

ENSINO DE GEOGRAFIA E FEMINISMO EM MATO GROSSO DO SUL: METODOLOGIAS ATIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

GEOGRAPHY TEACHING AND FEMINISM IN MATO GROSSO DO SUL: ACTIVE METHODOLOGIES FOR EMANCIPATORY EDUCATION

MILKA ANDRESSA DE BRITO MARTINS, E-MAIL:
milkamartins2@gmail.com
ANA PAULA CAMILO PEREIRA,
E-MAIL: apaulacape@uems.br

Resumo: Este artigo analisa as possibilidades de articulação entre metodologias ativas, ensino de Geografia e Geografias Feministas no primeiro ano do Ensino Médio. O estudo parte do problema de como práticas centradas na participação discente podem favorecer a leitura crítica das relações de gênero e das violências presentes no cotidiano e no espaço geográfico. A pesquisa, de abordagem qualitativa, combina revisão bibliográfica e análise documental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul e da Lei Federal nº 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha. A discussão examina a problematização, a sala de aula invertida, os jogos pedagógicos e, em particular, o jogo cooperativo *Emancipação: jogando contra o machismo*, de Zanella e Feitosa (2022), como recurso para promover diálogo e letramento de gênero. Os resultados indicam que essas estratégias podem aproximar conceitos geográficos das experiências dos estudantes, tornar visíveis desigualdades naturalizadas e favorecer a argumentação e a construção coletiva do conhecimento. Sua contribuição, entretanto, depende de mediação docente planejada, ambiente seguro de participação, adequação ao contexto escolar e articulação com objetivos curriculares. Conclui-se que as metodologias ativas oferecem possibilidades consistentes para uma educação geográfica crítica e emancipadora, embora sua efetividade em sala de aula deva ser avaliada por estudos de intervenção.

Palavras-chave: Educação geográfica. Letramento de gênero. Ensino Médio. Jogos pedagógicos. Formação emancipadora.

Abstract: This article analyzes the possibilities of integrating active methodologies, Geography education, and Feminist Geographies in the first year of upper secondary school. The study addresses how

Evento online

www.even3.com.br/conap2026

student-centered practices can foster a critical understanding of gender relations and the forms of violence present in everyday life and geographical space. The qualitative research combines a literature review with a documentary analysis of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC), the Mato Grosso do Sul Reference Curriculum, and Federal Law No. 11,340/2006, known as the Maria da Penha Law. The discussion examines problematization, the flipped classroom, educational games, and, in particular, the cooperative game *Emancipation: Playing Against Sexism*, by Zanella and Feitosa (2022), as a resource for promoting dialogue and gender literacy. The results indicate that these strategies can connect geographical concepts to students' experiences, make normalized inequalities visible, and foster argumentation and the collective construction of knowledge. Their contribution, however, depends on planned teacher mediation, a safe environment for participation, adaptation to the school context, and alignment with curricular objectives. The study concludes that active methodologies offer consistent possibilities for critical and emancipatory Geography education, although their effectiveness in the classroom should be assessed through intervention studies.

Keywords: Geography education. Gender literacy. Upper secondary education. Educational games. Emancipatory education.

1 INTRODUÇÃO

A escola constitui um espaço de produção de conhecimentos e de relações sociais. Nela, os estudantes interpretam o mundo e também reproduzem, questionam ou transformam valores presentes na sociedade.

No ensino de Geografia, essa dimensão formativa é particularmente relevante porque a disciplina oferece instrumentos para compreender como relações econômicas, políticas e culturais se materializam no espaço e produzem experiências desiguais para diferentes sujeitos.

As relações de gênero integram essa leitura. As oportunidades de circulação, trabalho, educação, participação política e apropriação dos espaços não se distribuem de maneira homogênea entre homens, mulheres e pessoas que desafiam padrões hegemônicos de gênero e sexualidade.

As Geografias Feministas contribuem para tornar visíveis essas diferenças e para questionar a pretensa neutralidade de conhecimentos produzidos, historicamente, a partir de referências majoritariamente masculinas (Silva, 2010; Paula, 2020).

A Lei Federal nº 11.340/2006 (Brasil, 2006), conhecida como Lei Maria da Penha, inclui, entre as diretrizes de prevenção à violência doméstica e familiar contra a mulher, campanhas educativas dirigidas ao público escolar e a presença, nos currículos, de conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e raça e à violência contra as mulheres (Brasil, 2006).

A inclusão formal desses temas, contudo, não garante uma abordagem capaz de mobilizar os estudantes. A exposição exclusivamente transmissiva pode reduzir questões socialmente complexas à memorização de definições.

Kaercher (2014) critica um ensino de Geografia que acumula informações, mas oferece pouca oportunidade de reflexão. As metodologias ativas respondem a esse

problema ao organizar situações nas quais o estudante investiga, argumenta, toma decisões e relaciona o conteúdo escolar às próprias experiências, com mediação intencional do professor (Diesel; Baldez; Martins, 2017; Moran, 2018).

Diante disso, o artigo busca responder à seguinte questão: de que modo as metodologias ativas podem contribuir para a abordagem das questões de gênero e do feminismo no ensino de Geografia, no primeiro ano do Ensino Médio?

O objetivo geral consiste em analisar as possibilidades pedagógicas dessa articulação para a formação crítica dos estudantes. Especificamente, pretende-se discutir a contribuição das Geografias Feministas para a educação geográfica; identificar estratégias ativas coerentes com o letramento de gênero; e examinar o jogo de cartas Emancipação como recurso pedagógico passível de uso em aulas de Geografia.

A relevância do estudo decorre da necessidade de aproximar o conhecimento geográfico das situações vividas pelos jovens e de oferecer aos docentes referências para tratar temas que podem gerar dúvidas, resistência ou conflitos no cotidiano escolar.

A análise não avalia uma aplicação empírica do jogo. Seu alcance é teórico e propositivo: sistematiza fundamentos, possibilidades e cuidados necessários para que

práticas participativas contribuam para reconhecer desigualdades e prevenir violências sem perder a especificidade da análise geográfica.

