



Comunicação
de Pesquisa

Estrabão

Vol. (7): 120 - 129

©Autores

DOI: 10.53455/re.v7i.301



Recebido em: 15/11/2025

Publicado em: 22/04/2026

Mudanças na prática docente para uma aprendizagem cidadã

Changes in teaching practice for citizenship-based learning

Sonia Maria Vanzella Castellar^{1A}, Márcia Risette

Resumo:

Contexto: Este artigo analisa a necessidade de mudanças nas práticas docentes para fortalecer a educação geográfica, a partir de investigações sobre a formação inicial de estudantes de licenciatura e o uso de diferentes representações — incluindo as cartográficas — associadas aos conceitos de cidade e paisagem. Parte-se da hipótese de que transformações nas práticas ocorrerão quando a formação inicial estimular formas diversificadas de pensar e estratégias didáticas que superem metodologias tradicionais enraizadas na cultura escolar. **Métodos:** A pesquisa, desenvolvida com apoio do CNPq, adota abordagem qualitativa e interpretativa, examinando práticas e produções de estudantes de licenciatura em contextos de formação inicial, com foco nas dimensões cognitiva, afetiva e psicomotora das atividades didáticas. **Resultados:** O artigo evidencia que a dimensão cognitiva das atividades didáticas pode mobilizar operações mentais e raciocínios por meio de ações concretas, especialmente quando articuladas à situação geográfica como ponto de partida do ensino, estimulando uma aprendizagem significativa, poderosa e orientada para a formação cidadã.

Palavras-Chave: Aprendizagem significativa; Didática da geografia; Formação inicial docente; Representações cartográficas.

Abstract:

Context: This article analyzes the need for changes in teaching practices to strengthen geographic education, based on investigations into the initial training of undergraduate students and the use of different representations—including cartographic ones—associated with the concepts of city and landscape. It hypothesizes that transformations in practices will occur when initial training stimulates diverse ways of thinking and didactic strategies that overcome traditional methodologies rooted in school culture. **Methods:** The research, developed with support from CNPq, adopts a qualitative and interpretative approach, examining the practices and productions of undergraduate students in initial training contexts, focusing on the cognitive, affective, and psychomotor dimensions of didactic activities. **Results:** The article shows that the cognitive dimension of didactic activities can mobilize mental operations and reasoning through concrete actions, especially when articulated with the geographical situation as a starting point for teaching, stimulating meaningful, powerful learning oriented towards civic education.

Keywords: Meaningful learning; Geography didactics; Initial teacher training; Cartographic representations.

1 - Professora Titular da FEUSP e do PPGH/DG/USP; Bolsista de Pesquisa CNPq B

A - Contato principal: smvc@usp.br

Introdução

Este artigo tem como objetivo analisar a necessidade de mudanças nas práticas docentes, visando fortalecer a presença da educação geográfica nos currículos escolares. Tornar a geografia poderosa não deve ser visto como um conceito vazio ou clichê, mas sim como o reconhecimento da importância dos conteúdos geográficos para a compreensão da realidade e, conseqüentemente, para a formação do cidadão. Cidadão esse que perceba o seu papel na sociedade científica e informacional.

Nesta perspectiva, partimos de resultados das análises das pesquisas realizadas com o apoio do CNPq (processo 306577/2025-9) para entender de que maneira os estudantes de graduação se apropriam das bases teóricas e metodológicas e a partir delas realizam atividades de aprendizagem que façam sentido aos alunos da educação básica.

Analisar a compreensão e a evolução conceitual dos estudantes em formação coloca-nos diante de alguns desafios: a) tornar a geografia escolar relevante, superando as ideias primeiras e superficiais sobre ela; b) dar sentido ao que se aprende relacionando com a leitura dos lugares; c) dar significado às diferentes representações e informações geográficas. É desenvolver ações que estimulem o conhecimento geográfico, superando os obstáculos epistemológicos e pedagógicos dos estudantes.

Na análise das práticas dos professores, em formação inicial, nota-se como é relevante tratar do ponto de vista da didática, com foco na aprendizagem. A relação ensino e aprendizagem é um dos pontos fundamentais nas discussões de sala de aula.

É ainda objetivo desse artigo analisar práticas docentes com perspectivas interdisciplinares, reconhecendo a situação geográfica como ponto de partida para essa análise. Sendo a linguagem cartográfica aquela que estimulará a apropriação do conhecimento geográfico e o desenvolvimento da cognição espacial.

As pesquisas nos mostram que há necessidade de mudanças nas práticas e na organização do trabalho pedagógico da escola e na compreensão dos conteúdos acadêmicos. Deste modo, tratar da evolução conceitual com os estudantes da graduação é um desafio importante, na medida que quando iniciam suas aulas na educação básica, precisam considerar as bases teóricas e articular com os conteúdos.

