

A GEOGRAFIA NA PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE REALIDADES PÚBLICA E PRIVADA EM FORTALEZA E CAUCAIA, CEARÁ

GEOGRAPHY FROM THE PERSPECTIVE OF UPPER SECONDARY STUDENTS: A COMPARATIVE STUDY OF PUBLIC AND PRIVATE EDUCATION IN FORTALEZA AND CAUCAIA, CEARÁ

Jefté Sousa da Silva¹,
profjeftesousa@gmail.com. **Sulivan**
Pereira Dantas²,
sulivan.dantas@uece.br. **Davi Gerard**
de Sousa Mesquita³,
profdavigerad@gmail.com

Resumo: Diante das mudanças nos parâmetros curriculares, especialmente com a implementação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e a reorganização dos componentes curriculares, torna-se necessário refletir sobre o papel da Geografia na Educação Básica e sua contribuição para a leitura crítica da realidade e a formação cidadã. A presente pesquisa tem como objetivo analisar a importância da Geografia a partir da percepção de estudantes do 3º ano do Ensino Médio, considerando os conteúdos apreendidos, o uso da linguagem cartográfica e a aplicação dos conhecimentos geográficos no cotidiano. A investigação possui abordagem qualitativa, com suporte de elementos quantitativos descritivos, mediante aplicação de questionários abertos a duas turmas: uma de escola pública de Fortaleza (CE) e outra da rede privada de Caucaia (CE), ambas inseridas em contextos socioeconômicos semelhantes. Os dados são analisados com base na análise de conteúdo de Bardin (1977), permitindo organizar, categorizar e interpretar sistematicamente as respostas. Os resultados evidenciam diferentes percepções sobre o papel da Geografia escolar e desigualdades na apropriação de conceitos, princípios, categorias e linguagens geográficas. Verifica-se, ainda, que a formação do pensamento geográfico varia conforme as experiências formativas dos estudantes, refletindo diferentes níveis de leitura e interpretação das dinâmicas socioespaciais ao final da Educação Básica.

Palavras-chave: Geografia Escolar.

Raciocínio Geográfico. Linguagem
Cartográfica. Ensino Médio.

Abstract: In light of changes in curricular guidelines, particularly the implementation of the Brazilian National Common Curricular Base for Upper Secondary Education and the reorganization of curricular components, it is necessary to reflect on the role of Geography in Basic Education and its contribution to the critical understanding of reality and citizenship education. This research aims to analyze the importance of Geography based on the perceptions of third-year upper secondary students, considering the geographical content they have learned, the use of cartographic language, and the application of geographical knowledge in everyday life. The investigation adopts a qualitative approach, supported by descriptive quantitative elements, through open-ended questionnaires administered to two classes: one from a public school in Fortaleza, Ceará, and another from a private school in Caucaia, Ceará, both located in similar socioeconomic contexts. The data are analyzed based on Bardin's (1977) content analysis methodology, allowing for the systematic organization, categorization, and interpretation of the responses. The results reveal different perceptions regarding the role of school Geography, as well as inequalities in the appropriation of geographical concepts, principles, categories, and languages. The findings also indicate that the development of students' geographical thinking varies according to their educational experiences, reflecting different levels of understanding and interpretation of socio-spatial dynamics at the end of Basic Education.

Keywords: School Geography. Geographical Reasoning. Cartographic Language. Upper Secondary Education.

1 INTRODUÇÃO

A produção acadêmica dedicada à Geografia Escolar tem evidenciado, sobretudo ao longo das primeiras décadas do século XXI, a importância desse componente curricular para a formação cidadã. Essa contribuição está

relacionada à possibilidade de desenvolver nos estudantes uma maneira específica de interpretar a realidade, fundamentada na compreensão da dimensão espacial dos fenômenos e na articulação de conceitos e princípios próprios do conhecimento geográfico. Nessa perspectiva, o ensino de Geografia ultrapassa a mera transmissão de conteúdos e pode contribuir para a construção de sujeitos capazes de compreender criticamente as relações que produzem e transformam o espaço.

Trata-se, portanto, de pensar geograficamente como uma dimensão da formação para a cidadania. Ao mesmo tempo, a continuidade das pesquisas no campo tem ampliado esse debate, especialmente diante das transformações e dos desafios impostos pelas orientações neoliberais que atravessam as políticas educacionais e incidem, de maneira particular, sobre a educação pública.

As transformações recentes na organização curricular da Educação Básica, especialmente no Ensino Médio, têm suscitado debates sobre o lugar e a finalidade da Geografia na formação dos estudantes. Nesse contexto, torna-se relevante compreender não apenas quais conteúdos geográficos são

trabalhados ao longo da escolarização, ou quais propostas teórico-metodológicas são mais adequada a se trabalhar no Ensino Médio, mas também como os estudantes percebem tal disciplina, seus conhecimentos e sua contribuição para a compreensão da realidade.

Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a percepção de estudantes do terceiro ano do Ensino Médio sobre a importância da Geografia na Educação Básica, considerando os conhecimentos geográficos construídos, a apropriação de conceitos e linguagens de representação espacial e a aplicação desses conhecimentos no cotidiano e no espaço de vivência.