2 METODOLOGIA

A pesquisa adota abordagem qualitativa e caráter exploratório, com procedimentos de revisão bibliográfica narrativa e análise documental. A revisão reuniu obras sobre metodologias ativas, ensino de Geografia, gênero, feminismo, Geografias Feministas, masculinidades e educação emancipadora.

A seleção priorizou textos capazes de sustentar três eixos de análise: a participação do estudante na aprendizagem; a leitura espacial das relações de gênero; e a utilização de jogos e situações-problema no Ensino Médio.

A análise documental contemplou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (para o Ensino Médio e a Lei Maria da Penha. Os documentos foram lidos com atenção às competências e orientações relacionadas à formação crítica, aos direitos humanos, às violências, à diversidade e à construção de práticas pedagógicas contextualizadas.

O recorte do primeiro ano do Ensino Médio foi adotado porque o projeto original se dirige a jovens com idade aproximada entre 15

e 17 anos e busca relacionar a temática às habilidades das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

O material foi sistematizado por aproximação temática. Primeiro, foram identificados os fundamentos da educação geográfica crítica e das Geografias Feministas. Em seguida, examinaram-se princípios e modalidades de metodologias ativas.

Por fim, esses dois conjuntos foram articulados à análise pedagógica do jogo *Emancipação: jogando contra o machismo*. Como não houve aplicação com estudantes, as conclusões referem-se ao potencial formativo indicado pela literatura e pelo conteúdo do recurso; não constituem evidência de impacto ou aprendizagem observada.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Educação geográfica e produção de uma leitura crítica

A institucionalização da Geografia escolar no Brasil esteve vinculada à formação territorial e à construção de uma identidade nacional. Durante parte expressiva de sua história, predominou um ensino descritivo, baseado na enumeração de lugares, recursos e fenômenos.

A Nova Geografia Cultural foi o campo da Geografia que viabilizou a inserção das pautas relacionadas a gênero e discussões

sexistas, na produção científica, conforme Lobato Corrêa (2007):

A década de 1970 foi, em realidade, uma arena de embates epistemológicos, teóricos e metodológicos, no âmbito dos quais emergem uma geografia crítica e diferentes sub-campos que, nos anos 80 iriam confluir, em parte, para gerar a denominada geografia cultural renovada (Corrêa, 2009, p.3).

O desafio permanece atual quando o ensino privilegia a transmissão de informações em detrimento da interpretação das relações que produzem o espaço.

Uma educação geográfica crítica procura desenvolver a capacidade de relacionar lugar e mundo, identificar problemas e formular explicações fundamentadas. Para Passini, Passini e Malysz (2010), professor e estudantes devem atuar como parceiros na busca de conhecimentos que permitam compreender e analisar geograficamente a realidade.

Essa parceria não elimina a responsabilidade docente. Ao professor cabe selecionar conceitos, formular problemas, organizar fontes, acompanhar o debate e intervir diante de informações falsas, discriminações ou exposições indevidas.

As metodologias ativas são coerentes com essa concepção quando a atividade exige operações intelectuais vinculadas ao raciocínio geográfico. Um debate, um jogo ou uma

pesquisa não se torna formativo somente por ser dinâmico.

É necessário que os estudantes observem diferenças, localizem fenômenos, reconheçam escalas, estabeleçam relações e analisem os agentes e as relações de poder que organizam o espaço. Sem essa intencionalidade, a atividade corre o risco de produzir participação sem aprofundamento conceitual.

No debate de gênero, a Geografia permite examinar como o medo, a violência, a divisão sexual do trabalho e as normas sociais interferem no uso do espaço. Situações vividas em casa, na escola, no transporte ou nas redes digitais podem ser relacionadas às escalas do corpo, do lugar, da cidade e da sociedade.

A experiência cotidiana torna-se, assim, ponto de partida para uma investigação que ultrapassa o relato individual e identifica processos sociais e territoriais mais amplos.

3.2 Geografias Feministas e letramento de gênero

Desde sua concepção, a ciência, na qualidade de construção de conhecimento, foi considerada como expressão da verdade, criando e recriando relações de poder existentes em nossa estrutura organização como sociedade. As vinculações e distinções entre gêneros têm se tornado cada vez mais

assíduas nas pesquisas científicas em várias áreas do conhecimento.

Os estudos relacionados ao feminino e as relações entre gêneros tiveram relação direta com a forma como está estruturada nossa sociedade, ou seja, com níveis de poder, em que se evidencia com quais espaços e quais papéis deveriam ser destinados a esses gêneros, sobretudo ao gênero feminino, corroborando as relações de subordinação tão perceptíveis em nossa sociedade.

As Geografias Feministas questionam a invisibilidade das mulheres na produção do conhecimento e analisam como gênero, sexualidade, raça e classe participam da produção do espaço. Silva (2010) destaca que corpos e experiências não podem ser tratados como elementos externos à análise geográfica.

Paula (2020), por sua vez, evidencia a relação entre conquistas sociais das mulheres e as transformações econômicas e educacionais, sem desconsiderar a permanência de desigualdades. Cabe aqui conceituar o termo “patriarcado”, pois é este o sistema responsável por reger as desigualdades entre gêneros:

O patriarcado é considerado uma teoria ou doutrina política de contrato de dominação e exploração sobre a mulher. As relações patriarcais se estruturam segundo hierarquias de poder, alcançando toda a sociedade civil e também o Estado. No regime patriarcal, as mulheres estão incluídas como objetos da satisfação sexual dos

homens, reprodutoras de herdeiros (as) e de força de trabalho (não remunerado), e consequentemente, de novas reprodutoras (Paula, 2020, p. 122).

Conforme explicitado pela autora, é importante ressaltar que a sociedade não é dividida entre homens detentores de poder e mulheres subjugadas. Existem homens que subjugam outros homens, mulheres que dominam outras mulheres e mulheres que subjugam homens.