A definição dos objetivos fundamentada na progressão da complexidade permite que a ordenação e as situações de aprendizagem orientem o planejamento, adequando-o ao nível de dificuldade dos conteúdos ministrados. Essa organização leva em conta as três dimensões da aprendizagem: cognitiva, afetiva e psicomotora. Ao propormos que há necessidade de considerar as dimensões de aprendizagem e a progressão de conteúdos, notamos que a eficácia das metodologias envolvidas nas práticas é amplificada (Bloom et al., 1972; Perrenoud, 2000).

Experiências anteriores com formação de professores e os dados das pesquisas indicam que as mudanças das práticas são lentas e tem uma dimensão cultural, ou seja, da cultura da tradição em como se ensina. No entanto, ao assumir uma proposta didática é relevante considerar a dimensão cognitiva e o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes. Deste modo, o professor ao elaborar seus planos de ensino consideraria as três dimensões da aprendizagem. De acordo com as pesquisas realizadas identificou-se que a falta de conhecimento sobre as características socioculturais da comunidade escolar contribuiu para a ausência de proposta de mudanças na didática.

Ao tratarmos desses temas na formação inicial espera-se que os estudantes superem a concepção de que a didática é considerada não como ferramenta ou instrumentalização do ensino, mas como ações e processos que potencializam a aprendizagem e, portanto, favorecem a construção do conhecimento (Candau, 2012). As dimensões e os objetivos de aprendizagem estabelecidos favorecem o processo de organização da metodologia que será empregada nas aulas. Temos que considerar que não há objetivos e nem práticas pedagógicas sem intencionalidade, tão poucos podem ser considerados neutros, uma vez que estão relacionados a quais cidadãos queremos formar (Freire, 1996).

Materiais e Métodos

Este artigo fundamenta-se em pesquisas de abordagem qualitativa e interpretativa, desenvolvidas com apoio do CNPq (processo 306577/2025-9), cujo foco recai sobre a formação inicial de estudantes de licenciatura

em Geografia. A investigação examina como esses estudantes se apropriam das bases teóricas e metodológicas da educação geográfica e, a partir delas, elaboram atividades de aprendizagem voltadas à educação básica.

Os procedimentos metodológicos envolveram a análise de práticas docentes e de produções realizadas por licenciandos em contextos de formação inicial, com ênfase nas três dimensões da aprendizagem — cognitiva, afetiva e psicomotora (Bloom et al., 1972). O referencial teórico mobilizado articula a didática da geografia (Candau, 2012; Zabala, 1998), o conceito de situação geográfica (Silveira, 1999) e os princípios do desenvolvimento das funções cognitivas superiores (Del Río et al., 2022), buscando identificar de que maneira estratégias didáticas inovadoras podem superar metodologias tradicionais enraizadas na cultura escolar.

Resultados e Discussão

As condições de trabalho e a justiça social

A falta de condições adequadas de trabalho afeta diretamente a qualidade do trabalho docente, um problema estrutural que sobrecarrega o professor e limita seu tempo para reflexão sobre a prática pedagógica. Esse cenário desvaloriza tanto a capacidade do professor de ensinar quanto a do aluno de aprender, alimentando a percepção de que a escola é ineficaz, especialmente porque as questões sociais acabam por dominar a vida escolar do estudante.

Reconhecer a comunidade suas características socioeconômicas e culturais nos fazem entender melhor a dimensão não apenas das desigualdades econômicas, mas também o nível de escolaridade dos pais, que muitas vezes se ausentam da escola para não se exporem por terem baixa escolaridade. Esse é mais um dado que nos ajuda a compreender a dificuldade que eles possam ter em se envolver com o processo escolar do filho, interferindo pouco na formação cultural e educacional do aluno.

Assim, a mudança na prática docente começa quando a fragilidade sociocultural do aluno deixa de ser vista como um obstáculo à aprendizagem e passa a ser encarada como um estímulo para a transformação do ambiente escolar, mesmo diante dos inúmeros desafios.

Nesse momento, as práticas escolares ganham outra dimensão, pois o contexto social passa a ser um estímulo para o pensar e o agir sobre as diversidades existentes nas escolas e, o reconhecimento das desigualdades passa a ser uma estratégia de atuação mais democrática na sala de aula. É importante destacar que essas mudanças nos trazem temas mais contemporâneos e transversais para explorar temas da geografia que faça sentido para o estudante.

Promover mudanças nas práticas significa mudar a cultura escolar de pré-requisitos para se ensinar um conteúdo novo, adotando o trabalho com argumentos e investigações, sempre a partir de um problema real. O contexto social, para que as mudanças ocorram é importante pois abre espaço para dimensão do indivíduo na sociedade, o que pode imbricar, todavia, em contextos diversos. Um professor cioso da sua profissão, com desejos e interesses, poderá contribuir para a superação dos obstáculos existentes na escola. É nesse contexto em que as práticas pedagógicas dos professores ganham maior relevância, assim como os recursos por ele empregados (Tardif, 2002; Nóvoa, 1992).