Para tanto, busca-se identificar e analisar como os estudantes compreendem a Geografia, sua finalidade na Educação Básica e os principais conceitos, princípios e categorias, como também os conhecimentos geográficos construídos ao longo dos anos iniciais, finais e ensino médio; investigar suas experiências com diferentes linguagens e representações espaciais, bem como sua capacidade de relacionar os conhecimentos geográficos ao cotidiano e ao espaço de vivência; e comparar as percepções dos estudantes das escolas pública e

privada, identificando aproximações, diferenças e distintas formas de apropriação e elaboração do conhecimento geográfico.

A investigação foi desenvolvida com estudantes de uma escola pública de Fortaleza (CE) chamada EEM Deputado Francisco Almeida Monte e de uma escola privada de Caucaia (CE), na região metropolitana de Fortaleza, chamada Colégio Parque Estudantil Guadalajara. Escolas com diferentes sujeitos, em diferentes contextos socioeconômico. Com esse estudo de caso comparativo buscou-se compreender como esses sujeitos percebem a Geografia ao final do Ensino Médio e se existem diferenças nas formas de apropriação dos conhecimentos geográficos entre os dois contextos escolares. Para tanto, foram aplicados questionários compostos por seis questões abertas, posteriormente analisados a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), articulando procedimentos qualitativos à apresentação de dados quantitativos descritivos.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, haja vista que busca compreender os significados, as percepções e as interpretações construídos pelos sujeitos acerca de um componente curricular que estudaram ao longo de toda a Educação Básica (Costa; Costa, 2017). Essa abordagem possibilita apreender o olhar dos estudantes de duas escolas inseridas em contextos sociais e escolares distintos, favorecendo uma interpretação mais aprofundada das leituras que esses sujeitos constroem acerca da realidade socioespacial vivenciada, bem como dos sentidos que atribuem à Geografia enquanto disciplina escolar.

Para tanto, a pesquisa também conta com o apoio de dados quantitativos, uma vez que faz uso de questionários com questões abertas, cujas respostas são posteriormente sistematizadas e organizadas em diferentes categorias e níveis de resposta, possibilitando a identificação das frequências e porcentagens correspondentes a cada categoria. Aliado a isso, a pesquisa assume caráter descritivo, na medida em que busca apresentar e caracterizar as percepções dos estudantes. No tocante a isso, vale ressaltar que para Gil (2021, p. 42):

Algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, e pretendem determinar a natureza dessa relação. Nesse caso, tem-se uma pesquisa descritiva que se aproxima da explicativa. Há, porém, pesquisas que, embora definidas como descritivas com base em seus objetivos, acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas exploratórias.

No tocante a isso, a pesquisa apresenta sim um perfil exploratório, ao passo que se divide em três etapas: (I) Levantamento bibliográfico; (II) Aplicação de questionários; (III) Análise de dados. Sendo assim, o estudo tem como sujeitos da pesquisa estudantes do terceiro ano do Ensino Médio de duas escolas, sendo uma pertencente à rede pública de ensino, a EEM Deputado Francisco Almeida Monte, localizada no bairro Barra do Ceará, em Fortaleza (CE), e outra pertencente à rede privada, o Colégio Parque Estudantil Guadalajara, situado no bairro Jurema, em Caucaia (CE). A escolha das instituições considera a inserção dos estudantes em contextos sociais, territoriais e escolares distintos, aspecto que possibilita analisar diferentes percepções acerca da Geografia enquanto componente curricular.

A coleta de dados ocorreu por meio de questionário composto por seis questões abertas, voltadas à compreensão das percepções dos estudantes sobre a Geografia, sua finalidade na Educação Básica, os conceitos aprendidos, o contato com representações espaciais e a aplicabilidade dos conhecimentos geográficos no cotidiano. A seguir, encontra-se listada tais perguntas:

- O que é Geografia para você?
- Qual o propósito de se estudar Geografia na Educação Básica?
- Como foi sua relação com a disciplina de Geografia ao longo do Ensino Fundamental e Ensino Médio?
- Quais os principais conceitos que você aprendeu na disciplina de Geografia?
- Durante todos esses anos, você teve contato com representações espaciais (mapas, cartas, maquetes, globo, imagens de satélites, mapas digitais, GPS etc.) nas aulas de Geografia? Se sim, com qual frequência?
- Você consegue identificar a aplicabilidade dos conhecimentos construídos na disciplina de Geografia no seu

cotidiano (espaço de vivência)?

As respostas foram organizadas e analisadas por meio da análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), Segundo esta autora;

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens (Bardin, 2016, p. 48).

Portanto, seguindo esse procedimento buscou-se identificar recorrências, diferenças e categorias de sentido presentes nos discursos dos estudantes participantes. A análise comparativa entre os dois contextos escolares possibilitou discutir diferentes formas de apropriação dos conhecimentos, conceitos e linguagens geográficas ao final da Educação Básica.

3 A RELEVÂNCIA SOCIAL DA GEOGRAFIA E A BASE COMUM CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO

Antes de apresentar os resultados da pesquisa realizada, faz-se necessário

desenvolver uma reflexão teórica acerca da relevância da Geografia enquanto componente curricular na Educação Básica, buscando compreender sua contribuição para a formação dos estudantes, especialmente no Ensino Médio. Para tanto, torna-se pertinente analisar como esse conhecimento é concebido e orientado pelos documentos curriculares nacionais, com especial atenção à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto um dos principais referenciais para a organização curricular da Educação Básica brasileira.