Dessa forma, não podemos afirmar que o patriarcado seja o único sistema que norteia as relações sociais estruturadas socialmente. Todavia, o “poder do macho”, é efetivamente exposto e ostentado em prejuízo às classes subalternizadas (Paula, 2020).

O conceito de gênero permite compreender que os papéis atribuídos a homens e mulheres são histórica e culturalmente produzidos. Beauvoir (1967, p. 9) elaborou uma das melhores e mais utilizadas definições para o conceito, quando mencionou a célebre frase: “Ninguém se nasce mulher, torna-se mulher”.

Scott (1990) define gênero como elemento constitutivo das relações sociais e como forma de significar relações de poder. Para Butler (2018), gênero é *performance*. A autora defende que, as representações não são livres, são na verdade roteiros já existentes antes do nascimento do indivíduo e

posteriormente, ensinadas pelos doutrinadores como práticas sociais. Para Xavier (2022, p. 52), gênero é:

Toda atribuição social de papéis esperados de acordo com o sexo de uma pessoa: o pacto social presume que, se o sexo é feminino, o gênero automaticamente é feminino e tem-se uma mulher, que naturalmente vai se interessar pelo cor-de-rosa, por maquiagem, cozinha, bonecas e vai gostar de meninos. Se o sexo é masculino, automaticamente o gênero é masculino e temos um homem que naturalmente vai se interessar por futebol, carros e negócios e vai gostar de meninas. Há um duplo determinismo sobre os sujeitos: o biológico e o social.

A análise deve considerar, ainda, a perspectiva da interseccionalidade. Conforme Crenshaw (1989), esse conceito permite compreender como diferentes marcadores sociais, como gênero, raça, classe, sexualidade e território, se articulam e se sobrepõem, produzindo experiências específicas de desigualdade, discriminação e violência. Essa interação influencia tanto a posição dos indivíduos na sociedade quanto suas possibilidades de acesso a direitos, proteção e oportunidades.

A perspectiva interseccional também contribui para superar limitações históricas do movimento feminista, especialmente aquelas associadas à primeira onda, cujas reivindicações se concentravam nas experiências de mulheres brancas de classe

média e, frequentemente, desconsideravam a articulação do gênero com outras formas de opressão, como raça e classe social (Irineu, 2018, p. 19).

Gênero adquire sentidos diferentes quando se articula à raça, à classe, à idade, à sexualidade e ao contexto geográfico (Irineu, 2018). Em sala de aula, isso impede a apresentação de “mulheres” como um grupo homogêneo. Também orienta o professor a reconhecer que as possibilidades de circulação, proteção e participação não são iguais para todas as estudantes.

O letramento de gênero pode ser entendido como a capacidade de nomear, interpretar e questionar normas, desigualdades e violências naturalizadas. Seu desenvolvimento exige vocabulário, informação e espaço de diálogo. A escola desempenha papel fundamental nesse processo, conforme estabelece a Lei Maria da Penha.

Essa atuação, contudo, deve estar fundamentada em planejamento pedagógico, respeito à dignidade dos participantes e adoção de estratégias que assegurem um ambiente acolhedor e seguro, sem constranger ou pressionar os estudantes a compartilhar experiências pessoais.

A pertinência do tema é reforçada pela persistência da violência contra meninas e mulheres e por sua incidência expressiva entre

crianças e adolescentes. Em 2025, o Brasil registrou 61.076 vítimas de estupro e estupro de vulnerável com idade entre 0 e 17 anos:

Essa faixa etária respondeu por 76,6% de todos os registros em 2025, enquanto 23,4% tiveram como vítimas pessoas com 18 anos ou mais (Fórum Brasileiro de Segurança Pública [FBSP], 2026, p. 254).

Considerando todas as faixas etárias, 87,3% das vítimas eram do sexo feminino e 57,1% eram negras, o que evidencia a articulação entre gênero, raça e idade na produção de diferentes condições de vulnerabilidade (FBSP, 2026, p. 201).

A violência também atravessa o espaço escolar: 2,6% dos registros de estupro ocorreram em instituições de ensino e, entre crianças e adolescentes, foram contabilizados 4.549 casos de bullying e 677 de cyberbullying em 2025 (FBSP, 2026, p. 200; 244).

Esses dados reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que favoreçam o reconhecimento das desigualdades e das diferentes formas de violência, articulando o ensino de Geografia à leitura crítica dos espaços vividos pelos estudantes.

Importa, nesse contexto, evidenciar a função protetiva da escola em relação às crianças e aos adolescentes. A instituição escolar ocupa uma posição relevante na identificação e no encaminhamento das situações de violência aos órgãos responsáveis (FBSP, 2026, p. 281).

Evento online

www.even3.com.br/conap2026

Sua atuação também pode ocorrer de maneira preventiva, mediante práticas pedagógicas adequadas a cada faixa etária, que promovam o respeito ao corpo, relações de gênero mais igualitárias e uma vivência saudável e responsável da sexualidade (FBSP, 2026, p. 285).

Os dados não devem ser utilizados como recursos de choque, mas como evidências de um problema social que demanda interpretação, prevenção e ação pública. Na Geografia escolar, podem subsidiar análises da distribuição territorial das ocorrências, do acesso aos serviços e às redes de proteção e das diferenças entre escalas e grupos sociais.

3.3 Metodologias ativas e mediação docente

Metodologias ativas designam formas de organização do ensino nas quais os estudantes participam de maneira intelectual e prática da construção do conhecimento. Entre seus princípios estão a autonomia, a problematização da realidade, a colaboração, a reflexão e a mediação docente (Diesel; Baldez; Martins, 2017).

Segundo Bacich e Moran (2018):

A metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção

de propiciar a aprendizagem (Bacich; Moran, 2018, p. 17).

Os autores assinalam que a educação sempre combinou diferentes atividades, metodologias, espaços e públicos. Com a ampliação da conectividade, esse caráter híbrido tornou-se mais evidente e passou a integrar, de maneira mais ampla, as práticas escolares e os processos criativos de aprendizagem (Bacich; Moran, 2018).