No início do processo é comum que essas propostas gerem estranhamento na equipe docente, pois interfere diretamente em sua prática, causando por vezes sensação de insegurança com a aprendizagem do aluno se não houver cópia do ponto na lousa, ou listas de exercícios e questionário.

Atuar na perspectiva de alterar essa cultura não é um trabalho simples, pois é preciso conquistar a confiança dos professores para conseguir que por meio do diálogo entre a didática e a teoria seja possível inovar na sala de aula, com metas concretas e objetivas buscando mudanças nos alunos.

É importante dialogar com os professores e a equipe da gestão da escola para que essa postura de desânimo e desistência seja transmutada, reforçando os comentários mais positivos dos alunos e, enfatizando que mesmo diante de todas as dificuldades eles continuam indo para a escola e que a aprendizagem e o estímulo pelo conhecimento devem ser o papel essencial da escola.

Portanto, parte-se do princípio de que é possível acreditar no sucesso escolar e no processo de mudança destes alunos, mas para isso é necessário dar o suporte para que se desenvolvam e criem interesse pela

aprendizagem. Sustentamos, então, que é preciso começar pela própria formação dos professores, a partir da reflexão acerca de como eles compreendem a cultura escolar visando promover mudanças na postura do ponto de vista da didática.

Essa inércia acontece quando a escola não cumpre o seu papel, ou seja, não permite que o aluno aprenda e aproprie o conhecimento escolar sistematizado. Trata-se, portanto, de compreender a tensão dialética entre a escola como meio de mobilidade social, como meio de redução de dependência, como *locus* de preparo para o mundo do trabalho e da escola como trincheira para a transmissão de conhecimentos que provoquem a capacidade crítica e transformadora do aluno em relação aos constrangimentos ideológicos e materiais de sua realidade de classe.

O que ocorre no cotidiano escolar é a desigualdade diante da escola. É preciso entender o que determina a eliminação contínua das crianças desfavorecidas. Quando a escola não cumpre o seu papel, não contribui para a formação dos seus alunos, ou seja, ela exclui os jovens do acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, reforça a ideia de ser um fator eficaz de conservação e de desigualdade social.

No contexto da superação das desigualdades, surgem questões fundamentais: qual é a função social da escola obrigatória? Qual o papel das disciplinas na formação básica dos jovens? Quem são esses jovens que compõem a comunidade escolar? Qual a sequência de atividades que melhor promove a aprendizagem? Essas perguntas nos levam a repensar a gestão curricular, buscando uma transformação efetiva da cultura escolar.

As mudanças das práticas favorecem o processo de aprendizagem, que demanda a transformação, portanto, da relação professor-estudante, significando redimensionar objetivos e métodos por meio dos estudos do bairro e visitas guiadas com perfil investigativo ao planetário e ao zoológico da cidade, por exemplo.

As atividades interdisciplinares, além de propiciar aulas mais articuladas com o cotidiano tornam-se ainda mais significativas para os alunos, ampliando o universo cultural da comunidade escolar e reduzindo a desigualdade cultural que assola os alunos da escola pública em nosso país.

Para que os professores compreendam a dimensão da didática e da organização da aula em sequência didática é preciso dialogar sobre os fundamentos do papel da didática, tanto geral quanto a específica, na formação pedagógica do professor, entendendo-a não como uma instrumentalização e técnicas, mas como um processo, portanto, como ações docentes que potencializam o processo de aprendizagem, contribuindo para a sistematização do conhecimento escolar (Candau, 2012; Zabala, 1998).

Essa mudança de postura não é simples para os professores, há necessidade de alterar a cultura já instalada nas práticas docentes. Em projetos já desenvolvidos, notamos que a atitude dos docentes em relação aos alunos, quando alterada, estimula as atividades de aprendizagem (Monceau, 2005).

O objetivo primeiro do professor deve ser a superação dos obstáculos de aprendizagem, mas, comumente, as aulas visam apenas substituir conceitos ou idéias. Quando as aulas têm como perspectiva alterar a compreensão dos alunos a partir de atividades que visam a aprendizagem significativa os obstáculos de aprendizagem são superados e o aluno se apropria do conhecimento escolar (DEL RÍO et al., 2022).

Neste contexto, como diz Chamlian (2004) por esta função, a escola está comprometida com a formação da pessoa, o que aponta para a singularidade dos sujeitos - dos alunos. É o abafar dessa singularidade que pode ser o desencadeador da violência na sala de aula e na escola. Repensar a prática docente a luz da didática pode significar uma aprendizagem significativa e processual, compreendendo as singularidades e proporcionando ao aluno o sucesso escolar.

