas em criar condições para que os estudantes estabelecessem relações, formulassem interpretações e desenvolvessem autonomia intelectual diante das atividades propostas.

Essa reflexão tornou-se particularmente relevante diante das dificuldades observadas em algumas turmas no que se refere à leitura, interpretação e construção autônoma de respostas. Embora os conteúdos geográficos fossem importantes, muitas vezes os desafios encontrados estavam relacionados a habilidades anteriores que deveriam servir de base para novas aprendizagens. Tal constatação provocou questionamentos acerca da continuidade do processo educativo e das condições efetivas de aprendizagem oferecidas ao longo da trajetória escolar dos estudantes.

Nesse contexto, as observações realizadas também suscitaram reflexões sobre os limites da atuação docente. A convivência com diferentes turmas permitiu perceber que, mesmo diante de planejamento cuidadoso, domínio dos conteúdos e utilização de recursos diversificados, nem sempre os resultados esperados são alcançados. A aprendizagem é atravessada por fatores sociais, familiares, emocionais e institucionais que escapam ao controle do professor e influenciam diretamente o cotidiano escolar. Compreender essa realidade constituiu uma das aprendizagens mais significativas do estágio, contribuindo para uma visão mais ampla e menos simplificada sobre o trabalho docente.

Ao mesmo tempo, a experiência possibilitou reconhecer a potência transformadora da atuação do professor. Durante todo o período de acompanhamento, a professora supervisora demonstrou capacidade de adaptar metodologias, estabelecer vínculos com os estudantes e construir estratégias compatíveis com as características de cada turma. Sua prática evidenciava que autoridade e acolhimento são dimensões complementares da ação pedagógica. A observação de sua atuação permitiu compreender que o exercício da docência exige reflexão constante sobre a própria prática e disposição para reconhecer tanto potencialidades quanto limitações presentes no cotidiano escolar.

Por fim, o estágio permitiu compreender que a escola pública é atravessada por contradições. Ao mesmo tempo em que representa um espaço fundamental de acesso ao conhecimento e formação cidadã, também enfrenta desafios relacionados às desigualdades sociais, às fragilidades acumuladas ao longo dos percursos escolares e limitações estruturais que impactam o processo educativo.

Diante desse cenário, a experiência contribuiu para consolidar a compreensão de que ser professora de Geografia envolve muito mais do que ensinar conteúdos sobre o espaço geográfico; implica compreender os sujeitos que produzem e vivenciam esses espaços, reconhecendo que a educação é um processo complexo, coletivo e permanentemente inacabado.

Referências

CAVALCANTI, Lana de Souza. ***A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana***. Campinas: Papirus, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. ***Educação escolar: políticas, estrutura e organização***. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. ***Estágio e docência***. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. ***A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores***. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VENÂNCIO, Marcelo; PESSÔA, Vera Lúcia Salazar. **O diário de campo e a construção da pesquisa: registro das emoções dos sujeitos envolvidos e a reconstrução de suas histórias de vida e do lugar.** In: RAMIRES, Julio Cesar de Lima; PESSÔA, Vera Lúcia Salazar (org.). Geografia e pesquisa qualitativa: nas trilhas da investigação. Uberlândia: Assis Editora, 2009. p. 317-336.

ESPAÇO, TEMPO E AÇÃO: APONTAMENTOS SOBRE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM TEATRO NO ENSINO MÉDIO

Sávio Farias[45]

Resumo
Este artigo apresenta reflexões sobre o estágio supervisionado em Teatro no Ensino Médio a partir da experiência docente no acompanhamento do componente Estágio Supervisionado em Teatro IV, da Licenciatura em Teatro da Universidade Regional do Cariri (URCA). De caráter qualitativo e crítico-descritivo, a discussão considera situações recorrentes observadas ao longo de quase dez anos de atuação no componente, em diálogo com referências do campo da formação docente e do ensino de Teatro. Os apontamentos são organizados a partir dos eixos espaço, tempo e ação, abordando a inserção e ocupação da escola, as relações entre planejamento e imprevistos da rotina escolar e os processos de observação, regência, acompanhamento e reflexão. Evidencia-se o estágio como experiência formativa que aproxima licenciandas e licenciandos das condições concretas da docência e demanda planejamento, flexibilidade, tomada de decisão e reelaboração da prática.
Palavras-chave: Estágio supervisionado; Ensino de teatro; Ensino médio.

Abstract
This article reflects on the supervised Theatre internship in secondary education based on teaching experience in the Supervised Theatre Internship IV course within the Theatre Teacher Education Program at the Regional University of Cariri (URCA), Brazil. Adopting a qualitative and critical-descriptive approach, the discussion considers recurring situations observed over nearly ten years of teaching the course, in dialogue with references from teacher education and Theatre teaching. The reflections are organized around the axes of space, time, and action, addressing entry into and occupation of the school environment, the relationship between planning and unforeseen events in school routines, and processes of observation, teaching practice, supervision, and reflection. The internship is understood as a formative experience that brings student teachers closer to the concrete conditions of teaching and requires planning, flexibility, decision-making, and continuous reconsideration of practice.
Keywords: Supervised internship; Theatre teaching; Secondary education.

Introdução

Os estágios supervisionados curriculares obrigatórios constituem, nos cursos de formação de professoras e professores, uma fase importante e fundamental para a formação e para a prática docente de estagiárias e estagiários, situados em contextos de ensino-aprendizagem. Os estágios são, portanto, momentos privilegiados da formação docente. Ao longo dos semestres letivos, uma equipe de docentes acompanha estudantes em suas práticas de estágio, em uma supervisão que verifica e colabora para o processo de formação profissional de futuros docentes. Em suas jornadas, licenciandas e licenciados deslocam-se a campo no qual encontrarão desafios e dificuldades, podendo assim reconhecer suas preferências e habilidades

[45]Docente do Departamento de Teatro da Universidade Regional do Cariri (URCA). Doutor e mestre em Artes Cênicas (PPGAC-UFBA); Licenciado e Bacharel em Teatro (UFPB).

diante dos contextos e espaços educativos onde realizam suas intervenções. Essa prática docente demanda preparação, experimentação e reflexão e requer das/dos estudantes atenção e planejamento, tomada de decisão e ação regente, além de avaliação e análise crítica de suas vivências ao longo dos estágios. No âmbito do Teatro-Educação, Almeida Júnior (2013) compreende o estágio curricular supervisionado como importante espaço pedagógico no percurso formativo, no qual a presença da/o futura/o professora/professor em sala de aula instaura uma experiência que fomenta e provoca reflexões acerca da práxis do ensino de Teatro.

Os estágios supervisionados em Teatro no curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Regional do Cariri têm início na segunda metade do curso, mais precisamente no quinto semestre, estendendo-se até o oitavo, em quatro etapas. Os estágios I e II são direcionados a contextos de ensino não formais, principalmente em instituições culturais parceiras que oferecem, em geral, atividades de arte, cultura e educação a crianças e adolescentes. Já os estágios III e IV têm como campo de intervenção espaços de ensino formal, sendo realizados em escolas de Ensino Fundamental – Anos Finais – e de Ensino Médio, respectivamente. Nesses últimos, apesar da abertura para vivências junto à Educação de Jovens e Adultos (EJA), a maioria dos estágios ocorre na modalidade regular. Neste artigo, pretende-se apresentar uma reflexão crítica acerca do estágio supervisionado em Teatro no Ensino Médio a partir da experiência do autor como professor ministrante do componente curricular Estágio Supervisionado em Teatro IV ao longo de quase dez anos.