Já está comprovado que quando mediado de forma adequada, o ensino de Geografia contribui significativamente para o desenvolvimento intelectual, cognitivo e até mesmo emocional dos estudantes, permitindo que eles construam uma compreensão mais complexa e crítica da realidade espacial em que estão inseridos (Cavalcanti, 2019). Portanto, concorda-se aqui, que no ensino de Geografia, os instrumentos simbólicos assumem papel central na construção e mobilização dos processos de operações cognitivas da mente, pois são eles que possibilitam o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Entendendo por raciocínio

geográfico o que Luz Neto (2019) afirma ser

Um processo cognitivo, que é desenvolvido e reelaborado junto aos sujeitos, principalmente no ensino de Geografia, tanto no Ensino Superior quanto na Educação Básica. Nesse âmbito, o propósito não é formar um mini-geógrafo, mas desenvolver o raciocínio geográfico, orientado pelas dimensões de conceitos estruturantes (espaço, território, paisagem, região e lugar); princípios lógicos da ciência Geográfica (localização, delimitação, extensão, conexão, distribuição, rede, arranjo e posição); conhecimentos pedagógicos; e contexto de interesse do aluno.

Cavalcanti (2019) concorda com isso, pois para a autora o objetivo central da Geografia como componente curricular na educação básica é desenvolver o pensamento autônomo no aluno com base na internalização do raciocínio geográfico. Portanto, o ensino de Geografia deve orientar o trabalho com os conteúdos de modo a favorecer a construção de conhecimentos que levem os sujeitos a desenvolver uma forma de pensar e agir atenta à espacialidade. Isso implica compreender as relações espaciais presentes nas coisas, nos fenômenos e nas experiências vividas cotidianamente,

bem como reconhecer essas dinâmicas em uma escala mais ampla, vinculada à própria condição humana.

Ademais, importa ressaltar que, no cenário atual da educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída em 2017, apresenta alguns elementos que convergem com a abordagem teórica assumida nesta pesquisa, sobretudo ao incorporar conceitos e princípios como situação geográfica e raciocínio geográfico como referências para o ensino de Geografia na Educação Básica. Nesse sentido, reconhece-se a relevância de tais proposições para a construção de uma abordagem que ultrapasse a mera transmissão de conteúdos e favoreça a compreensão da espacialidade dos fenômenos geográficos.

Contudo, essa aproximação não implica uma concordância irrestrita com os pressupostos do documento. Considera-se que a BNCC apresenta limitações quanto à densidade teórica, epistemológica e metodológica com que fundamenta e operacionaliza esses conceitos no contexto da Educação Básica, o que pode restringir suas possibilidades de apropriação crítica pelos sujeitos envolvidos no processo educativo. Soma-se a isso a necessidade de problematizar o lugar

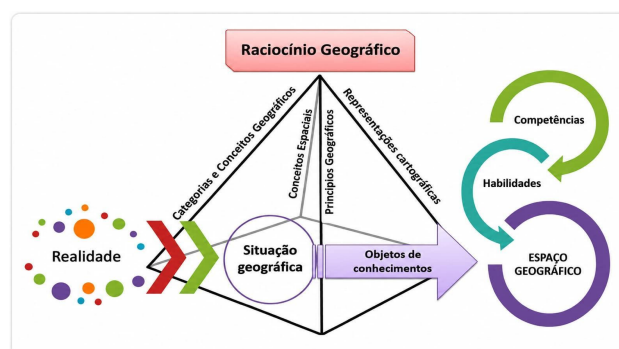
atribuído à Geografia no documento, especialmente diante de uma perspectiva curricular que tende a subordinar e limitar os conhecimentos geográficos às finalidades mais amplas da formação por competências e habilidades.

Assim, embora a BNCC represente um avanço ao incorporar categorias e princípios caros ao debate contemporâneo do ensino de Geografia, entende-se que suas formulações são insuficientes para abarcar a complexidade teórica, epistemológica e metodológica própria da Geografia e de seu ensino. Desse modo, esta pesquisa estabelece um diálogo crítico com o documento, apropriando-se de suas contribuições, mas também tensionando seus limites e o papel por ele atribuído à Geografia Escolar na formação do pensamento e do raciocínio geográfico.

Segundo Castellar, Pereira e Guimarães (2021), O Raciocínio Geográfico tem intrínseca relação com as Unidades Temáticas da Geografia e com o desenvolvimento de habilidades e competência dos estudantes abordados na BNCC do Ensino Fundamental (2017). A seguir (Figura 4), tem-se uma representação figurativa elaborada e defendida pelos autores, na qual representa a estrutura da educação

geográfica que possui um estatuto epistemológico e que é formado pelas arestas, pela base e pelo vértice da pirâmide do conhecimento geográfico.

Figura 1 - Pirâmide do Conhecimento Geográfico.



Fonte: Castellar, Pereira e Guimarães, 2021
(Adaptado).