Os professores precisam sentir-se estimulados a planejar suas aulas tendo como referência o conhecimento prévio dos alunos, perguntando o que pensam ou trazendo problemas com os quais os alunos teriam que apresentar o que já sabiam sobre o tema em questão.

Acreditamos que os projetos de formação de professores e de mudança curricular na escola devam começar a partir de estratégias que promovam a superação da resistência da equipe escolar em relação ao novo e propiciem a percepção da importância do sentido da aula, refletindo na mudança da postura dos alunos.

Declara-se aqui que o vórtex da transformação curricular é o foco na aprendizagem. As experiências anteriores asseguram-nos a assumir que o planejamento das aulas e das atividades em situações didáticas com características interdisciplinares é um percurso importante para a construção do conhecimento na escola que acontece a partir de uma situação geográfica.

A situação geográfica potencializando o ensino da geografia

Ao propor uma forma mais ativa de tratar o ensino de geografia a intensão é aprofundar perguntas importantes para quem pesquisa em educação geográfica: como se ensina? Para quem se ensina? Quem ensinamos? E, ainda, uma pergunta geográfica: por que as coisas estão onde estão? Para respondê-las é necessário rever as práticas de ensino e de aprendizagem. Desta forma, recupera-se a relevância da Geografia nas análises espaciais, na leitura dos arranjos das paisagens, nas configurações e usos dos territórios, resultando em um estudo robusto sobre o espaço geográfico, por meio das representações e informações geográficas, usando SIG e tecnologias que ajudam a entender a dinâmica do espaço geográfico.

Nesta perspectiva, tratamos do tema considerando a seguinte pergunta que se soma as inquietações: o que os alunos estão aprendendo de geografia nas escolas? Há compreensão por parte dos estudantes e, também, dos professores, *do porquê as coisas estão onde estão?* Que consideramos ser a pergunta fundamental e epistêmica que ajuda a entender as situações geográficas. Potencializa-se, assim, uma proposta que estimula a elaboração e reelaboração de conhecimento geográfico por meio dos conceitos-chave.

Compreender uma situação geográfica exige a construção do conhecimento geográfico que se dá pelo conjunto de princípios, categorias, conceitos e pela linguagem cartográfica. Afinal, Lacoste (1988) já afirmava que se vai à escola para aprender a ler e escrever, e, também, para aprender a ler mapas.

Ao apropriar-se dos conteúdos geográficos de modo significativo e lógico, os estudantes passam a integrar os fatos das situações geográficas em seus contextos, esquematizando e atuando conscientemente sobre eles, propondo atitudes que viabilizem a relação entre os conteúdos para a resolução dos problemas apresentados na situação geográfica, desenvolvendo a criticidade, a argumentação e a autonomia (DEL RÍO et al., 2022).

Assim, a Geografia escolar torna-se poderosa a partir do currículo que tem foco na situação geográfica, uma vez que exige a compreensão da realidade, mobilizando os conceitos e os princípios espaciais a partir do estatuto epistemológico da ciência geográfica.

As atividades por meio da resolução de problemas, geralmente, trabalhadas em grupo de estudantes, estimulam a discussão entre pares e, ainda, com a mediação do docente. O professor, neste momento, consegue identificar o tipo de respostas, ou seja, como os estudantes argumentam e ainda possibilita avaliar o desenvolvimento deles. As mudanças conceituais ou de paradigmas, analisando o raciocínio utilizado.

Neste tipo de estratégia o professor, avalia o desempenho cognitivo, a comunicação, a criatividade e a criticidade do aluno, contribuindo para um raciocínio complexo sobre o tema geográfico estudado. Os argumentos dos alunos para explicar o fenômeno presente na situação geográfica ao demonstrar as mudanças conceituais permite ao professor avaliar os diferentes níveis cognitivos dos alunos, em outras palavras, haverá mudança do conhecimento cotidiano para o conhecimento científico. Como afirmam Carli e Moraes (2018, p. 15):

- Por demonstrar a forma com que os estudantes compreendem a linguagem científica (a validade das evidências e a justificação oferecida);
- Por proporcionar a discussão sobre a construção de “verdades” científicas e a reivindicações de mudanças epistemológicas;
- Ao mesmo tempo, por demonstrar que argumentos sem refutação mantêm as afirmações num contexto eterno, sem mudanças na mentalidade e na evolução da qualidade dos argumentos.

Nesse sentido, é possível compreender que a crescente complexidade das situações de aprendizagem deve ser experimentada mais como processos em mudança do que como procedimentos fixos, mais como dinâmicas socioculturais do que apenas operações técnicas, e mais como um exercício funcional do que uma postura decorativa.