O Ensino Médio apresenta especificidades relacionadas aos adolescentes e jovens que ocupam as escolas nesse ciclo final da Educação Básica, tocantes à atuação de professoras e professores de Arte e, consequentemente, as experiências de estágio. Além disso, a organização curricular e as mudanças pelas quais essa etapa da educação brasileira tem passado nos últimos anos incidem sobre os espaços, os tempos e as possibilidades destinadas ao ensino dos componentes curriculares. Essas transformações põem em evidência disputas em torno das concepções de formação, de currículo e das relações entre educação e trabalho (Gomes; Costa, 2024). Nesse cenário, a Arte integra a área de Linguagens e suas Tecnologias, juntamente com Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Educação Física. Diferentes configurações institucionais e condições para a realização do trabalho docente permeiam, portanto, o Ensino Médio e repercutem também nas experiências de estágio.

No que diz respeito ao Teatro, sua presença na educação escolar está vinculada à divisão junto aos conteúdos de outras linguagens artísticas – Artes visuais, Dança e Música –, distribuídos ao longo do ano letivo no componente curricular Arte. E apesar da ampla discussão já produzida na literatura temática, ainda lidamos com o desafio de reconhecer o Teatro como área legítima de produção de conhecimento em detrimento de sua redução a recurso instrumental para conteúdos de outras disciplinas. Nesse sentido, Batista e Villas Bôas (2023) discutem as Artes Cênicas no Ensino Médio colocando em articulação o ensino teórico à produção artística e à experiência estética, reforçando a compreensão da produção cênica como forma de conhecimento nesse contexto educacional. Nesse campo, situa-se ainda a necessária articulação entre o fazer teatral estritamente artístico e as dimensões didáticas caras ao seu ensino, tais como planejamento e regência, elementos da prática pedagógica intercruzados com aspectos como espaço, tempo e ação docente.

Compreendemos o estágio supervisionado como um momento privilegiado de aproximação entre a formação universitária e as condições concretas da educação escolar. Diante desse cenário, Martins (2022) reafirma que o estágio possibilita justamente o contato direto com situações concretas dos espaços formativos, o que amplia a percepção da/o estagiária/o acerca da realidade das instituições e das demandas que nela se apresentam. Além

de possibilitar a aplicação de procedimentos anteriormente aprendidos na licenciatura, a inserção na escola coloca licenciandas e licenciandos diante de situações que lhes exigem observação, escolhas, adaptações e tomadas de decisão. O contato com diferentes turmas, professoras e professores, estruturas físicas, tempos institucionais e organizações curriculares revela questões que dificilmente poderiam ser inteiramente antecipadas no espaço da universidade. O estágio acontece, portanto, de modo encarnado e exige presença e participação ativa nessa experiência formativa.

Ao longo da minha experiência com o Estágio Supervisionado em Teatro IV, algumas dessas questões passaram a aparecer de forma recorrente nas aulas, nas observações realizadas nas escolas e nas orientações posteriores às regências. Para organizá-las, este artigo propõe um deslocamento das noções de espaço, tempo e ação, historicamente relacionadas à prática teatral, para pensar aspectos da formação e da prática docente no estágio supervisionado. Não pretendemos tomá-las como categorias rígidas de análise, mas como eixos articuladores de questões que têm a ver com a inserção de licenciandas e licenciandos em Teatro nas escolas de Ensino Médio.

Após esta introdução, apresenta-se brevemente o percurso que fundamenta as reflexões compartilhadas. Em seguida, os apontamentos são organizados nestes três eixos: espaço, considerando a entrada na escola, seu reconhecimento e a ocupação dos diferentes ambientes; tempo, compreendendo as relações entre planejamento, duração das aulas e acontecimentos que atravessam a rotina escolar; e ação, envolvendo observação, coparticipação, regência, acompanhamento e reflexão sobre as experiências desenvolvidas. Por fim, esses elementos são retomados nas considerações finais, sem a pretensão de esgotar debates e questões que comportam aprofundamentos posteriores.

Percurso e lugar de reflexão

Os apontamentos apresentados neste artigo resultam da experiência acumulada pelo autor como professor do componente curricular Estágio Supervisionado em Teatro IV, da Licenciatura em Teatro da Universidade Regional do Cariri (URCA), ao longo de quase dez anos. Trata-se de uma reflexão de caráter qualitativo e crítico-descritivo, construída a partir do acompanhamento de licenciandas e licenciandos em diferentes escolas-campo de Ensino Médio, localizadas na região do Cariri cearense, e de questões que, ao longo desse percurso, mostraram-se recorrentes nos processos de inserção, planejamento e regência.

As reflexões consideram registros e materiais produzidos no próprio acompanhamento pedagógico do estágio, tais como planos de estágio e de aula elaborados pelas/os estudantes; anotações decorrentes das observações de regências realizadas nas escolas; discussões desenvolvidas nos encontros coletivos do componente; orientações individuais realizadas após as observações; interlocuções com professoras e professores que recebem as/os estagiárias/os nas escolas-campo; além dos seminários e relatórios produzidos ao final de cada experiência. Parte desses procedimentos encontra correspondência em Salume (2011), que articula orientações coletivas e individuais, observações nos campos de estágio e seminários finais como atividades de socialização das dificuldades e conquistas das experiências de estágio em ensino de Teatro.

No campo da experiência, aproximamo-nos da noção de saberes experienciais de Tardif (2014), compreendidos como saberes produzidos no próprio exercício da profissão, a partir do trabalho cotidiano e do conhecimento do meio em que a docência acontece.

Embora as/os estagiárias/os ainda estejam em processo de formação, a inserção no cotidiano escolar possibilita a vivência de situações concretas a partir das quais conhecimentos, habilidades e modos de ação docentes começam a ser construídos.

Nesse percurso, a experiência é tanto a origem dos apontamentos apresentados como também matéria para sua elaboração crítico-reflexiva. Ao compreenderem o relato de experiência como "expressão escrita de vivências, capaz de contribuir na produção de conhecimentos das mais variadas temáticas", Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 63) reconhecem a viabilidade de produção de conhecimento a partir do registro e da reflexão sobre aquilo que foi vivenciado. A experiência acumulada no acompanhamento dos estágios é, assim, retomada neste artigo em diálogo com referências do campo da formação docente e do ensino de Teatro.

Esses materiais são recuperados com o intuito de identificar situações recorrentes e refletir sobre elas à luz de referências que discutem estágio, planejamento e ensino de Teatro, sem a pretensão de uma sistematização quantitativa. O nosso interesse não é apresentar um modelo de estágio a ser reproduzido, mas compartilhar procedimentos, dificuldades e possibilidades construídos no confronto com diferentes realidades escolares. Os apontamentos tampouco pretendem generalizar as experiências observadas para a totalidade dos estágios, mas colocar em discussão aspectos que têm perpassado a formação de licenciandas e licenciandos acompanhados no contexto aqui referido.

Espaço: conhecer e ocupar a escola

A chegada à escola-campo demarca uma das primeiras ações do estágio e antecede o momento propriamente dito da regência. Após o contato institucional realizado pelo professor responsável pelo componente, as/os estudantes são encaminhadas/os às instituições com a carta de apresentação em mãos e iniciam um processo que implica se apresentar, conhecer a professora ou o professor que acompanhará o estágio e aproximar-se progressivamente da realidade escolar. Um procedimento importante nesse momento é a realização de um diagnóstico que possibilite o reconhecimento de características e particularidades da instituição e das turmas atendidas, e oriente, assim, as escolhas realizadas ao longo do estágio.