Moran (2018) ressalta que as metodologias ativas antecedem as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e encontram antecedentes no movimento da Escola Nova, que defendia maior centralidade do estudante no processo de ensino e aprendizagem.

O processo de aprendizagem pode ser enriquecido por estratégias compatíveis com uma geração cada vez mais conectada às tecnologias digitais, desde que seu uso esteja articulado aos objetivos pedagógicos e não se limite à simples transmissão dinâmica de conteúdos.

Desse modo, o estudante deixa de atuar apenas como espectador dos conteúdos apresentados pelo docente e assume papel ativo na aprendizagem, mobilizando conhecimentos, formulando questões e relacionando os temas estudados às próprias experiências.

A mudança central está no tipo de tarefa cognitiva proposta: o estudante deixa de apenas receber informações e passa a mobilizá-las para interpretar situações, formular argumentos e avaliar alternativas.

No ensino de Geografia, Damasceno et al. (2021) identificam possibilidades como pesquisa, sala de aula invertida, projetos integradores, jogos, júri simulado, aulas de campo e debates. A escolha deve decorrer do objetivo de aprendizagem.

A sala de aula invertida, por exemplo, pode reservar o encontro presencial para analisar mapas, notícias e situações-problema previamente estudadas.

A aprendizagem baseada em problemas pode organizar a investigação de barreiras enfrentadas por mulheres no acesso à cidade. Jogos podem oferecer situações simuladas que exigem decisão, justificativa e escuta.

Para abordar gênero, uma sequência ativa pode iniciar com situações cotidianas, avançar para conceitos e dados e culminar em uma síntese geográfica. Essa progressão reduz o risco de limitar a aula a opiniões espontâneas.

As experiências dos estudantes são reconhecidas como fonte de questões, mas a análise é ampliada por referências científicas, legislação, indicadores e categorias espaciais.

A mediação docente é decisiva. O professor precisa estabelecer regras de

convivência, diferenciar debate de ataque pessoal, contextualizar termos, corrigir generalizações e garantir o direito de não exposição. Também deve prever formas alternativas de participação, porque estudantes podem ter histórias de violência ou sentir insegurança para falar.

O protagonismo discente, portanto, não significa ausência de direção pedagógica; significa participação orientada por objetivos claros e critérios de respeito e argumentação.

3.4 O jogo Emancipação como possibilidade pedagógica

O jogo de cartas *Emancipação: jogando contra o machismo*, elaborado pelas psicólogas e autoras Zanello e Feitosa (2022), constitui um recurso educativo que pode contribuir para o letramento de gênero entre adolescentes e jovens.

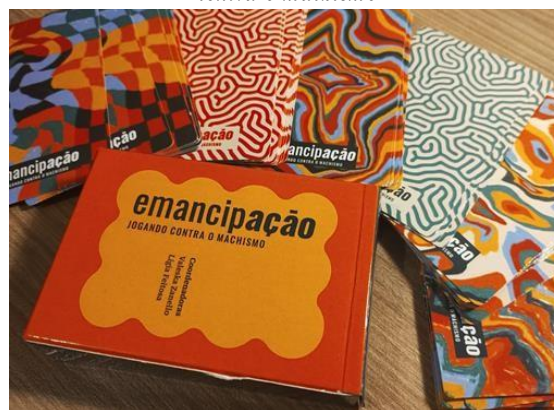
Destinado a participantes a partir de 15 anos, o material reúne perguntas e desafios relacionados às relações de gênero, às representações socialmente construídas sobre feminilidades e masculinidades e às diferentes formas de violência contra meninas e mulheres, estimulando a reflexão e o debate coletivo.

Sua dinâmica cooperativa busca criar oportunidades para que os participantes nomeiem situações naturalizadas, confrontem interpretações e construam respostas coletivas.

O recurso apresenta afinidade com a aprendizagem baseada em problemas, pois as cartas introduzem situações reais ou verossímeis que demandam análise e tomada de posição.

O jogo pode integrar uma proposta de sala de aula invertida, na qual os estudantes consultam previamente materiais selecionados e, em aula, mobilizam conceitos e evidências para discutir as situações apresentadas. Assim, atua como disparador da investigação, enquanto sua organização em cartas favorece o manuseio coletivo e a alternância das falas (Figura 1).

Figura 1 - Jogo de cartas *Emancipação: jogando contra o machismo*

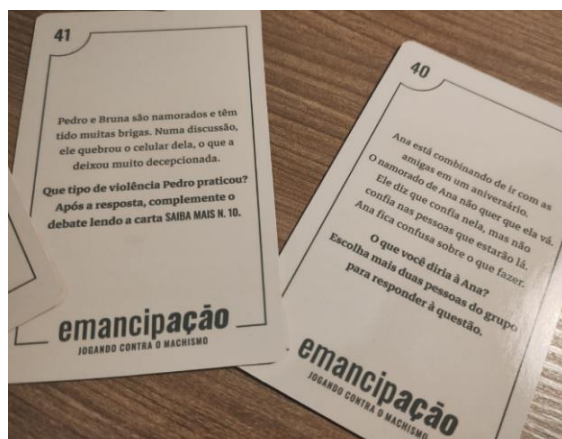


Fonte: acervo da autora (Brito Martins, 2026)

As cartas podem ser lidas em voz alta e respondidas pelos participantes, seguidas de discussão mediada. A Figura 2 mostra exemplos de questões que convidam à reflexão sobre comportamentos, relações afetivas e situações de violência. O professor pode solicitar que o grupo identifique os agentes

envolvidos, os espaços em que a situação ocorre, as relações de poder e as redes de apoio disponíveis.