Assim, situações geográficas são baseadas em operações de resolução de problemas que exigem dos alunos, trabalhando em equipe, investigar, analisar e solucionar. Com base nessas ações, o professor pode compreender como ocorre o desenvolvimento cognitivo do aluno, o que implica a capacidade de perceber como surgem argumentos para resolver problemas em diferentes níveis de complexidade.

O conceito de situação geográfica, construído por Silveira (1999), transcende a ideia de um mero recorte espacial para configurar-se como uma totalidade dinâmica, onde variáveis e processos se articulam em sua

complexidade singular. No contexto pedagógico, a transposição dessa categoria torna-se o ponto de partida para o estudo do entorno escolar, ou seja, para a investigação contextualizada a partir da realidade dos alunos.

Ao fundamentar o ensino no espaço vivido e em problemas reais, o docente rompe com a cultura de pré-requisitos e assume um desenho educativo intencional (Del Río et al., 2022). Essa abordagem não apenas promove a aprendizagem significativa, mas atua como um processo de mediação que potencializa a os processos cognitivos superiores do estudante, permitindo que a argumentação transite do conhecimento cotidiano para o científico, revelando as mudanças epistemológicas e a criticidade necessárias para a leitura da realidade (Carli & Moraes, 2018).

Nessa perspectiva, o processo de aprendizagem desenvolvido a partir de situações geográficas, como descrito, não está isento de desafios. Por exemplo, o estudo da sustentabilidade em um determinado espaço geográfico precisa considerar teorias de desenvolvimento que ajudem a entender o que foi feito e o que não deve ser feito. Além disso, as teorias no campo da didática auxiliam na superação das atividades descritivas e descontextualizadas. Consequentemente, as ações pedagógicas ganham força por meio do processo de aprendizagem centrado no aluno.

Sob essa perspectiva, é fundamental entender que o desenvolvimento das capacidades humanas está diretamente relacionado à construção progressiva das funções cognitivas superiores, mediadas pela cultura e pelo ensino (DEL RÍO et al., 2022). Nesse contexto, essa premissa destaca um dos principais desafios da educação geográfica: organizar práticas pedagógicas que incentivem os estudantes a exercitar o raciocínio geográfico, habilitando-os a desenvolver uma análise crítica e interpretação aprofundada da realidade em que vivem.

Diante disso, é imprescindível que as práticas pedagógicas não apenas transmitam conteúdos, mas estimulem o pensamento crítico e reflexivo dos estudantes. Para tanto, é necessário articular estratégias didáticas que integrem teoria e prática, promovendo um ambiente de aprendizagem dinâmico e significativo. Para viabilizar esse processo, corroboramos a perspectiva de Moll (1990) ao defender que o desenvolvimento de estratégias operacionais eficazes exige uma superação das metodologias tradicionais em favor de uma compreensão profunda do conceito de mediação. Nesse sentido, Moll propõe que as estratégias de ensino sejam estruturadas a partir de três pilares fundamentais:

1. Estabeleça um nível de dificuldade: este nível, que é presumido para que seja o próximo nível, deve ser um pouco desafiador para o aluno, mas não muito difícil;
2. Oferecer ajuda em uma performance: o adulto proporciona à criança com um guia prática com um claro senso de objetivo ou resultado para o desempenho da criança.
3. Avalie o desempenho de forma independente: o mais lógico resultado da zona de desenvolvimento proximal é o que a criança executa independentemente. (MOLL, 1990, p. 248-249). (Tradução nossa).

Promover a discussão docente sobre práticas pedagógicas requer superar o uso meramente instrumental das atividades, visto que este não garante o desenvolvimento mental pleno. A aprendizagem integrativa exige, em vez disso, um planejamento que mobilize de forma conjunta conteúdos, conceitos e o contexto da realidade analisada.

Uma análise da didática em atividades interdisciplinares

Uma das preocupações constantes dos pesquisadores da área de educação é encontrar meios que viabilizem contribuições oriundas das investigações que se reflitam na prática docente e, consequentemente, para o desenvolvimento de uma prática de ensino que venha a se constituir num meio efetivo de preparar o estudante para uma melhor compreensão e participação na sociedade em que vive.

Em pesquisas anteriores, o papel das discussões teóricas na escola é reconhecido como momentos de reflexão da e para a ação docente. Esses momentos são oportunidades para identificar os resultados das atividades interdisciplinares, do uso dos espaços não formais da escola, da mudança da abordagem didática pelos professores. Muitas vezes, são nesses momentos que a equipe pedagógica passa a reconhecer a mudanças dos alunos, pois começam a manifestar interesse pela aprendizagem.