Conhecer o espaço da escola não se restringe à identificação da sala na qual acontecerão as aulas. De acordo com Canda (2020, p. 63), "em todo início de processo artístico-pedagógico, a sondagem ou diagnóstico se constitui como a primeira etapa do planejamento de ensino que visa conhecer a turma e as suas necessidades de aprendizagem". Na socialização dos diagnósticos, reconhecemos que as escolas-campo apresentam diferentes configurações de organização e de ensino (regulares, de tempo integral, profissionalizantes) e dispõem de estruturas e recursos igualmente diversos. A caracterização da escola e o reconhecimento de suas estruturas física, administrativa e pedagógica também aparecem em outras experiências de estágio supervisionado em Teatro (Martins, 2022). Com isso, compreendemos que mapear o território escolar oferece às/aos estagiárias/os uma noção mais ampla e situada do contexto e assim variadas possibilidades de planejamento e execução são ventiladas como reais e concretas para suas propostas de intervenção.

Seguindo nossa discussão acerca do espaço, concordamos com Salume (2011, p. 02) para quem "a falta de um ambiente adequado para o desenvolvimento da experiência criativa não impede a realização de um bom trabalho", podendo inclusive impulsionar a exploração de outros espaços possíveis. A inexistência de uma sala específica para o Teatro, realidade recorrente nas escolas observadas, não deve realmente significar a impossibilidade do trabalho, e temos sugerido atenção às condições encontradas e abertura ao redirecionamento das propostas. Salas de aula, pátios, auditórios, quadras, áreas verdes e outros ambientes podem

apresentar possibilidades para o desenvolvimento das práticas teatrais, desde que sua utilização considere as dinâmicas e normas próprias de cada instituição. Tenho recomendado que as/os estudantes procurem variar os espaços utilizados, favorecendo maior experimentação de suas práticas e reconhecendo o estágio como momento ideal para experiências diversificadas.

No fomento a essa diversidade, compreendo que o reconhecimento da escola envolve também ambientes nos quais as regências não necessariamente ocorrem. Entre eles, costumo recomendar às/aos estagiárias/os que, sempre que possível, frequentem a sala dos professores durante os intervalos. O cafezinho, as conversas sobre turmas, atividades, reuniões, avaliações e acontecimentos cotidianos constituem parte da cultura profissional da escola. Compreendo que a aproximação com esses espaços permite às/aos estagiárias/os acompanhar relações e saberes que se constituem no cotidiano da profissão e nas interações entre docentes (Tardif, 2014), fortalecendo a aprendizagem profissional proporcionada pelo estágio. Se o estágio pretende possibilitar uma aproximação com o exercício da docência, parece pertinente que essa proximidade não se restrinja aos minutos em que o licenciando ocupa a sala de aula, mas que alcance também espaços de convivência e interlocução entre docentes e outros agentes escolares.

Há ainda outro ponto relacionado ao espaço que se tornou perceptível ao longo das minhas observações nas escolas-campo: a maneira como a/o estagiária/o ocupa corporalmente a sala de aula. É recorrente observar, sobretudo nas primeiras regências, uma permanência excessiva na região situada entre o quadro, o birô e a porta. Esse posicionamento parece constituir uma espécie de zona de segurança, mas pode também ampliar a distância em relação às turmas, principalmente àqueles grupos localizados no fundo da sala. Nas orientações posteriores às observações, tenho estimulado as/os estagiárias/os a experimentar outras formas de ocupação: circular entre as carteiras, deslocar-se até o fundo, falar a partir de diferentes pontos da sala, aproximar-se das/os estudantes e perceber a turma de outras perspectivas.

Nesse exercício, costumo chamar a atenção para que conhecimentos próprios da formação teatral (presença, olhar, escuta, projeção vocal, deslocamento e percepção espacial) que, ao serem acionados, podem colaborar para a construção da presença docente. Ao longo das experiências acompanhadas, a ampliação dessa circulação tem contribuído tanto para uma ocupação mais segura do espaço quanto para uma aproximação mais direta entre estagiárias/os e turmas.

Tempo: planejar o possível e agir diante do imprevisto

Se o espaço apresenta condições às quais a prática precisa responder, o tempo escolar costuma impor limites igualmente concretos com os quais estagiárias/os precisam lidar. Na maioria das escolas-campo acompanhadas, as turmas dispõem de apenas uma aula semanal de Arte, com duração de cinquenta minutos. Soma-se a isso o fato de que nem sempre o componente é ofertado para todas as séries do Ensino Médio. Isso faz com que o estágio precise acontecer em mais de uma turma e possivelmente em diferentes séries. Ainda a respeito do tempo, cada estagiária/o precisa cumprir uma carga horária de aproximadamente 70 horas, e os componentes eletivos aparecem como uma possibilidade de ampliação dos tempos de atuação na escola, como veremos adiante.

Para a/o estagiária/o que chega à escola trazendo expectativas de desenvolver jogos, exercícios, processos criativos ou um projeto de intervenção iniciado em etapas anteriores do estágio, o encontro com esse tempo reduzido exige redimensionamentos. Planejar, nesse contexto, não se encerra em determinar antecipadamente tudo o que acontecerá na aula. Nem

tudo aquilo que é inserido nos planos de aula chega a ser realizado, pois algumas propostas demandam mais tempo do que o esperado. Lidar com o imprevisto com atenção e sensibilidade ao ritmo particular de cada turma faz parte do "jogo de cintura" necessário à docência (Japiassu, 2008). No acompanhamento dos estágios, não é incomum observar estagiárias/os que preparam atividades capazes de ocupar apenas parte dos cinquenta minutos ou, inversamente, planejam sequências didáticas impossíveis de serem concluídas no período disponível.

Quando uma proposta exige continuidade, sua interrupção ao final da aula não se configura necessariamente como um problema. Pelo contrário, ela pode oferecer material para o encontro seguinte. Considero mais delicadas as situações em que as atividades previstas terminam antes do tempo e a/o estagiária/o não dispõe de alternativas para dar continuidade à aula. Por isso, nas orientações de planejamento, tenho recomendado a preparação de atividades ou jogos complementares, como "cartas na manga" que possam ser acionadas quando uma proposta se desenvolve mais rapidamente do que o esperado ou não se mostra adequado à situação encontrada. A necessária flexibilidade metodológica não é sinônimo de falta de planejamento, mas de uma preparação capaz de oferecer possibilidades de escolha diante do acontecimento.

Outro desafio temporal decorre da articulação entre os projetos desenvolvidos pelas/os estagiárias/os e o planejamento já existente na escola. Muitas/os estudantes chegam ao Estágio IV com projetos de intervenção iniciados ou reelaborados em etapas anteriores de sua formação, mas encontram professoras/es que seguem determinados conteúdos, livros didáticos e cronogramas. Essa necessidade de negociação também é observada por Martins (2022), ao identificar projetos de estágio em Teatro que precisam ser adaptados aos conteúdos trabalhados pelas/os professoras/es das escolas.

Mais recentemente, temos redimensionado a própria expectativa de continuidade dos projetos elaborados em etapas anteriores do estágio, considerando as condições encontradas nas escolas. Em vez de compreender essas condições como impedimentos, as orientações têm procurado estimular a identificação de pontos de contato entre aquilo que a escola já trabalha e as proposições artístico-pedagógicas trazidas pela/o estagiária/o. Nem sempre será possível executar integralmente um projeto tal como inicialmente concebido e adequá-lo à realidade escolar também faz parte do exercício de planejamento e da formação docente.