A Pirâmide do Conhecimento Geográfico (Figura 1) estrutura-se a partir de 4 arestas laterais que juntas formam as faces da pirâmide, que nesta representação é assumida pelas categorias e conceitos geográficos, conceitos espaciais, princípios geográficos (localização, extensão, conexão, causalidade, analogia, diferenciação, distribuição, arranjo e ordem) e representações cartográficas, estruturante para o raciocínio geográfico (Castellar, Pereira e Guimarães, 2021). Defende-se aqui, que esta última aresta poderia ser melhor intitulada de “representações espaciais”, levando em conta que as linguagens e recursos

gráficos representativos do espaço geográficos vão para além dos mapas, podendo ser fotografias, desenhos, figuras e etc.

Por outro lado, como já dito, é necessário também ressaltar que há críticas, por parte de alguns autores, quanto à forma que se coloca o conceito de Raciocínio Geográfico na BNCC. Um exemplo é Giroto (2021), que problematiza a recorrência do termo no documento, argumentando que sua centralidade nele não deve ser interpretada como um avanço de uma perspectiva crítica no ensino de Geografia.

Para o autor, os silenciamentos presentes na BNCC, especialmente no campo epistemológico, evidenciam lacunas importantes relacionadas aos fundamentos necessários para a construção de raciocínios geográficos mais complexos, o que, segundo ele, pode indicar intencionalidades subjacentes ao documento. Nesse sentido, tais ausências vão na contramão de debates históricos e epistemológicos consolidados no campo da Geografia escolar e acadêmica. Segundo ele

No documento, o raciocínio geográfico surge menos como um princípio metódico,

fundamento dos processos de ensinar-aprender geografia e mais como uma habilidade, a ser desenvolvida pelos estudantes na resolução de problemas. Não há, no documento, a preocupação em problematizar as relações entre pensamento espacial e raciocínio geográfico, bem como as possíveis relações destes com as diferentes categorias e conceitos historicamente constituídos na geografia como ciência e como disciplina escolar. Tanto o raciocínio geográfico, como paisagem, espaço, território etc., são apresentados como fatos e não conceitos, revelando um intenso processo de esvaziamento epistemológico do documento curricular (Giroto, 2021, p. 8)

Na mesma linha crítica, Luz Neto (2019) argumenta que a reforma do Ensino Médio foi implementada de maneira célere, a partir de uma decisão política de caráter impositivo, formalizada por meio de medida provisória com vigência imediata. O autor destaca, ainda, que tal reforma passou a privilegiar a inserção de conteúdos mais alinhados às demandas do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação crítico-reflexiva dos estudantes, o que inclui impactos no desenvolvimento do raciocínio geográfico no ensino de Geografia. E ele complementa dizendo:

As disciplinas que desenvolvem raciocínio que possibilita o entendimento e a atuação no mundo em uma perspectiva crítico-reflexiva passam a ser diluídas nos currículos escolares. Sendo assim, o raciocínio geográfico desenvolvido no ensino de Geografia não tem passado ileso a essa lógica, pois tem se tentado suprimi-lo em prol do atendimento da formação voltada mais para o mercado de trabalho, como se pode ver na lei 13.415 da nova reforma do Ensino Médio publicada em 2017. (Luz Neto, 2019, p. 5)

Nesse contexto, torna-se evidente que as transformações curriculares em curso, ao priorizarem uma lógica pragmática e instrumental da educação, tendem a fragilizar a construção de um pensamento geográfico sistematizado e crítico. Ao reduzirem o espaço destinado à problematização conceitual e à articulação entre categorias estruturantes da Geografia, tais mudanças podem comprometer a formação de sujeitos capazes de interpretar, analisar e intervir na realidade socioespacial de maneira autônoma e reflexiva.

Diante disso, ganham centralidade nas discussões acadêmicas as temáticas relacionadas às mediações didático-pedagógicas, fundamentadas em referenciais teórico-metodológicos da Geografia e da

Educação, capazes de tensionar esses limites e potencializar o desenvolvimento e a mobilização do raciocínio geográfico no processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, ainda se observa menor atenção às percepções dos estudantes da Educação Básica acerca do ensino e da aprendizagem em Geografia. Tal aspecto configura-se como uma questão relevante a ser investigada, considerando que os estudantes constituem sujeitos em processo de formação e são diretamente envolvidos nas experiências escolares e nas práticas de ensino. Nesse sentido, ouvi-los e compreender suas percepções sobre a Geografia enquanto componente curricular constitui-se também como uma dimensão fundamental para refletir sobre os caminhos, os limites e as possibilidades de aprimoramento da educação geográfica escolar.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das respostas dos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio foi realizada a partir da perspectiva da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), considerando as etapas de organização do material, exploração das respostas e interpretação dos

sentidos manifestados pelos participantes. Os dados das respostas foram constituídos por questionários abertos aplicados a estudantes de uma escola pública de Fortaleza (CE) e de uma instituição privada de Caucaia (CE), contemplando seis questões relacionadas à compreensão da Geografia, sua finalidade formativa, trajetória dos estudantes na disciplina, conceitos apropriados, utilização de representações espaciais e relação dos conhecimentos geográficos com o cotidiano.

Inicialmente, uma leitura dos dados levantados possibilitou identificar que as respostas não apresentam uma concepção homogênea acerca da Geografia. Embora determinados sentidos apareçam de maneira recorrente nas duas instituições, observam-se diferentes níveis de elaboração na maneira como os estudantes mobilizam conhecimentos, conceitos e linguagens geográficas para explicar a disciplina e sua finalidade. A partir da exploração do material, foram identificados como principais núcleos de sentido: (I) a Geografia como estudo da Terra e de seus elementos; (II) a Geografia como compreensão das relações sociedade-natureza; (III) a

Geografia como instrumento para compreender a realidade e exercer a cidadania; (IV) a apropriação fragmentada de conceitos e princípios; (V) a presença da linguagem cartográfica nas experiências escolares; e (VI) a relação entre conhecimento geográfico e espaço vivido.