O estímulo à percepção dos lugares onde os alunos convivem, vivem e transitam na cidade pode possibilitar condições para que eles reivindiquem o direito à cidade, exigindo direito ao uso dos espaços da cidade aos quais são segregados e às infraestruturas urbanas quais priorizem a melhoria e a qualidade de vida da comunidade a que pertencem.

O estudo do lugar na Educação Geográfica permite o desenvolvimento do sentimento de pertencimento do aluno. Assim, a identificação das práticas sociais e culturais em que os alunos estão envolvidos, pode despertar a identidade com o lugar, o que possibilitaria uma abordagem interdisciplinar a partir de atividades desenvolvidas a partir de uma situação geográfica específica.

Para Castellar (2010) abordar o lugar didaticamente significa destacar a realidade vivida e superar a superficialidade conceitual na educação geográfica, possibilitando a compreensão das relações em contexto menos fragmentado da realidade em que o aluno está inserido.

Dessa forma, o entorno escolar, o lugar da vida cotidiana dos alunos, carrega potencialidade interdisciplinar ao possibilitar a investigação de situações como enchentes, desmatamentos e áreas de preservação ambiental, processos de industrialização, organizações comunitárias, desigualdades sociais a partir da comparação da existência ou não de equipamentos urbanos em diferentes bairros, história da ocupação do bairro associada com elementos da história do município, do estado e do país, entre outros temas que podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem na escola.

O estudo do entorno da escola e do bairro pode ser desenvolvido a partir de uma proposta com atividades integradas, utilizando espaços não formais: fazendo da cidade um objeto de estudo geográfico e interdisciplinar.

Pesquisas previamente desenvolvidas demonstram que o estudo do bairro e do entorno escolar pode ser um exemplo para realizar uma proposta didática significativa, inclusiva e cidadã, pois estabelece uma relação mais próxima entre a geografia que se estuda e a que está presente no cotidiano e as outras disciplinas do currículo escolar.

Ensinar e estudar Geografia tendo a cidade como ponto de partida facilita e socializa o processo de aprendizagem, porque os alunos articulam os conceitos científicos em redes de significados que não lhes são estranhos. Ao incorporar a linguagem cartográfica na elaboração de mapas e roteiros criados a partir da observação do cotidiano, estimula-se a apropriação de uma linguagem simbólica e ao mesmo tempo o reconhecimento do lugar onde vive. Fazendo trajetos, conhecendo a história do bairro, pesquisando informações para reconhecer as mudanças que ocorreram no bairro, compreendendo melhor os conceitos geográficos.

Na educação geográfica, estudar a cidade contribui decididamente para que os alunos reconheçam a ação social e cultural de diferentes lugares e nelas se reconheçam. Essa estratégia possibilita a compreensão da vida em sociedade, das dinâmicas envolvidas, e de como o espaço geográfico absorve as contradições em relação aos ritmos estabelecidos pelas inovações, o que implica, de certa maneira, alterações no comportamento e na cultura da população dos diferentes lugares.

Essas abordagens e estratégias didáticas podem estar situadas em uma Situação Geográfica específica, colocando o recorte da análise geográfica focalizado no lugar do cotidiano dos alunos. Investigar os fenômenos que problematizam os aspectos de injustiça social e socioambiental vivenciados pela comunidade escolar traz para a aula de geografia um compromisso cultural de promover reflexões acerca da realidade vivida pelos alunos, estimulando o desenvolvimento das funções cognitivas superiores a partir de problemas operacionalizados cotidianamente (DEL RÍO et al., 2022).

Além disso, considerar os processos culturais não se trata de contrapor o que ocorre no lugar de vivência com lugares diversos, mas de reconhecer que há diferenças entre os lugares e os contextos em que acontecem as manifestações culturais. Essa dimensão atribui à Situação Geográfica situada no lugar uma certa singularidade, mas essa singularidade também pode encontrar lugares análogos, de acordo com o recorte realizado.

A dimensão da cultura urbana auxilia um estudo comparativo entre cidades, na medida em que características sociais, culturais, políticas, religiosas, ambientais e econômicas podem ser estudadas, ampliando a compreensão do aluno acerca do conceito de cidade e de seu lugar nela.

Ademais, ao analisar as transformações nos sítios geográficos e correlacioná-las às diferentes temporalidades da ocupação humana, torna-se imperativo evidenciar que tais mudanças são indissociáveis das dinâmicas da natureza. Essa integração é fundamental para superar uma visão fragmentada da totalidade espacial. Faz-se necessário, portanto, articular os componentes físico-naturais — como relevo, solo, hidrografia, clima e cobertura vegetal — aos processos de ocupação e ao desenvolvimento urbano, considerando a mútua

dependência entre esses elementos em múltiplas escalas.