O tempo do estágio é atravessado ainda por acontecimentos que ultrapassam o planejamento da aula de Arte/Teatro. Avaliações externas, simulados, aulões preparatórios, eventos temáticos e outras alterações do calendário escolar frequentemente ocupam horários inicialmente destinados às aulas/regências. Nesses casos, tenho recomendado que, sempre que possível, a/o estagiária/o permaneça na escola e participe das atividades propostas, colaborando com professoras/es e conhecendo outras dimensões da rotina docente. Em algumas situações, inclusive, conhecimentos oriundos da formação teatral podem contribuir com pequenas práticas de respiração, concentração ou preparação corporal antes de avaliações. Participar desses acontecimentos permite compreender que a docência não se restringe tão somente à execução do plano de aula e que o estágio se desenvolve no interior de uma instituição perpassada por demandas nem sempre previsíveis.

Uma configuração particularmente produtiva encontrada em algumas escolas é a oferta de componentes eletivos de Teatro, que frequentemente reúnem estudantes de diferentes séries do Ensino Médio e oferecem condições distintas daquelas presentes na aula regular de Arte. Nas aulas desses componentes, estagiárias/os podem desenvolver práticas mais prolongadas e experimentar outras configurações espaciais e metodológicas. Entretanto,

quando a escola dispõe dessa possibilidade, tenho procurado garantir que a experiência na eletiva não substitua integralmente a atuação na turma regular. Transitar entre essas duas situações permite à/ao licencianda/o experimentar tanto condições mais favoráveis ao desenvolvimento de práticas prolongadas quanto os limites concretos da aula regular de Arte no Ensino Médio.

Por fim, a carga horária total do estágio não se resume às horas acumuladas de regência. As folhas mensais de frequência utilizadas no componente registram também atividades realizadas em colaboração com a professora ou o professor da escola, como momentos de planejamento, reuniões, ensaios, apresentações e outras ações pertinentes ao estágio. Recomenda-se, sempre que possível, a participação das/os estagiárias/os em momentos de planejamento coletivo da área de Linguagens ou da própria escola, ampliando a compreensão de que o trabalho docente compreende um conjunto de ações que antecedem e ultrapassam o tempo visível da aula.

Ação: reger, refletir e reelaborar

Como vimos, a regência não acontece no primeiro contato da/o estagiária/o com a sala de aula. Antes dela, a observação permite conhecer as turmas, acompanhar a atuação da professora ou do professor da escola e reconhecer modos de participação, interesses, dificuldades e relações que atravessam aquele contexto. À observação podem seguir-se momentos de coparticipação, até que a/o licencianda/o assuma progressivamente a condução das aulas. Esse percurso (observar, coparticipar e reger) não deve, contudo, ser compreendido como uma sequência meramente protocolar de etapas, mas como um processo no qual cada ação pode oferecer elementos para o planejamento e a reelaboração da seguinte.

Um desafio recorrente nas primeiras regências consiste na tentativa de reproduzir na escola exercícios, jogos ou estruturas de aula experimentados durante a própria formação universitária. Na formação da/o futura/o professora/professor de Teatro, é importante articular as práticas compartilhadas à realidade do contexto no qual são desenvolvidas (Salume, 2011), no chão da escola, junto a estudantes com diferentes experiências e interesses em Teatro. As experiências vividas na licenciatura compõem, evidentemente, um importante repertório para a atuação docente, mas não podem ser simplesmente transferidas para outro contexto. A escola apresenta outros sujeitos, tempos, espaços, objetivos e relações. Dessa forma, selecionar uma prática teatral a ser aplicada implica perguntar não somente o que fazer, mas com quem, onde, quando, para quê e em quais condições fazê-lo.

No Ensino Médio, algumas turmas apresentam resistências iniciais a propostas que envolvam deslocamento, exposição corporal, improvisação ou apresentação diante das/os colegas. Em vez de interpretar imediatamente essa resistência como desinteresse pelo Teatro, tenho recomendado que as/os estagiárias/os construam gradualmente a participação das turmas, por meio de atividades que promovam confiança e envolvimento progressivo. A observação das turmas torna-se, portanto, crucial para a escolha dos procedimentos, pois uma proposta pode instigar intensamente determinado grupo e encontrar pouco interesse em outro, mesmo quando se trata da mesma série e do mesmo planejamento.

Essa constatação também orienta minha própria atuação como professor responsável pelo estágio. Após receber previamente o plano de aula agendo com cada estudante uma visita à escola para acompanhar sua regência, com a ciência da professora/do professor regente. Sempre que as condições do horário permitem, procuro observar ao menos duas aulas, preferencialmente de uma mesma série em turmas diferentes. A comparação posterior tem evidenciado frequentemente que um mesmo plano não produz a mesma aula, pois cada turma

responde de maneira singular às proposições, exigindo da ação docente abertura, flexibilidade e tomada de decisão.

Após a observação, realizamos uma orientação individual na qual o plano inicialmente apresentado é colocado em diálogo com aquilo que efetivamente ocorreu. Esse momento não se trata de um julgamento da aula nem da busca por uma forma ideal de regência, mas de um acompanhamento pedagógico destinado a reconhecer escolhas realizadas, dificuldades encontradas, êxitos obtidos, possibilidades não exploradas e caminhos para experiências posteriores. Sempre que necessário, procuramos complementar esse acompanhamento por meio do diálogo com a professora ou o professor da escola-campo, cuja interlocução colabora para a compreensão de aspectos da turma e da instituição que uma visita pontual não seria capaz de revelar inteiramente. Como também observa Salume (2011), o conhecimento dos impasses vivenciados na escola amplia as possibilidades de uma orientação mais significativa das ações da/o estagiária/o.

O acompanhamento também tem evidenciado a necessidade de retomar conhecimentos sobre planejamento e organização docente já trabalhados anteriormente na licenciatura. Por isso, no início do Estágio IV são revisados elementos como plano de estágio, cronograma e plano de aula, com atenção aos objetivos de aprendizagem, conteúdos, procedimentos metodológicos, recursos e avaliação. A retomada desses assuntos no último semestre do curso não pretende simplesmente repetir conteúdos estudados em componentes anteriores, mas revisitá-los diante de uma situação concreta de regência, quando o planejamento passa a responder a sujeitos, tempos e espaços efetivamente encontrados nas escolas-campo do estágio. Canda (2020) reforça que o plano de aula "não se trata de um documento rígido e absoluto", mas de uma organização flexível do processo de aprendizagem teatral. O planejamento e sua constante revisão articulam também ação, pesquisa, reflexão e avaliação, aspectos caros à prática docente (Libâneo, 2013).

Outro ponto relevante é a compreensão de que nem todo processo de estágio precisa culminar na montagem de um espetáculo. Dependendo das condições e do percurso desenvolvido, uma cena curta, leitura dramática, performance, exercício cênico ou outro formato de compartilhamento pode constituir uma culminância pertinente. Essa compreensão colabora para relativizar uma expectativa ainda recorrente de que ensinar Teatro na escola precise resultar obrigatoriamente na montagem e apresentação de uma peça teatral.

Ao final do semestre, o estágio é compartilhado e registrado por meio de um seminário temático em sala com toda a turma e de um relatório final acompanhado da documentação produzida ao longo do percurso. Tenho reforçado que o relatório deve conter uma narrativa crítico-reflexiva da experiência, colocando as situações vividas em diálogo com as discussões desenvolvidas no componente e com as referências estudadas. Fotografias, planos de aula e outros registros podem colaborar para recuperar o processo, mas é a reflexão sobre as escolhas, dificuldades, descobertas e transformações experimentadas que permite ao registro ultrapassar a mera descrição das atividades.