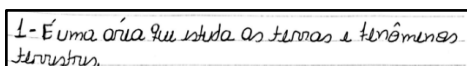
4.1 Diferentes sentidos atribuídos à Geografia

Na primeira questão, que buscava compreender “o que é Geografia” para os estudantes, foram identificadas respostas que variam desde concepções mais descritivas até formulações que estabelecem relações entre sociedade, natureza e espaço. Essa diferença constitui um dos primeiros elementos evidenciados pela análise do corpus.

Entre as respostas da escola pública, aparecem formulações mais próximas de uma concepção tradicional da disciplina. Um estudante, por exemplo, define a Geografia como uma área que estuda “as terras e suas características” (figura 3), enquanto outro a associa ao estudo da Terra (figura 4). Nesses casos, a unidade de sentido predominante está relacionada à descrição do objeto físico-territorial, evidenciando somente a os componentes espaciais (em especial os

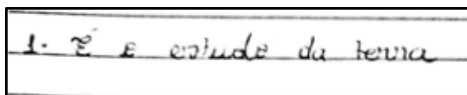
de ordem física-natural), sem que sejam explicitadas a espacialidade dos fenômenos geográfico estudados e suas relações (Roque Ascensão, 202) .

Figura 2 - Resposta do estudante PHAM.



legenda: É uma área que estuda as Terras e fenômenos terrestres.

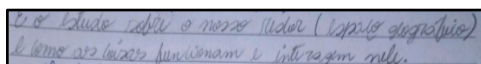
Figura 3 - Resposta da aluna BMS



legenda: É o estudo da Terra.

Porém, houve respostas mais elaboradas, evidenciando o objeto de estudo da ciência geográfica e destacando que pela Geografia há a possibilidade de entendimento de como as coisas (componentes espaciais) do espaço funcionam e qual a relação entre elas.

Figura 4 - Resposta do aluno TP.



Legenda: É o estudo sobre o nosso redor (espaço geográfico) e como as coisas funcionam e interagem nele.

Segundo Silva, Roque Ascensão e Valadão (2018, p. 81) tais movimentos cognitivos constituídos no ato de entender como “essas coisas”

funcionam no espaço, da forma como afirmou o estudante, tem uma especificidade importante na Geografia, pois o ato de localizar, descrever, inferir, analisar as habilidades cognitivas e, segundo os autores:

devem vir associados ao reconhecimento dos processos espaciais lidos através de uma ordem conceitual específica da Geografia ou que atende ao entendimento das relações interativas entre componentes espaciais (físicos e humanos). Esse entendimento seria buscado ao que denominamos por espacialidade do fenômeno e tal busca seria a operacionalização de um raciocínio específico - o Raciocínio Geográfico. (Roque Ascensão e Valadão, 2018, p. 81)

Tais características de respostas também aparecem entre os estudantes da escola privada. Uma das respostas define a Geografia como “uma matéria que estuda países e as relações das pessoas neles”, estabelecendo uma relação entre espaço e sociedade. Outro estudante apresenta uma concepção ainda mais articulada ao afirmar que a Geografia envolve o estudo do espaço, incluindo dimensões “política, física, humana, ambiental e econômica”. Nesse caso, verifica-se uma ampliação do

campo de compreensão da disciplina, uma vez que diferentes dimensões da realidade são reconhecidas como integrantes do conhecimento geográfico. Um caso particularmente expressivo é o de uma estudante que afirma.

“Geografia é para mim uma área de conhecimento que vê a conectividade da sociedade com o meio onde ela vive...”

Figura 5 - Resposta da aluna GFA. nele.

01. O que é Geografia para você?
 Geografia é para mim a área do conhecimento que vê a conectividade da sociedade com o meio onde ela vive. Não é como o estudo da natureza como física, biologia etc. Mas, a natureza modelando a cultura, uma história do ecossistema. É extremamente fundamental para a manutenção da integração das comunidades, suas expressões ao longo do tempo.

Legenda: Geografia é para mim uma área de conhecimento que vê a conectividade da sociedade com o meio onde ela vive. Não é como o estudo da natureza como física, biologia etc. Mas, a natureza modelando a cultura, uma história do ecossistema. É extremamente fundamental para a manutenção da integração das comunidades, suas expressões ao longo do tempo.

A resposta apresenta um núcleo de sentido distinto da simples identificação da Terra como objeto de estudo. A ideia de “conectividade da sociedade com o meio” evidencia a compreensão da relação sociedade-natureza como elemento constitutivo do conhecimento geográfico. Na sequência, a estudante diferencia a natureza estudada pela Geografia daquela que associa predominantemente às Ciências Naturais, destacando sua transformação pela sociedade e sua relação com a história dos ecossistemas. Ao afirmar

que a natureza participa da formação cultural das comunidades, sua fala, em um primeiro momento, pode sugerir uma compreensão unidirecional e próxima de uma perspectiva determinista da relação sociedade–natureza. Contudo, a análise do conjunto de suas respostas permite perceber que essa relação é compreendida de maneira mais complexa, reconhecendo a influência recíproca entre sociedade e natureza e, portanto, aproximando-se de uma perspectiva dialética dessa relação.