Figura 2 – Exemplos de cartas do jogo *Emancipação*



Fonte: acervo da autora (Brito Martins, 2026)

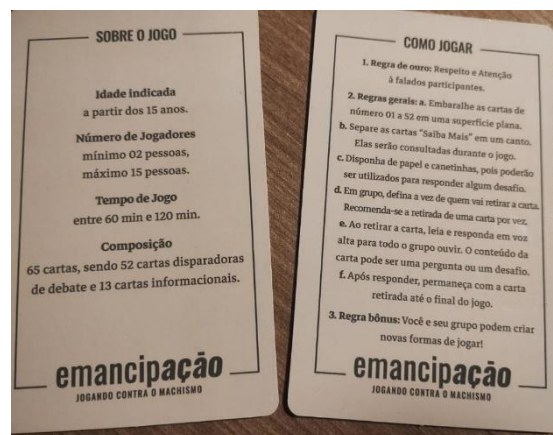
A transformação do jogo em atividade de educação geográfica requer uma etapa de sistematização. Após a rodada, os estudantes podem agrupar os temas por espaço de ocorrência, construir mapas conceituais, localizar equipamentos da rede de proteção ou comparar dados em diferentes recortes territoriais.

Podem ainda elaborar propostas de intervenção para o ambiente escolar, desde que estas sejam compatíveis com as atribuições da comunidade e com as políticas de proteção existentes.

A Figura 3 apresenta informações e regras do material. A estrutura prevê grupos pequenos e duração delimitada, o que facilita a organização da aula, mas o professor deve

selecionar previamente as cartas adequadas à turma e ao objetivo planejado.

Figura 3 – Informações e regras do jogo *Emancipação*



Fonte: acervo da autora (Brito Martins, 2026)

O potencial pedagógico do jogo reside na combinação entre linguagem acessível, cooperação e problematização. O material pode ajudar os estudantes a reconhecer práticas que costumam permanecer sem nome e a perceber que as relações de gênero têm dimensão espacial.

Entretanto, esse potencial não autoriza afirmar eficácia comprovada. Sem observação de uma aplicação, não é possível medir mudanças de aprendizagem, atitude ou comportamento.

Há também limites e cuidados. A atividade não substitui formação docente, protocolos de acolhimento ou encaminhamento institucional de casos de violência. O professor deve conhecer a rede de

proteção e evitar conduzir relatos sensíveis como se fossem exemplos didáticos.

A avaliação pode privilegiar a qualidade da argumentação, o uso de conceitos e a capacidade de relacionar escalas, sem atribuir nota às opiniões pessoais dos estudantes.

Com essas condições, o jogo pode integrar uma sequência didática de Geografia composta por quatro momentos: levantamento de conhecimentos prévios; discussão mediada das cartas; análise geográfica com dados, mapas e legislação; e produção de síntese ou proposta coletiva.

Essa organização preserva a participação dos estudantes e, simultaneamente, assegura densidade conceitual à atividade.

3.5 Relações entre corpo, gênero e espaço na educação geográfica

A incorporação do gênero à educação geográfica amplia o entendimento do espaço como produto de relações sociais. O espaço não constitui um cenário neutro no qual os sujeitos simplesmente se localizam. Ele reúne normas, recursos, instituições, práticas e representações que condicionam as possibilidades de cada pessoa.

Quando a aula investiga quem pode permanecer em determinado lugar, em quais horários, sob quais condições e com quais riscos, torna-se possível perceber como

hierarquias de gênero se materializam na vida cotidiana.

O corpo assume relevância nessa análise porque é por meio dele que o espaço é vivido. Deslocamentos, permanências, interdições e formas de vigilância não atingem todos os sujeitos da mesma maneira.

A literatura das Geografias Feministas evidencia que experiências corporais consideradas privadas também possuem dimensão política e espacial (Silva, 2010). A escola pode trabalhar essa relação sem invadir a intimidade dos estudantes, utilizando notícias, dados públicos, situações fictícias e representações cartográficas como fontes de investigação.

A escala do corpo se articula à escala da casa. A divisão sexual do trabalho doméstico, por exemplo, interfere no tempo disponível para estudo, descanso, lazer e participação social.

Em vez de tratar essa divisão somente como questão comportamental, a Geografia pode analisar a distribuição de tarefas, os ritmos cotidianos e a organização dos espaços de moradia. Essa abordagem permite relacionar experiências familiares às estruturas sociais que atribuem responsabilidades distintas a homens e mulheres.

Na escala da escola, as relações de gênero aparecem no uso de pátios, quadras, corredores, salas e espaços de representação

estudantil. Determinados grupos podem ocupar as áreas centrais e mais visíveis, enquanto outros permanecem em espaços periféricos ou submetidos a comentários, constrangimentos e controle.

Mapear os usos do ambiente escolar, com critérios éticos e sem identificar indivíduos, pode mostrar que a disposição física do espaço também expressa relações de poder. A cidade oferece outro campo de investigação. Horários do transporte, iluminação pública, distância entre moradia e serviços, localização de equipamentos de atendimento e percepção de segurança condicionam a mobilidade.

Um mesmo percurso pode assumir significados diferentes conforme gênero, idade, raça e condição socioeconômica. A análise dessas variações aproxima o conteúdo geográfico do cotidiano e permite discutir o direito à cidade a partir de sujeitos concretos.

As redes digitais também compõem o espaço vivido pelos jovens. Assédio, exposição não consentida, controle de mensagens e vigilância em relações afetivas atravessam ambientes virtuais e presenciais.

A distinção entre esses planos é cada vez menos rígida, pois acontecimentos iniciados nas redes repercutem na escola, na família e nos deslocamentos. A educação geográfica pode examinar essas conexões

como redes de circulação de informações, normas e relações de poder.

Trabalhar com diferentes escalas evita duas simplificações. A primeira consiste em reduzir a violência de gênero a decisões individuais, sem considerar condições sociais e institucionais. A segunda consiste em apresentar estruturas amplas de forma abstrata, sem mostrar como são vividas.

O raciocínio multiescalar conecta práticas cotidianas a políticas públicas, padrões culturais e desigualdades territoriais, oferecendo uma interpretação mais consistente.