Considerações finais

Refletir sobre o estágio supervisionado em Teatro no Ensino Médio a partir dos eixos espaço, tempo e ação permitiu reunir questões que, embora apresentadas separadamente neste artigo, encontram-se permanentemente articuladas na prática docente na escola. O espaço não se limita à existência ou ausência de uma sala destinada ao Teatro, pois envolve ainda conhecer a escola, reconhecer seus ambientes e sua cultura e construir corporalmente uma presença docente situada no território. O tempo, por sua vez, não corresponde apenas aos

cinquenta minutos destinados à aula, mas também às relações entre planejamento, ritmo das turmas, calendário letivo, imprevistos e demais atividades que constituem a vida escolar. A ação, finalmente, não pode ser reduzida à regência, pois compreende observar, planejar, experimentar, acompanhar, avaliar e reelaborar continuamente as práticas desenvolvidas no decorrer do estágio.

As experiências aqui compartilhadas apontam para a importância de um estágio que aproxime licenciandas e licenciandos das condições concretas do exercício docente. Isso significa tanto proporcionar situações em que possam colocar em prática repertórios construídos durante a formação universitária quanto possibilitar o confronto desses repertórios com sujeitos, espaços, tempos e acontecimentos que demandam escolhas e adaptações no chão da escola. Nesse processo, a relação entre universidade e escola-campo, o acompanhamento do professor responsável pelo estágio e a interlocução com docentes que recebem as/os estagiárias/os são fundamentais para que a regência não seja compreendida como experiência isolada e encerrada em si mesma.

Espaço, tempo e ação operam, assim, como eixos que permitem organizar e refletir sobre algumas das questões que atravessam o estágio supervisionado em Teatro. Os apontamentos reunidos neste artigo não pretendem esgotar os temas elencados, como planejamento, supervisão, ensino de Teatro no Ensino Médio ou escrita reflexiva, pois cada um desses pontos comporta investigações mais aprofundadas. Ao compartilhá-los, buscamos sobretudo registrar procedimentos e questões identificados ao longo de uma experiência de acompanhamento de estágio e colocá-los em diálogo com outras práticas e reflexões sobre a formação de professoras e professores de Teatro.

Ao menos dois caminhos permanecem abertos para discussões futuras. Um deles diz respeito à experimentação prévia, em sala, de jogos e exercícios a serem desenvolvidos nas aulas de estágio, como momento de ensaio e reflexão sobre os processos pedagógicos. Outro envolve pensar o planejamento e a regência em aproximação com práticas próprias do trabalho artístico, como o ensaio e a apresentação diante de diferentes públicos. Essas questões não puderam ser exploradas neste artigo em razão de seu recorte, mas integram uma investigação contínua do autor em componentes didático-pedagógicos da Licenciatura em Teatro da URCA, especialmente nos estágios, e poderão constituir objeto de aprofundamentos posteriores.

Referências

ALMEIDA JUNIOR, José Simões de. Reflexões acerca do estágio curricular na formação do professor licenciado em teatro. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.29, n.02, p.43-64, jun., 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/wG64gdMsJknwmfTcSn5Gptv/abstract/?lang=pt. Acesso em: 20 ago. 2026.

BATISTA, Eduardo. F.; VILLAS BÔAS, Rafael L. AS ARTES CÊNICAS NA SALA DE AULA DO ENSINO MÉDIO: A produção artística como forma de conhecimento. **RASCUNHOS - CAMINHOS DA PESQUISA EM ARTES CÊNICAS**, v. 10, p. 28-46, 2023. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/67911 Acesso: 18 ago. 2026.

CANDA, Cilene Nascimento. **Ensino de teatro**: fundamentos e didática. 1. ed. Salvador: UFBA, Escola de Teatro; Superintendência de Educação a Distância, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/33591/4/Ebook%20-%20Ensino%20de%20teatro.pdf. Acesso em: 20 set. 2026.

GOMES, Rodrigo L. R; COSTA, Helton M. “Eu vejo o futuro repetir o passado”: o Ensino Médio no Brasil, entre o velho tecnicismo e o novo tecnicismo. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, v. 15, p.

304-321, 2024. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/8843 Acesso em: 14 set. 2026

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MARTINS, Guaraci da Silva. L. O estágio curricular supervisionado na formação do professor de teatro. **Revista Rascunhos - Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas,** [S. l.], v. 9, n. 2, p. 79–96, 2022. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/64236. Acesso em: 13 ago. 2026.

MUSSI, Ricardo Fraklin de Freitas; FLORES, Fabio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60–77, 2021. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/9010. Acesso em: 27 set. 2026.

SALUME, Célida. A formação do professor de teatro. **Memória ABRACE**, v.1, 2011. Disponível em: https://www.portalabrace.org/vireuniao/pedagogia/73.%20Celida_Salume.pdf. Acesso em: 28 set. 2026.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI (URCA). **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Teatro.** Crato: Centro de Artes Maria Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau, 2018.

AULA, E AGORA? ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA A PARTIR DO OLHAR DE UMA DISCENTE

Vitória Rego Vollú Silveira[46]

Resumo

O presente trabalho propõe uma reflexão sobre o estágio supervisionado em Geografia, compreendendo-o como um espaço de formação, pesquisa e construção da identidade docente. A partir da metáfora da costura, o estágio é entendido como um processo contínuo de observação, análise e reflexão sobre a realidade escolar. O texto discute a escola pública e suas contradições, destacando os limites estruturais, o dualismo entre acolhimento social e formação educacional, e os desafios enfrentados por professores e estagiários. Além disso, problematiza o ensino de Geografia marcado pela memorização e pela descontextualização dos conteúdos, defendendo a necessidade de uma prática crítica, reflexiva e contextualizada. Nesse percurso, o currículo e o livro didático são analisados como instrumentos permeados por intencionalidades, disputas e possibilidades de ressignificação. Assim, o estágio é reafirmado como um momento fundamental para a formação de professores pesquisadores, críticos e comprometidos com uma educação pública de qualidade.

Palavras-chave: Estágio; Geografia; Discentes.

Abstract

This paper proposes a reflection on the supervised internship in Geography, understanding it as a space for teacher education, research, and the construction of teaching identity. Based on the metaphor of sewing, the internship is conceived as a continuous process of observation, analysis, and reflection on the school reality. The text discusses public schools and their contradictions, highlighting structural limitations, the dualism between social support and educational formation, and the challenges faced by teachers and interns. In addition, it problematizes school Geography marked by memorization and the decontextualization of content, defending the need for a critical, reflective, and contextualized practice. In this process, the curriculum and the textbook are analyzed as instruments permeated by intentionalities, disputes, and possibilities for resignification. Thus, the internship is reaffirmed as a fundamental moment in the education of teacher-researchers who are critical and committed to quality public education.

Keywords: Internship; Geography; Students.

Introdução

Caro (a) colega estagiário(a), escrevo esta primeira seção com o propósito de nos aproximarmos e de proporcionar a você uma leitura na qual possa se reconhecer e construir novos questionamentos. Escrevo porque talvez você, futuro(a) estagiário(a) ou alguém que já vivencia o estágio em Geografia, tenha sentido medo, insegurança e dúvidas diante dos desafios da prática docente.

[46]Bacharel em Geografia, licencianda em Geografia e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail de contato: vitoria_rvs@id.uff.br.