Essa resposta pode ser situada em um nível mais elaborado da percepção geográfica justamente porque não apenas define a disciplina, mas estabelece relações. A estudante mobiliza uma perspectiva relacional ao compreender que sociedade e meio não constituem dimensões isoladas.

Assim, a análise demonstra a coexistência de diferentes formas de pensamento geográfico no interior dos dois grupos. Há respostas fundamentadas predominantemente na identificação e descrição, enquanto outras mobilizam uma forma de pensamento relacional e explicativa, aproximando-se da compreensão da espacialidade dos fenômenos.

4.2 A finalidade da Geografia

e a formação para a cidadania

A segunda questão permitiu identificar um núcleo de sentido particularmente relevante: a compreensão da Geografia como conhecimento necessário para interpretar a realidade e orientar a atuação dos sujeitos na sociedade.

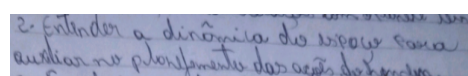
Na escola pública, aparecem respostas que associam o ensino de Geografia à compreensão da população e de sua localização. Um estudante afirma que o propósito consiste em “aprender um pouco sobre população e localidades”. Embora essa resposta reconheça uma finalidade para o conhecimento geográfico, sua formulação permanece vinculada à aquisição de informações específicas.

Outras respostas apresentam uma ampliação dessa perspectiva. Entre elas, destaca-se a formulação segundo a qual estudar Geografia possibilita “entender como o mundo funciona” e compreender aspectos relacionados ao lugar onde se vive. Nesse tipo de resposta, o conhecimento geográfico deixa de aparecer exclusivamente como conteúdo escolar e passa a ser relacionado à interpretação do espaço em sua tríplice dialética: espaço percebido, concebido e vivido (Lefebvre, 2006).

Em outra resposta, entretanto, observa-se uma elaboração mais abrangente. O estudante afirma que a Geografia permite “entender os motivos de acontecimentos físicos, climáticos ou sociais”, indicando uma preocupação não apenas com a identificação dos fenômenos e componentes espaciais, mas com sua explicação. A expressão “entender os motivos” é significativa para a análise, pois desloca a compreensão da disciplina de uma perspectiva predominantemente descritiva para uma perspectiva explicativa, com uma maneira de raciocinar própria.

Entre os estudantes da escola privada, essa dimensão aparece de maneira mais explícita. Uma das respostas afirma que o propósito de estudar Geografia é compreender “Entender a dinâmica do espaço para auxiliar no planejamento das ações do homem”. Nesta resposta a estudante coloca a figura do homem, representando a sociedade e suas práticas espaciais como determinante na formação desse espaço.

Figura 6 - Resposta da aula ISB.



Legenda: Entender a dinâmica do espaço para auxiliar no planejamento das ações do homem.

Outra relaciona esse conhecimento à compreensão do espaço e de suas dimensões econômicas e sociais. Para Straforini (2018, p. 192) ensinar e aprender Geografia é uma prática social e “utilizá-la como uma prática espacial de atuação nesse espaço de disputas de sentidos discursivos, acreditando que a hegemonia é sempre provisória e precária e que práticas espaciais insurgentes podem apresentar outra condição para existência humana”.

Nesse viés é significativa a resposta da estudante que associa o ensino de Geografia à formação cidadã. Ela afirma que, para sermos cidadãos, é necessário compreender “onde estão seus cidadãos”, relacionando a localização territorial à compreensão de condições sociais, investimentos governamentais, desenvolvimento econômico e clima. Ainda que a formulação apresente algumas imprecisões conceituais, há nela uma tentativa de articular espacialidade, condições sociais, políticas públicas e cidadania.

Legenda: O propósito vem da comunidade se perceber no meio onde vive. Por exemplo, entender em que região do país você vive e diante disso compreender como isso impacta sua vida através dos investimentos governamentais, desenvolvimento econômico, clima... O estudante pode se encontrar socialmente e também pode se encontrar na área da geografia como trabalho. Em resumo, para sermos cidadãos é necessário entender onde está a sua cidadania em sentidos físicos e culturais.

Esse aspecto é importante porque evidencia uma forma de pensamento que ultrapassa a memorização de conteúdos. A Geografia passa a ser compreendida como instrumento para ler a realidade socialmente produzida.

Nesse sentido, a análise das respostas permite identificar três formas predominantes de atribuição de finalidade à disciplina:

1. **finalidade informativa:** associada à aprendizagem de conteúdos;
2. **finalidade explicativa:** relacionada à compreensão dos fenômenos espaciais e do funcionamento do mundo;
3. **finalidade formativa:** associada à compreensão da realidade, do lugar de vivência e à formação cidadã.

Essa gradação ajuda a compreender os níveis anteriormente estabelecidos na pesquisa, sem transformar esses níveis em uma

Figura 7 - Resposta da aula GFA.