Dessa forma, o olhar geográfico do aluno pode ser estimulado ao comparar diferentes espaços e escalas de análises, possibilitando superar a falsa dicotomia existente entre o local e o global, indo além do senso comum da ordenação concêntrica dos conteúdos geográficos, gerador de um discurso meramente descritivo do espaço geográfico.

A atividade de campo ou as saídas pedagógicas são sempre desafiadoras para a equipe escolar. Para isso é de extrema importância que haja a preparação detalhada que envolva os momentos antes, durante e depois do trabalho de campo.

É muito comum em várias cidades brasileiras que os alunos não conheçam equipamentos importantes de divulgação científica, mesmo se tratando de ambientes preparados para receber as escolas, o zoológico é um bom exemplo. A importância de realizar atividades com os alunos em equipamentos culturais voltados para a promoção do conhecimento está justamente em reduzir a desigualdade do capital cultural, promovendo maior senso de pertencimento e o reconhecimento de outros bairros e equipamentos da cidade como de direito ao uso qualitativo.

Uma sequência didática voltada ao zoológico permite elaborar atividades que envolvam a construção de mapas mentais; a localização dos animais de acordo com os biomas e as zonas climáticas; o reconhecimento das espécies a partir do nome científico; o trabalho com cálculo de área e de proporção ao comparar os ambientes separados para cada tipo de animal refletindo sobre o espaço métrico que cada bicho necessita para estar no zoológico de forma saudável; o trabalho com diferentes linguagens a partir da produção de entrevistas com visitantes, da elaboração de um jornal sobre a atividade, da produção de um relatório de campo, e da construção de um jogo; o estudo da anatomia dos animais e a dinâmica dos movimentos corporais; a elaboração de uma cadeia alimentar a partir dos animais vistos durante a atividade; leitura e interpretação do mapa ou da planta baixa do zoológico.

Estruturar uma sequência didática desse porte requer o trabalho em equipe entre os professores, o desenvolvimento teórico dos conteúdos em sala de aula previamente à saída de campo, e a orientação para realizar as atividades durante e após a visita.

O planejamento e o trabalho em equipe para uma saída de campo impacta diretamente na dimensão interdisciplinar da atividade, possibilitando que os conteúdos ganhem significado, favorecendo uma articulação maior entre as áreas do conhecimento.

É importante buscar alternativas na prática, para mudar o que chamamos de “paradigmas tradicionais” e mostrar como nos sentimos mais motivados quando o ambiente escolar se torna mais eficaz para a aprendizagem. Os paradigmas tradicionais são estratégias baseadas praticamente na transmissão verbal dos conteúdos disciplinares, ou seja, numa organização e planejamento da estrutura curricular que levam em consideração apenas os saberes docentes baseados em experiências que se manifestam como crenças que comportam o contexto escolar, e não propiciam o desenvolvimento das funções cognitivas superiores dos alunos.

Ao se reforçar essa prática por mais que os professores sejam capacitados para mudarem a rotina e resgatar a sua autoestima, diante da dureza e inflexibilidade das formas de construção do conhecimento em sala de aula, acabam dificultando que ocorra de fato aprendizagem.

Considerar a aprendizagem como processo supõe contemplar espaços para além dos escolares, ou seja, realizar atividades que envolvam conteúdos, mas em espaços não formais, como o zoológico, a praça, o museu, o entorno da escola ou mesmo em outros espaços da escola. Assim, podemos analisar a articulação entre os conteúdos aprendidos teoricamente na escola e a aplicação prática em uma situação do cotidiano, entendendo como espaços de aprendizagem propiciam uma melhor integração entre tais instâncias da sociedade e criam condições para a melhoria da qualidade na educação.

A atuação de projetos de pesquisa universitários de forma colaborativa com a equipe docente pode *viabilizar de modo mais efetivo os princípios de interdisciplinaridade e transversalidade preconizados nos currículos escolares, por meio de atividades planejadas em conjunto pela equipe docente da Unidade Escolar*, o que nos possibilita afirmar que a mudança na postura didática e a participação efetiva da gestão da escola, bem como ter recursos financeiros são motivos que ajudam a concretizar projetos dessa natureza.

Nos espaços da escola localizam-se as ações didáticas com o objetivo de promover mudanças na organização do trabalho pedagógico, no sentido de criar condições para que os conteúdos escolares, as metodologias empregadas nas aulas e relações entre os membros da comunidade escolar foquem de forma

mais assertiva na construção de uma aprendizagem mais significativa, além dos valores éticos e democráticos.

Nos espaços não formais serão desenvolvidas ações que promovam a articulação entre a escola e os espaços de aprendizagem de seu entorno. Assim, a partir dos projetos educativos interdisciplinares desenvolvidos em sala de aula, articulados com os conteúdos escolares, destacando o uso e leitura de mapas e roteiros, podem-se desenvolver temáticas como meio ambiente, multiculturalismo, ética, preservação do patrimônio e as artes.