De discente para discente, convido você a caminharmos juntos, costurando esta colcha de retalhos que é o estágio. Em uma breve contextualização, este texto foi elaborado na Universidade Federal Fluminense (UFF), Campus Campos dos Goytacazes, no curso de Licenciatura em Geografia. Este é o meu terceiro estágio supervisionado, dentre os quatro estágios obrigatórios da graduação. Venho de uma trajetória em escolas públicas e realizei meus estágios também em instituições públicas de ensino. Além disso, atuo como palestrante em um projeto de extensão nomeado Agroecologia na Escola[47], desenvolvendo oficinas, palestras e atividades de contação de histórias. Compartilho essas informações para que você possa me conhecer um pouco melhor. Não desejo que este seja apenas mais um texto acadêmico distante da sua realidade; ao contrário, espero que você consiga se reconhecer em algumas das experiências e reflexões aqui apresentadas. Mas vamos ao que interessa: o tema central deste artigo, o estágio supervisionado em Geografia.

O trabalho está organizado em três seções. A primeira trata do contato inicial com o estágio e com a escola, pensando esse momento como espaço de pesquisa, reflexão e aproximação com a realidade escolar. A segunda apresenta discussões sobre o ensino de Geografia, o currículo e o livro didático, reunindo perspectivas e reflexões que podem auxiliar na prática docente e nos estágios seguintes. E, por fim, a terceira seção aborda a minha experiência durante o estágio. Ao longo do texto, serão trabalhados autores que compuseram a ementa da disciplina Pesquisa e Prática Educativa II[48], seguindo, em grande medida, a ordem cronológica em que foram trabalhados durante o semestre. Desde já, ressalto a importância da leitura na formação de um bom professor e estagiário.

Partiremos da concepção de estágio como pesquisa, proposta por Pimenta e Lima (2017); discutiremos o dualismo da escola pública, em Libâneo (2012); analisaremos as reformas curriculares no ensino de Geografia, a partir de Copatti e Carvalho Sobrinho (2022); refletiremos sobre as concepções de Geografia escolar no mundo contemporâneo, com Cavalcanti (2008) e abordaremos o livro didático de Geografia por meio de Gonçalves e Melati (2017). A partir desses autores, construiremos uma base de diálogo, descobertas e novos questionamentos que devem acompanhar constantemente a prática docente, mesmo quando ainda nos encontremos na condição de estagiários. Afinal, o estágio não representa apenas um momento de observação ou cumprimento de exigências curriculares, mas também um espaço de formação, reflexão e construção da identidade docente.

Entre linhas, retalhos e reflexões: o primeiro contato com o estágio supervisionado em Geografia

Para iniciar, devemos pensar o estágio como uma costura. A peça não está pronta e, talvez, exista sempre algo para mudar. Entretanto, essa mudança requer análise, estudo, compreensão, paciência e criatividade. No estágio acontece da mesma forma. Ele deve ser visto como um momento de pesquisa, de questionamento e de busca por respostas para as dúvidas que vão surgindo conforme a prática.

Nossos professores não sabem tudo, e nós também não saberemos. Na verdade, ninguém sabe. A docência é construída continuamente, por meio de experiências, reflexões e aprendizagens. Talvez você esperasse que eu começasse este capítulo falando da entrada na

[47]O projeto Agroecologia na Escola é orientado pela Profa. Dra. Erika Vanessa Moreira Santos (UFF), e tem como objetivo aproximar estudantes de escolas públicas e privadas dos princípios e das práticas da Agroecologia por meio de palestras, oficinas e atividades de contação de histórias.

[48]Relato de experiência desenvolvido no âmbito da disciplina Pesquisa e Prática Educativa II (Geografia), ministrada pelo Prof. Dr. Hugo de Carvalho Sobrinho, no ano de 2026.

escola ou do primeiro contato com os alunos. Mas a verdade é que a ansiedade, o medo e as incertezas fazem parte desse início, enfrentemos! Antes mesmo de entrar na escola, porém, devemos ter a certeza de que aquele é um espaço de investigação. Pimenta e Lima (2017) apresentam a pesquisa no estágio como uma estratégia fundamental para a formação do estagiário. Caso essa ideia de pesquisa no estágio tenha parecido confusa, vou simplificá-la.

No espaço escolar ocorrem inúmeras situações que extrapolam as bases teóricas e acadêmicas com as quais entramos em contato na universidade. Isso não significa, contudo, que a Geografia acadêmica e a Geografia escolar se relacionem de forma hierárquica. Pelo contrário, trata-se de campos que mantêm um diálogo permanente, cada qual com suas especificidades. Nesse sentido, Cavalcanti (2008) afirma que:

> A consciência da especificidade das geografias acadêmica e escolar e de suas relações contribui para que o professor não se angustie por não "aplicar" seus conhecimentos acadêmicos na prática docente, pois a geografia escolar tem uma especificidade (Cavalcanti, 2008, p.14).É justamente nesse momento que devemos refletir sobre essas situações, buscando compreender seus significados, causas e implicações para a prática docente, adotando, assim, uma postura investigativa (Pimenta e Lima, 2017).

Dessa forma, nos tornamos estagiários reflexivos, estabelecendo um diálogo constante entre teoria e prática. Esse diálogo é possibilitado pela pesquisa, que gera novos questionamentos e impulsiona a busca por novas respostas. Trata-se de um movimento contínuo de observar, investigar, refletir e agir, fazendo com que nos constituamos como estagiários pesquisadores, capazes de compreender criticamente a realidade escolar e de construir conhecimentos a partir dela. O estágio não se configura como uma experiência monótona, uma vez que temos a possibilidade de assumir diferentes posições no processo formativo. Contudo, para que essas possibilidades se concretizem, é fundamental a adoção de uma postura ativa, crítica e participativa diante da realidade escolar.

É a partir desses questionamentos e reflexões que adentramos uma problematização apresentada por Pimenta e Lima (2017) que, infelizmente, faz parte da realidade de muitos estagiários que lerão este texto, senão de todos aqueles que, em algum momento, atuarão em escolas públicas: os limites e as condições oferecidas pelas escolas públicas para professores e alunos. Neste momento, convido você a realizar um breve exercício de reflexão. Caso já tenha estagiado, estudado ou mesmo conhecido de perto alguma escola pública, procure resgatar suas lembranças e experiências. Para contribuir com essa reflexão, apresento os questionamentos propostos por Pimenta e Lima (2017):

> Quais são as condições que a escola pública oferece para espaços de reflexão coletiva e de pesquisa por seus profissionais? É possível criar e desenvolver uma cultura de análise nas escolas cujo corpo docente é rotativo? Que interesse os sistemas públicos que adotam políticas com práticas autoritárias e de desqualificação do corpo docente têm em investir na valorização e no desenvolvimento profissional dos professores? (Pimenta e Lima, 2017, p. 5).

Seguindo nas reflexões acerca das escolas públicas, adentremos no dualismo da escola pública brasileira discutido por Libâneo (2012). Em muitas escolas públicas nos depararemos com situações de vulnerabilidade social, econômica e cultural, e a escola será vista como um espaço de acolhimento, tanto na escuta quanto na disponibilidade para ajudar, ou até mesmo na oferta de refeições diárias e de um espaço seguro para os estudantes. É claro que isso não é algo errado. Entretanto, o papel da escola pública não deve se restringir ao seu caráter de acolhimento. Quando ela se torna somente um espaço de acolhida e permanência, corre-se o

risco de enfraquecer seu caráter educacional, formativo, transformador e emancipatório dos sujeitos que ali estão. Nesse sentido, Libâneo (2012) aponta que:

> O dualismo da escola brasileira em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças (Libâneo, 2012, p. 16).