(O propósito vem da comunidade se perceber no meio onde vive. Por exemplo, entender em que região do país você vive e diante disso compreender como isso impacta sua vida através dos investimentos governamentais, desenvolvimento econômico, clima... O estudante pode se encontrar socialmente e também pode se encontrar na área da geografia como trabalho. Em resumo, para sermos cidadãos é necessário entender onde está sua cidadania em sentidos físicos e culturais.)

classificação dos estudantes. O que varia é, sobretudo, a complexidade da percepção geográfica expressa na resposta.

4.3 A relação dos estudantes com a disciplina: entre identificação, dificuldade e utilidade

A terceira questão investigou a trajetória dos estudantes com a Geografia ao longo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. As respostas revelam experiências heterogêneas.

Entre os estudantes da escola pública, aparecem avaliações positivas da disciplina, mas também referências a dificuldades. Um estudante afirma ter tido “uma experiência ótima”, relacionando sua experiência ao estudo da rotação da Terra e dos planetas. Outro afirma que a disciplina foi “uma das matérias mais preciosas”, embora mencione dificuldades em determinados momentos.

Na escola privada, também aparecem relações positivas. Uma estudante afirma que sua relação com a disciplina foi “bastante positiva”, destacando o interesse pelas diferenças ecológicas de cada região e a possibilidade de compreender o

ambiente ao seu redor. Outra resposta registra que a estudante sempre teve facilidade com a disciplina, especialmente por seu interesse pelos conteúdos.

Entretanto, também aparecem respostas que revelam uma relação marcada por dificuldades ou por uma percepção mais instrumental da disciplina. Em determinado caso, o estudante afirma que a Geografia foi importante principalmente para “vestibulares”.

Figura 8 - Resposta do aluno GSB.

Saber se localizar no meio em que vive, gerar relações em diferentes âmbitos, movimentar a economia através do conhecimento, taxas de desemprego, passar no vestibular.

Legenda: Saber se localizar no meio em que vive, gerar relações em diferentes âmbitos, movimentar a economia através do conhecimento, taxas de desemprego, passar no vestibular

Essa resposta é significativa porque evidencia uma possível tensão entre duas finalidades atribuídas ao conhecimento escolar: de um lado, sua função formativa e interpretativa; de outro, sua função como preparação para avaliações externas. Isso revela que a Geografia Escolar contemporânea enfrenta fortes desafios, segundo Cavalcanti (2019, p. 43-44)

No contexto brasileiro, nessa última década - 2011/2019, acentua-se a orientação

neoliberal das políticas para a educação escolar como um todo e para o ensino de Geografia. Isso significa uma vinculação mais intensa a demandas econômicas, nacionais e internacionais, a agências de financiamento, a pautas de resultados na ampliação de vagas, a diminuição do analfabetismo, e não a processos formativos mais amplos. Esse contexto afeta diretamente a prática escolar com a disciplina Geografia, dificultando trabalhos mais voltados ao cumprimento de sua tarefa de contribuir com a formação humana cidadã ativa, crítica e participativa.

Dessa maneira, a relação dos estudantes com a Geografia não pode ser compreendida somente a partir da afirmação de gostar ou não gostar da disciplina. As respostas revelam que a experiência escolar com o conhecimento geográfico está relacionada aos conteúdos estudados, às dificuldades encontradas, às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e às finalidades que os próprios estudantes atribuem à Geografia.

Soma-se a isso a influência dos referenciais curriculares, que orientam quais conhecimentos geográficos são selecionados, com quais finalidades e sob quais perspectivas devem ser trabalhados no contexto escolar. Esses diferentes elementos participam da

construção das experiências e das percepções dos estudantes acerca da Geografia enquanto componente curricular, contribuindo para os sentidos que atribuem a esse conhecimento e à sua relevância para a compreensão da realidade.

4.4 Conceitos geográficos: reconhecimento, memorização e articulação

A quarta questão constitui uma das mais relevantes para o objetivo da pesquisa, pois permite observar quais conceitos permaneceram na memória dos estudantes ao final da Educação Básica.

A análise evidencia uma forte presença de conceitos e conteúdos lembrados de forma fragmentada. Entre os estudantes aparecem termos como população, território, urbanização, globalização, clima, tempo, relevo, placas tectônicas, países, localização e mapas.

Na escola privada, por exemplo, uma estudante registra: “urbanização, globalização, clima e tempo, relevo e blocos econômicos”. Outro estudante apresenta uma lista mais ampla, incluindo “industrialização, território, desigualdade social, espaço, política, urbanização, população, lugar e região”.

A diferença entre essas duas respostas é importante para a análise de conteúdo. Ambas demonstram recuperação de conteúdos trabalhados na disciplina, mas a segunda apresenta uma maior diversidade de categorias e conceitos propriamente geográficos, incluindo território, espaço, lugar e região.

Também foi identificada uma resposta que reúne conceitos associados à localização e à leitura espacial, mencionando “coordenadas”, “urbanização”, “tempo” e “clima”. Isso demonstra que determinados estudantes conseguem recuperar conhecimentos relacionados tanto à dimensão físico-natural quanto à dimensão social da Geografia.

Entretanto, a simples enumeração de conceitos não necessariamente indica sua mobilização para a análise de fenômenos. Esse aspecto é fundamental. A resposta “mapa, população, relações entre países”, por exemplo, revela que determinados conhecimentos foram apropriados, mas não demonstra, isoladamente, como o estudante estabelecerá relações entre esses elementos.