Essa perspectiva também contribui para compreender a diversidade das experiências femininas. Mulheres negras, indígenas, periféricas, rurais, migrantes, com deficiência ou pertencentes a diferentes gerações encontram oportunidades e obstáculos específicos.

A interseccionalidade não deve aparecer apenas como enumeração de identidades. Sua função analítica é explicar como relações sociais se combinam e produzem condições espaciais diferenciadas (Irineu, 2018).

3.6 Documentos curriculares e possibilidades de abordagem

Esse debate encontra respaldo no campo educacional. A competência específica nº 5 da área de Ciências Humanas e Sociais

Aplicadas da BNCC (Brasil, 2018), orienta a identificação e o enfrentamento das diversas formas de injustiça, preconceito e violência, com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários e no respeito aos direitos humanos (Brasil, 2018). Essa orientação é detalhada na habilidade EM13CHS503, que propõe:

Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos (Brasil, 2018, p. 577).

O Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul para o Ensino Médio (Mato Grosso do Sul, 2021), aproxima essas orientações nacionais das particularidades estaduais. Ao tratar dos temas contemporâneos, o documento reconhece que determinadas questões sociais não pertencem exclusivamente a um componente curricular ou área do conhecimento, devendo ser trabalhadas de maneira interdisciplinar, contextualizada e transversal.

Essa orientação favorece a inserção das relações de gênero e da prevenção das violências nas práticas pedagógicas, articulando-as às características sociais, culturais e territoriais do estado (Mato Grosso do Sul, 2021).

Evento online

www.even3.com.br/conap2026

A partir dessa perspectiva, o ensino de Geografia pode investigar como as desigualdades e as relações de poder se manifestam em realidades urbanas, rurais, fronteiriças e indígenas, considerando a diversidade territorial de Mato Grosso do Sul.

Desse modo, as temáticas de gênero e violência deixam de ser tratadas como conteúdos isolados e passam a integrar a leitura crítica do espaço geográfico e das experiências vividas pelos estudantes.

No primeiro ano do Ensino Médio, a abordagem pode acompanhar conteúdos sobre produção do espaço, população, cultura, território e desigualdades, sem depender da criação de uma unidade separada.

A transversalidade exige articulação entre componentes curriculares, mas não significa ausência de responsabilidade disciplinar.

A Geografia oferece contribuições específicas, como a leitura de escalas, a análise territorial, a interpretação cartográfica e a investigação das relações entre sociedade e espaço. História, Sociologia, Filosofia, Língua Portuguesa e Ciências da Natureza podem ampliar a sequência, desde que sejam definidos os objetivos e as responsabilidades de cada área.

A Lei Maria da Penha acrescenta uma obrigação pública de prevenção. Seu artigo 8º prevê campanhas educativas dirigidas ao

público escolar e o destaque, nos currículos, de conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e raça e à violência doméstica e familiar contra a mulher (Brasil, 2006).

A legislação oferece respaldo para o trabalho pedagógico e situa a prevenção como ação articulada entre poder público e sociedade. O uso da lei em sala de aula pode ultrapassar a leitura de artigos. Os estudantes podem investigar a rede de atendimento, distinguir atribuições institucionais e representar fluxos de busca por ajuda.

Também podem comparar a presença de serviços em diferentes municípios, observando distâncias, concentração regional e barreiras de acesso. Essas atividades preservam o conteúdo jurídico essencial e acrescentam uma leitura territorial.

A abordagem curricular precisa evitar interpretações prescritivas que reduzam a aprendizagem à repetição de comportamentos considerados corretos. A formação crítica envolve compreender por que determinadas práticas são violentas, quais relações de poder as sustentam e como as políticas públicas buscam enfrentá-las.

A argumentação deve apoiar-se em conceitos, evidências e direitos, não em constrangimento ou exposição de estudantes.

3.7 Proposta de sequência didática para o primeiro ano do Ensino Médio

A sistematização teórica permite delinear uma sequência didática aplicável ao primeiro ano do Ensino Médio. A proposta não corresponde a uma intervenção já realizada; trata-se de uma construção pedagógica derivada da revisão bibliográfica, da análise documental e do exame do jogo Emancipação. Sua finalidade é mostrar como o recurso pode ser integrado ao ensino de Geografia com objetivos, etapas e critérios de acompanhamento.

A primeira etapa consiste no diagnóstico dos conhecimentos prévios. O professor pode apresentar frases, situações fictícias ou dados curtos e solicitar respostas anônimas.

O objetivo é identificar concepções sobre gênero, violência, espaço público e divisão de responsabilidades sem expor experiências individuais. As respostas orientam o planejamento e revelam termos que precisam ser esclarecidos antes do jogo.

Na segunda etapa, a turma constrói um vocabulário comum. Conceitos como gênero, relações de poder, violência, território, lugar, escala e rede devem ser apresentados por meio de textos breves e exemplos. O professor pode organizar grupos para relacionar cada conceito a uma situação e, posteriormente, corrigir imprecisões. Essa preparação reduz a

possibilidade de que a rodada se limite a opiniões desvinculadas do conhecimento escolar.

A terceira etapa utiliza a sala de aula invertida. Antes do encontro, os estudantes acessam materiais selecionados, como trecho da Lei Maria da Penha, infográfico de fonte pública e pequeno texto sobre Geografias Feministas.

Para garantir equidade, a escola deve oferecer alternativas impressas e tempo de consulta. A atividade prévia pode conter perguntas objetivas que preparem a discussão sem sobrecarregar os estudantes.

Na quarta etapa, o professor apresenta o jogo, as regras e os acordos de convivência. O professor deve assegurar que ninguém seja obrigado a compartilhar vivências. Comentários discriminatórios devem ser tratados como objeto de intervenção pedagógica, e não como opiniões equivalentes a argumentos fundamentados.

Os grupos podem ser organizados de modo a favorecer escuta e participação, com funções rotativas de leitura, síntese e registro. A quinta etapa corresponde à rodada de cartas. O professor seleciona previamente itens adequados ao tempo, à idade e aos objetivos.