É diante desse cenário e de tantos outros que atua o estagiário pesquisador, analisando, investigando e refletindo sobre a realidade em que está inserido. Nesse momento, se você ainda não o fez, providencie um caderno que o acompanhará durante todo o estágio. Nele, registre observações, questionamentos, reflexões e situações que considerar importantes para analisar quando estiver em sua prática.

Tudo o que foi discutido até agora poderá servir como ponto de partida para suas análises. A escola em que você está inserido atua somente como um espaço de acolhimento? Ou consegue integrar o acolhimento à sua função educativa, promovendo a aprendizagem, a formação crítica e a emancipação dos estudantes? Reflita sobre essas questões e procure observá-las em seu cotidiano escolar.

Geografia escolar: uma peça que não sai de moda, mas precisa ser reinventada

Pressuponho que você, que está lendo este texto para sua prática de estágio, tenha no mínimo 18 anos. Diante disso, convido-o a refletir sobre como a Geografia escolar era ensinada quando você ainda era estudante. Tratava-se de uma Geografia desenvolvida de forma crítica, plural e contextualizada? Ou predominava um ensino massivo, descontextualizado e pautado, sobretudo, na memorização de conteúdos? Se sua vivência com a Geografia escolar esteve mais próxima da segunda opção, provavelmente você sabe o quão desgastante era realizar avaliações apenas com a intenção de alcançar a média necessária, sem se sentir representado pelos conteúdos trabalhados e, muitas vezes, sem compreender o sentido de aprender determinados temas. Cavalcanti (2008) aponta que:

> A geografia como era ensinada não atraía os alunos; não havia uma consciência da importância dos conteúdos ensinados por essa matéria; o saber por ela veiculado era inútil e sem significado para os alunos, servindo, antes, aos projetos políticos de formar um sentimento de patriotismo acrítico, estático e neutralizante; a memorização tornou-se seu principal objetivo e também orientou sua metodologia (Cavalcanti, 2008, p. 11).

Assim como as formas de costurar se modificaram ao longo das décadas, as formas de ensinar também passam por transformações. É nesse sentido que, a partir de agora, voltaremos nossa atenção para uma Geografia contextualizada, reflexiva e crítica, pensandonão apenas a Geografia em sala de aula, mas também as bases e as reformas curriculares que contribuíram para que ela chegasse até aqui. Como em uma colcha de retalhos, costuraremos mais uma parte desta reflexão.

Segundo Copatti e Carvalho Sobrinho (2022), em diálogo com importantes autores do campo curricular, o currículo constitui-se como um espaço permeado por relações de poder, disputas e negociações. Nesse contexto, diferentes sujeitos e grupos sociais buscam legitimar conhecimentos, valores e perspectivas que consideram relevantes para a formação dos estudantes.

> O currículo não se refere diretamente ao conjunto de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, pois envolve uma série de elementos, como os objetivos a serem alcançados, a definição teórica que permeia sua constituição, a forma como será conduzida a educação por meio de temas, conteúdos, formas de avaliação e procedimentos (Copatti e Carvalho Sobrinho, 2022, p. 25).

Por mais que tenham ocorrido reformas curriculares ao longo dos anos, é necessário pensar sempre na intencionalidade e no poder que o currículo traz consigo. Compreendê-lo como território de disputas é pensar no professor como sujeito ativo na produção de formas de abordagem e em sua autonomia ao articular os conteúdos em sala de aula. Deve-se pensar no currículo como uma ferramenta que sirva de base para que se trabalhe com conteúdos contextualizados, críticos e que tragam questionamentos. A padronização dos currículos escolares torna-se problemática quando desconsidera o papel do professor como sujeito ativo do processo educativo. Nessa perspectiva, o docente deve ser compreendido como pesquisador e profissional dotado de autonomia, capaz de mediar criticamente os conteúdos e os objetivos de ensino, adequando-os às especificidades dos contextos escolares e às necessidades formativas dos estudantes.

O currículo deve abarcar as subjetividades e a identidade. Nesse sentido, Copatti e Sobrinho (2022) enfatizam que é através da prática que há a possibilidade de resistência e ressignificação, e é através desse movimento que deverá ocorrer a busca por “formar indivíduos mais abertos, mais sensíveis e, ao mesmo tempo, mais informados, mais velozes e mais críticos” (Cavalcanti, 2008, p.19). O espaço do estágio é o momento em que se deve registrar em seu caderno e questionar com os seus colegas de turma e com o docente, diferentes formas de abordar os conteúdos que estão sendo trabalhados pelos professores, em uma tentativa de dialogar e contextualizar a realidade vivida pelos estudantes. Desse modo a “geografia escolar não se ensina, ela se constrói, ela se realiza” (Cavalcanti, 2008, p. 17). Embora o currículo estabeleça diretrizes e objetivos para o ensino, sua concretização na prática pedagógica ocorre por meio de diferentes recursos de mediação. Nesse processo, o livro didático ocupa posição de destaque, constituindo-se como um dos principais instrumentos de organização do trabalho docente e de desenvolvimento dos conteúdos escolares.

Como estagiário, você pode, e deve, analisar o livro didático que está sendo utilizado na escola, registrando em seu caderno observações, inquietações e possíveis problematizações. Posteriormente, esse material pode servir de base para debates com seus colegas estagiários, ampliando as reflexões acerca dos conteúdos, das abordagens e das intencionalidades presentes nesse recurso pedagógico.

O livro didático não deve ser compreendido como um instrumento neutro, mas como um material que também expressa escolhas, disputas e perspectivas sobre o conhecimento escolar. Nesse sentido, alguns pontos são fundamentais para a análise dos conteúdos presentes no livro didático e de sua utilização pelo professor. Segundo Gonçalves e Melatti (2017), deve-se observar:

1. a finalidade à qual as atividades propostas respondem;
2. se o material respeita o caráter laico e autônomo do ensino público;
3. se valoriza as diferenças socioculturais e as ações afirmativas;
4. se favorece o desenvolvimento de uma recepção crítica dos conteúdos;
5. se apresenta diversidade cultural e cartográfica;

6. se problematiza informações marcadas por preconceito, intolerância e homofobia;

7. se considera os direitos dos povos indígenas;

8. se desnaturaliza o racismo, dando visibilidade e valorizando a população afro-brasileira;

9. apresenta o desenvolvimento desigual dos movimentos migratórios.

Ainda que, enquanto estagiário, a análise do livro didático não lhe confira autonomia para intervir diretamente ou dialogar de maneira mais incisiva com a escola acerca de suas limitações e fragilidades, esse exercício possui grande relevância para a sua formação. Trata-se de um movimento que contribui para a constituição de um futuro professor crítico, reflexivo, autônomo e participativo. Esses questionamentos, ainda na fase do estágio, permitem ampliar o olhar sobre a prática docente, sobre os materiais utilizados no processo de ensino e sobre as intencionalidades que atravessam o currículo e o livro didático.

Dessa forma, o estágio deixa de ser apenas um momento de observação e passa a se configurar como um espaço de análise, problematização e amadurecimento da prática pedagógica. Por isso, torna-se importante a utilização de um caderno como uma espécie de diário de estágio, tanto para registrar pontos importantes e observações do cotidiano escolar quanto para acompanhar o próprio desenvolvimento ao longo dos estágios obrigatórios.