Considerações Finais

A concepção de um projeto escolar deve pautar-se na coletividade e em diretrizes estratégicas que envolvam toda a comunidade. Cabe ao educador o reconhecimento dos conceitos estruturantes do raciocínio geográfico e das especificidades das disciplinas que ministra, bem como das articulações entre elas. Essa competência didática permite transpor o saber disciplinar, relacionando-o a outros campos do conhecimento para consolidar uma rede conceitual significativa e contextualizada.

As tentativas de mudança de padrões nas práticas escolares têm demonstrado a complexidade das questões que estão envolvidas no cotidiano escolar. Propor ao professor que ele realize tarefas como registros de aulas e de alunos; planejamentos das atividades de aprendizagem; organização da aula implica compreender as dinâmicas estabelecidas nas aulas e na escola.

Para tanto, é necessário que ele se sinta respeitado e que se ofereçam oportunidades de formação profissional adequada e, ao mesmo tempo, recursos pedagógicos e materiais que tornem a escola um espaço de trabalho e de vida, tornando possível um trabalho pedagógico significativo, com construção de conhecimento, formação do caráter e da cidadania.

Considerar a aprendizagem como processo supõe contemplar espaços para além dos escolares, ou seja, realizar atividades que envolvam conteúdos, mas em espaços não formais, como o zoológico, o planetário, a praça, o museu, o entorno da escola ou mesmo em outros espaços da escola.

Assim, podemos analisar a articulação entre os conteúdos aprendidos teoricamente na escola e a aplicação prática em uma situação geográfica com recorte no lugar da vida cotidiana, entendendo como espaços de aprendizagem propiciam uma melhor integração entre tais instâncias da sociedade, criando condições para a melhoria da qualidade na educação.

É um projeto lento e de largo alcance. Para realizá-lo, exige-se tempo suficiente para que os conceitos das áreas envolvidas sejam apropriados e internalizados.

O que a pesquisa nos permite perceber é que quando há uma perspectiva inovadora nas situações escolares - e de resultados concretos - os professores se sentem valorizados e a participação se torna mais efetiva. Tal situação altera a postura do professor, levando-o a modificar sua prática docente, sua relação com os alunos, suas relações com os outros professores e com a dinâmica da escola. Esta alteração de postura do professor, por sua vez, faz com que o aluno valorize o conhecimento escolar, se envolva mais nas atividades das aulas o que implica no desenvolvimento das funções cognitivas superiores e em uma aprendizagem mais integrada e significativa.

Referências

Bloom, B. S., Krathwohl, D. R., & Masia, B. B. (1972). *Taxonomia de objetivos educacionais: Domínio cognitivo*. Globo.

Camilloni, A. (Ed.). (1997). *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Gedisa.

Candau, V. M. (Ed.). (2012). *A didática em questão* (33ª ed.). Vozes.

Carli, E., & Moraes, J. (2018). Prática argumentativa no ensino de geografia: Um estudo a partir do conceito de território. *Scripta Nova*, 22(594). <https://doi.org/10.1344/sn2018.22.21088>

Castellar, S. M. V. (2010). *Didática da geografia (escolar): Possibilidades para o ensino e a aprendizagem no ensino fundamental* [Tese de Livre Docência, Universidade de São Paulo].

Chamlian, H. C. (2004). *Experiências de pesquisas: O sentido da universidade na formação docente* [Livre Docência não publicada]. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

Del Río, P., Braga, E., Rego, T., & Smolka, A. (2022). Entrevista com Pablo del Río – Desenvolvimento humano e desenho educativo: Alguns desafios da escola contemporânea. *Práxis Educativa*, 17, 1-24. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.19944.026>

Freire, P. (2015). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Lacoste, Y. (1988). *A geografia: Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Papirus.

Meirieu, P. (1998). *Aprender... sim, mas como?* ArtMed.

Moll, L. C. (Ed.). (1990). *Vygotsky in education*. Cambridge University Press.

Monceau, G. (2005). Transformar as práticas para conhecê-las: Pesquisa-ação e profissionalização docente. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 467-482. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300013>

Nóvoa, A. (Ed.). (1992). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote.

Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Artmed.

Risette, M. (2025). *Por que as coisas estão onde estão? Situações geográficas investigativas, raciocínio geográfico e avaliação da aprendizagem a partir de indicadores da educação geográfica*. [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital USP. <https://doi.org/10.11606/T.8.2025.tde-25062025-162411>

Silveira, M. L. (1999). *Um país, uma região: Fim de século e modernidades na Argentina*. FAPESP/Laboplan-USP.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.

Zabala, A. (1998). *A prática educativa: Como ensinar*. Artmed.