Cada grupo registra o tema da carta, os agentes envolvidos, o espaço de ocorrência, a relação de poder identificada e possíveis formas de enfrentamento. Esse roteiro

converte a conversa em material de análise e ajuda a manter o vínculo com a Geografia.

Durante a mediação, perguntas abertas podem aprofundar a análise: onde a situação ocorre; quem controla o espaço ou a decisão; quais escalas estão envolvidas; que instituições poderiam atuar; como raça, classe, idade ou deficiência alterariam a experiência; e quais fontes seriam necessárias para compreender melhor o problema.

O professor acompanha a argumentação e oferece informações quando o grupo não dispõe de elementos suficientes.

A sexta etapa organiza a sistematização coletiva. Os registros dos grupos são reunidos em um quadro com categorias comuns. A turma identifica recorrências e diferenças, relaciona situações privadas e públicas e discute como normas sociais circulam entre família, escola, mídia e cidade. O quadro deve preservar o anonimato e concentrar-se nas situações propostas pelo material.

Na sétima etapa, a análise assume expressão cartográfica. Conforme a disponibilidade de dados, os estudantes podem mapear serviços da rede de proteção, comparar indicadores municipais ou representar percursos de acesso.

O mapa precisa ser acompanhado de título, fonte, legenda, escala adequada e interpretação. Mais importante do que a complexidade técnica é a capacidade de

explicar o que a representação mostra e o que ela não permite concluir.

A oitava etapa propõe uma produção final. Entre as possibilidades estão texto argumentativo, podcast, cartaz informativo, mapa temático comentado ou proposta de ação para a comunidade escolar. O produto deve responder a uma questão definida e utilizar referências trabalhadas durante a sequência.

A escolha de formatos pode favorecer diferentes modos de expressão, desde que os critérios de conteúdo permaneçam comuns. O quadro 1 sintetiza as etapas da sequência didática de aplicação do jogo para estudantes do Ensino Médio.

Quadro 1 – Síntese da sequência didática para o primeiro ano do Ensino Médio

Etapas	Ações pedagógicas
1. Diagnóstico	Levantamento dos conhecimentos prévios.
2. Construção conceitual	Estudo dos conceitos de gênero, violência, poder, território e outros.
3. Sala de aula invertida	Consulta aos materiais selecionados.
4. Preparação para o jogo	Regras e acordos de convivência.
5. Rodada de cartas	Discussão das situações propostas pelo jogo.
6. Sistematização coletiva	Organização coletiva dos registros dos grupos.
7. Cartografia	Representação espacial dos dados e indicadores.
8. Produção final e avaliação	Elaboração de proposta de ação, seguida de avaliação e autoavaliação.

Fonte: elaborado pelas autoras (2026).

A avaliação pode ocorrer ao longo de todo o percurso. O professor observa a evolução do vocabulário, a qualidade das relações espaciais estabelecidas, a utilização de evidências e o respeito às regras de diálogo.

Uma rubrica simples pode contemplar compreensão conceitual, raciocínio geográfico, argumentação, colaboração e adequação do produto final. A autoavaliação permite que os estudantes reconheçam avanços e dificuldades.

A sequência também requer planejamento temporal. Dependendo da duração das aulas, pode ser desenvolvida em seis a oito encontros. O jogo não precisa ser utilizado integralmente; uma seleção reduzida de cartas pode gerar análise suficiente. O tempo deve incluir apresentação dos conceitos, discussão, sistematização e síntese, evitando que a atividade termine imediatamente após a rodada.

A infraestrutura não constitui condição absoluta para o trabalho. Quando não houver acesso a computadores ou internet, dados, textos e mapas podem ser impressos. Cartazes e mapas esquemáticos permitem realizar a síntese. A metodologia ativa decorre da participação intelectual dos estudantes, e não da presença obrigatória de tecnologia digital. A proposta admite adaptações ao contexto.

Turmas com menor familiaridade com debates podem iniciar com situações menos sensíveis e avançar gradualmente. Em grupos

numerosos, o professor pode distribuir conjuntos distintos de cartas e utilizar relatores.

Estudantes com necessidades específicas devem receber recursos de acessibilidade, tempo e modos de participação compatíveis. Ao final, a turma deve retomar a questão inicial e comparar as primeiras respostas com as análises produzidas.

Essa retomada permite observar mudanças na capacidade de nomear situações, reconhecer escalas e justificar interpretações. Ainda assim, uma sequência isolada não resolve desigualdades estruturais. Seu valor reside em integrar um processo contínuo de formação crítica e convivência democrática.

3.8 Formação docente e condições institucionais

A realização de práticas sobre gênero demanda formação docente. Muitos professores receberam pouca preparação para tratar das Geografias Feministas ou mediar discussões sensíveis.

A insegurança pode levar ao silêncio, à abordagem superficial ou à reprodução de conceitos imprecisos. A formação continuada deve articular fundamentos teóricos, conhecimento da legislação, planejamento didático e análise de situações concretas da escola.

A preparação conceitual inclui reconhecer que gênero não é sinônimo de mulher e que as relações de poder variam conforme outros marcadores sociais. Também requer distinguir identidade, expressão, sexualidade e papéis sociais, evitando simplificações.

O professor não precisa transformar a aula em exposição especializada, mas deve empregar termos de forma responsável e indicar fontes confiáveis. A dimensão pedagógica envolve aprender a formular questões, administrar turnos de fala, acolher discordâncias e interromper agressões.

Debates sobre gênero podem mobilizar valores familiares, religiosos e políticos. A escola deve sustentar o diálogo dentro dos princípios dos direitos humanos e do respeito à dignidade, deixando claro que a pluralidade não legitima humilhação ou violência.

O apoio institucional reduz a vulnerabilidade do trabalho docente. Coordenação pedagógica e direção devem conhecer a proposta, discutir objetivos e integrar a atividade ao currículo. Protocolos para relatos de violência precisam estar definidos antes da aula.