Costurando o meu caminho: um retalho da experiência de estágio

Assim como uma costura feita à mão, em que nenhuma peça é exatamente igual à outra, o estágio também se configura como uma experiência singular, marcada por diferentes maneiras de compreender e exercer a docência. Nesse percurso, há caminhos que podem conduzir a práticas mais críticas, emancipatórias e transformadoras ou, ao contrário, à reprodução de modelos tradicionais de ensino. Da mesma forma, cada estagiário faz escolhas quanto à postura que pretende assumir em sua formação: aproximar-se ou não da perspectiva do professor-pesquisador. Diante disso, apresento, na prática, a experiência do meu estágio, orientada pela escolha de construir continuamente minha prática a partir da perspectiva do estagiário-pesquisador, compreendendo o estágio como um espaço de investigação, reflexão crítica e produção de conhecimentos sobre a realidade escolar e a prática docente.

Desde o início do estágio, minha principal preocupação foi me apresentar aos alunos e permitir que eles me conhecessem para além da figura da estagiária. Busquei compartilhar meu nome, minha idade, minha trajetória acadêmica, de onde eu vinha e o motivo de estar naquela escola. Da mesma forma, oferecia aos estudantes a liberdade para que, caso se sentissem à vontade, também se apresentassem, dizendo informações que considerassem importante sobre si. Essa dinâmica se mostrou muito positiva em todas as escolas por onde passei, pois possibilitou a construção de um vínculo de confiança e respeito.

A partir desse primeiro contato, percebi que as aulas se tornavam mais leves, participativas e acolhedoras, permitindo que o processo de ensino e aprendizagem acontecesse de maneira mais espontânea.

O estágio, vinculado ao projeto Agroecologia na Escola, proporcionou a oportunidade de percorrer diferentes territórios e vivenciar distintas realidades educacionais. Gosto de pensar essa experiência como uma grande colcha de retalhos, composta por pedaços únicos que, juntos, formam uma bela e diversa construção. As atividades ocorreram em escolas públicas dos

municípios de Campos dos Goytacazes, Cantagalo e São Francisco de Itabapoana, cada uma com suas especificidades. Se cada estudante já carrega consigo uma história, estagiar em municípios diferentes ampliou ainda mais minha compreensão sobre a diversidade presente na educação. Cada escola acrescentou um novo "retalho" à minha formação docente, tornando essa colcha cada vez mais rica em experiências, aprendizados e questionamentos.

Durante o estágio, procurei desenvolver uma prática pedagógica fundamentada na reflexão, na criticidade e na emancipação dos estudantes. Busquei criar espaços em que eles pudessem questionar, dialogar e construir coletivamente o conhecimento. Para isso, utilizei os recursos disponíveis nas escolas, como televisão e projetor, mas também produzi materiais didáticos impressos (Figura 1), elaborados por mim de acordo com as necessidades e características de cada turma. Essa preocupação em adaptar os materiais às diferentes realidades contribuiu para tornar as aulas mais contextualizadas, dinâmicas, participativas e significativas.

Figura 1: Atividades realizadas durante a prática do estágio.



Fonte: Silveira, 2026.

Entre as estratégias metodológicas adotadas, destacaram-se a contação de histórias (figura 2), a exibição de curtas-metragens e a utilização de apresentações em slides. Entretanto, essas atividades nunca foram entendidas como um fim em si mesmas. Após cada exibição ou narrativa, promovíamos rodas de conversa e momentos de debate, nos quais os estudantes eram convidados a refletir sobre o que haviam aprendido, compartilhar suas

interpretações, levantar questionamentos e expressar seus pontos de vista. Esses momentos fortaleceram o diálogo e favoreceram a construção coletiva do conhecimento.

O estágio também me ensinou a lidar com os desafios cotidianos da escola pública. Reconhecendo que muitas instituições enfrentam limitações quanto aos recursos materiais, aprendi a improvisar e a transformar objetos simples em instrumentos pedagógicos. Em uma das atividades, por exemplo, utilizei uma garrafa PET como se fosse um microfone para explicar aos estudantes como funciona uma entrevista. A proposta despertou o interesse da turma e tornou a atividade mais lúdica e envolvente.

Figura 2: Adaptações e criatividade durante a prática do estágio.



Fonte: Silveira, 2026.

Essa experiência reforçou em mim a compreensão de que ensinar também é um exercício permanente de criatividade, adaptação e sensibilidade. Assim como na costura de uma colcha de retalhos, a prática docente exige a capacidade de unir diferentes elementos, reinventar possibilidades e produzir aprendizagens significativas a partir daquilo que se tem disponível.

Considerações finais

Ao longo deste texto, buscamos compreender o estágio supervisionado em Geografia para além de uma exigência curricular ou de um momento exclusivo de observação da prática docente. Pensá-lo como pesquisa, como espaço de análise e como movimento de reflexão constante permitiu reconhecer o estágio como um processo formativo fundamental na constituição do professor. Nesse percurso, foi possível refletir sobre os limites e as contradições da escola pública, sobre o dualismo que a atravessa, sobre a necessidade de uma Geografia escolar crítica e contextualizada, bem como sobre o currículo e o livro didático enquanto instrumentos atravessados por intencionalidades, disputas e possibilidades de ressignificação.

Ao retornar a metáfora da costura, presente desde o início deste trabalho, compreende-se que o estágio se assemelha à construção de uma colcha de retalhos; cada experiência, cada leitura, cada observação registrada no caderno, cada diálogo com colegas, professores e estudantes constitui um fragmento do todo importante da formação docente. Nenhuma dessas partes, isoladamente, dá conta da totalidade da prática, mas quando articuladas, ajudam a compor um olhar mais atento, sensível, crítico e comprometido com a realidade escolar.

Nesse sentido, o estágio em Geografia deve ser entendido como um espaço em que o futuro professor aprende a observar, questionar, investigar e refletir sobre a escola, sobre o ensino e sobre sua própria atuação. Trata-se de um momento em que o medo, a insegurança e as dúvidas não devem ser vistos como fragilidades, mas como parte do processo de formação, pois também impulsionam a busca por respostas, o aprofundamento teórico e a construção de uma postura investigativa diante da prática.

As reflexões desenvolvidas neste trabalho também evidenciam a importância de pensar a Geografia escolar para além de um ensino pautado na memorização e na transmissão mecânica de conteúdos. Reafirma-se, assim, a necessidade de uma Geografia que dialogue com a realidade vivida por estudantes que considerem suas experiências, seus territórios e suas leituras de mundo, e que sejam capazes de contribuir para a formação de sujeitos críticos, conscientes e participativos. Da mesma forma, torna-se indispensável compreender o currículo e o livro didático não como elementos neutros ou acabados, mas como construções que precisam ser permanentemente analisadas, tensionadas e apropriadas de forma crítica pelo professor. Por fim, reitero que, formar-se professor também é isso: costurar saberes, experiências, dúvidas, leituras, práticas e reflexões, entendendo que a docência não se faz pronta, mas se constrói continuamente, no encontro entre teoria, prática e compromisso.

Referências

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio como pesquisa e pesquisa no estágio.** In: Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa,** v. 38, p. 13-28, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001.

COPATTI, Carina; CARVALHO SOBRINHO, Hugo. Reformas curriculares atuais e as implicações das prescrições curriculares para o/no Ensino de Geografia. **Revista Geoaraguaia**, [S. l.], v. 12, n. especial, p. 24-43, 2022. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/geo/article/view/14320.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Concepções de Geografia e de Geografia Escolar no mundo contemporâneo. In: **A Geografia Escolar e a Cidade:** ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papirus, 2008. p. 15-37.

GONÇALVES, Amanda Regina; MELATTI, Cláudia. **Instrumentos para análise e escolha do livro didático de Geografia pelo professor**: aspectos da formação cidadã. **In:** TONINI, Ivaine Maria et al. **(org.).** O livro didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 39.