A comunicação com as famílias pode apresentar os objetivos educacionais, as fontes e a relação com os documentos curriculares,

evitando informações vagas que favoreçam interpretações equivocadas.

A atuação coletiva entre docentes amplia as possibilidades. A Geografia pode coordenar a análise espacial, enquanto outras áreas aprofundam dimensões históricas, sociais, linguísticas ou jurídicas.

Essa cooperação precisa manter objetivos viáveis e evitar projetos excessivamente amplos. Uma sequência bem delimitada tende a produzir maior consistência do que ações pontuais reunidas apenas por afinidade temática.

A disponibilidade de materiais também interfere na prática. O jogo Emancipação constitui um recurso específico, mas seus princípios podem inspirar atividades construídas pelo professor, desde que sejam respeitados direitos autorais e critérios de qualidade.

Situações-problema elaboradas a partir de fontes públicas podem cumprir função semelhante, sobretudo quando o acesso ao material original for limitado.

3.9 Limites da pesquisa e agenda de investigação

Os resultados deste artigo decorrem de revisão bibliográfica e análise documental. Não foram realizadas observações em sala, entrevistas, questionários ou aplicação do jogo com estudantes.

Evento online

www.even3.com.br/conap2026

Por essa razão, expressões como contribuição, possibilidade e potencial são empregadas para indicar relações teoricamente fundamentadas, sem afirmar efeitos comprovados sobre aprendizagem ou comportamento.

A revisão narrativa permitiu reunir campos distintos, mas não pretende esgotar a produção acadêmica. Estudos sobre metodologias ativas, Geografias Feministas, currículo e violências apresentam amplitudes próprias.

Pesquisas futuras podem realizar revisões sistemáticas com bases, descritores e critérios explícitos, identificando tendências, lacunas e experiências já avaliadas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação entre metodologias ativas e Geografias Feministas oferece caminhos para abordar relações de gênero de forma vinculada à leitura crítica do espaço.

Ao mobilizar situações-problema, debates, pesquisa e jogos, o ensino de Geografia pode aproximar conceitos das experiências juvenis e tornar visíveis desigualdades que atravessam o corpo, a escola, a casa, a cidade e outras escalas.

A revisão bibliográfica e documental mostrou que a participação discente oferece maior contribuição formativa quando se apoia

em intencionalidade pedagógica, fontes consistentes e mediação docente.

O estudante assume papel ativo ao investigar e argumentar, enquanto o professor organiza o percurso, estabelece critérios e garante um ambiente respeitoso. Essa relação afasta tanto o ensino baseado apenas na transmissão quanto a ideia de que uma atividade dinâmica dispensa fundamentação.

O jogo Emancipação apresenta características compatíveis com esse trabalho: situações concretas, linguagem dirigida a adolescentes, cooperação e estímulo ao diálogo. Em aulas de Geografia, as cartas podem iniciar análises sobre relações de poder, usos do espaço, redes de proteção e desigualdades territoriais.

O recurso deve compor uma sequência didática mais ampla e ser utilizado com seleção prévia, regras de convivência e procedimentos de proteção.

Como a pesquisa não realizou intervenção com estudantes, seus resultados delimitam possibilidades e condições de uso. Estudos futuros podem aplicar e avaliar sequências didáticas em turmas do Ensino Médio, observando a aprendizagem de conceitos geográficos, a qualidade da argumentação, a participação dos estudantes e os desafios enfrentados pelos docentes.

Essa continuidade permitirá verificar, em contextos escolares concretos, em que

medida as metodologias analisadas contribuem para o letramento de gênero e para uma formação emancipadora.

AGRADECIMENTOS

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (Uems), pelo apoio à pesquisa de Iniciação Científica.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo: a experiência vivida**. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, volume 2, 1967.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. **Lei Maria da Penha**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília, DF: Presidência da República, 2006.

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

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CRENSHAW, K. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **University of Chicago Legal Forum**, Chicago, v. 1989, n. 1, art. 8, p. 139-167, 1989.

Disponível em:

<https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>. Acesso em 02 set. 2026.

DAMASCENO, F. E. B. et al. Metodologias ativas no ensino de Geografia: uma revisão bibliográfica sobre seu uso na educação profissional e tecnológica. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 7, n. 12, p. 1549-1559, 2021. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v7i12.3596>

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. DOI: 10.15536/thema.14.2017.268-288.404.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2026**. 20. ed. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2026. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/>. Acesso em: 15 set. 2026.

IRINEU, R. de A. **A metodologia ativa e a mediação de gênero na formação superior em saúde**: perspectivas de docentes do Brasil e de Portugal. 2018. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

KAERCHER, N. A. **Se a Geografia escolar é um pastel de vento, o gato comeu a Geografia crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo de referência de Mato Grosso do Sul**: ensino médio e novo ensino médio. Daher, H. Q.; SANTOS, D. de O.; WILHELMS, M. P. (Orgs.). Campo Grande, MS: SED, 2021. 375 p. (Série Currículo de Referência, 2). Disponível em: <<https://www.sed.ms.gov.br/wp-Evento-online>
www.even3.com.br/conap2026

<content/uploads/2022/01/Curriculo-Novo-Ensino-Medio-v1.1.pdf>> Acesso em: 15 set. 2026.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). Porto Alegre: Penso, 2018.

PASSINI, E. Y.; PASSINI, R.; MALYSZ, S. T. **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

PAULA, L. A. C. de. **A bela flor do/no campo**: por uma Geografia de gênero e r(existência) em assentamentos rurais do interior de São Paulo. 2020. 392 f. Tese (Doutorado em Geografia), Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2020.

SCOTT, J. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 5-22, 1990.

SILVA, J. M. Geografias feministas, sexualidades e corporalidades: desafios às práticas investigativas. **Espaço e Cultura**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 39-55, 2010.

ZANELLO, V.; FEITOSA, L. R. C. **Emancipação**: jogando contra o machismo. Brasília, DF: [s. n.], 2022.