Por isso, no âmbito da análise de conteúdo, torna-se necessário

estabelecer uma distinção entre a presença de um conceito e sua efetiva mobilização. A presença indica que determinada palavra, noção ou ideia integra o repertório conceitual do estudante, enquanto a mobilização ocorre quando esse conhecimento é acionado e articulado para interpretar, analisar ou explicar uma determinada situação geográfica. Essa distinção é fundamental para compreender por que parte das respostas foi classificada como intermediária: embora os estudantes reconheçam e sejam capazes de reproduzir determinados conceitos geográficos, nem sempre conseguem articulá-los de modo a utilizá-los como instrumentos para a interpretação de fenômenos e situações socioespaciais.

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Cavalcanti (2010; 2011), para quem a formação de conceitos geográficos constitui elemento fundamental para a construção do pensamento geográfico. Os conceitos atuam como instrumentos do pensamento, contribuindo para a estruturação dos conteúdos e atribuindo-lhes sentido, uma vez que possuem maior amplitude e possibilitam a generalização e a articulação dos diferentes temas abordados no ensino de Geografia. Desse modo, mais do que

identificar a presença de conceitos nas respostas dos estudantes, torna-se relevante analisar em que medida esses conhecimentos são mobilizados para a leitura e a interpretação da realidade socioespacial.

4.5 A linguagem cartográfica na experiência escolar

A quinta questão investigou o contato dos estudantes com mapas, cartas, maquetes, globos, imagens de satélite, mapas digitais e GPS. As respostas evidenciam que a linguagem cartográfica esteve presente nas trajetórias escolares dos participantes, embora com diferenças na frequência e na diversidade das representações mencionadas.

Entre os estudantes da escola pública, aparecem respostas como “mapas”, “mapa mundi” e “mapa do bairro”, enquanto outros mencionam mapas e GPS. Em uma das respostas, o estudante afirma ter tido contato com “mapas e GPS”.

Na escola privada, as respostas revelam uma diversidade maior de representações mencionadas. Há estudantes que citam mapas, mapas digitais, GPS, mapas físicos, globo e até maquetes. Uma resposta afirma:

Figura 9 - Resposta da aluna MSG.

Sim. Mapas virtuais digitais e gps com mais frequência. Já maquetes, globo, mapas físicos não tanto, acredito que seja mais pela escola do que os professores.

Legenda: Sim. Mapas virtuais, digitais e GPS, com mais frequência. E maquetes, globo, mapas físicos não tanto, acredito que seja mais pela escola do que os professores.”

Esse trecho é particularmente relevante porque apresenta uma reflexão sobre a própria experiência formativa. O estudante não apenas informa que teve contato com diferentes linguagens cartográficas, mas procura interpretar a frequência desse contato, atribuindo-a às condições da escola e às práticas docentes. Dantas, Mesquita e Silva (2023, p. 225) afirmam que:

Fazer a leitura de um mapa e interpretá-lo é fundamental para a formação do indivíduo, que desenvolve habilidades cognitivas para fazer as leituras do mundo e se perceber como sujeito atuante na sociedade na qual está inserido, que sabe se localizar e se orientar no espaço geográfico. Esse é um saber que todos deveriam obter no processo de escolarização, tendo a disciplina de Geografia maior responsabilidade

nessa formação.

Outra resposta menciona que o contato com representações espaciais ocorreu “com frequência”, destacando mapas, GPS e outras formas de representação. Entretanto, o contato com a representação cartográfica não significa automaticamente apropriação de sua linguagem. Essa diferença é fundamental para a discussão. Saber que se teve contato com mapas não permite concluir, por si só, que o estudante consegue ler, interpretar, comparar e produzir representações espaciais.

Essa questão também aparece em respostas que reduzem a cartografia ao mapa. Quando questionados sobre as representações utilizadas, alguns estudantes respondem simplesmente “mapas”. Nesse caso, identifica-se a presença da cartografia na experiência escolar, mas não necessariamente a compreensão de sua diversidade enquanto linguagem para compreensão da espacialidade dos fenômenos geográficos. Segundo Ascensão, Valadão e Silva (2018, p. 39):

A espacialidade de um fenômeno seria, pois, decorrente das relações de interdependência entre localização, descrição e interpretação de processos,

considerando sua escala de abrangência, as temporalidades que o constituem, o espaço em que ocorrem. Ao compreender uma dada espacialidade poderíamos responder em qual medida um fenômeno atua na produção de um espaço e, dialeticamente, de que modo um espaço atua na ocorrência de um fenômeno. Nessa acepção, espacializar vai muito além da mera plotagem de componentes espaciais em um mapa e a representação é muito mais do que o posicionamento de dados espaciais.

Assim, os dados sugerem que a linguagem cartográfica está presente no percurso escolar dos participantes, mas sua presença deve ser analisada juntamente com a capacidade de mobilizá-la como instrumento de leitura espacial.

4.6 Geografia e espaço vivido: entre a identificação e a interpretação

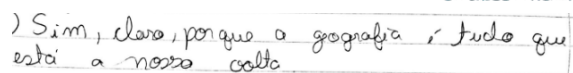
A sexta questão buscou compreender se os estudantes conseguem reconhecer a aplicabilidade dos conhecimentos geográficos em seu cotidiano. Essa dimensão é particularmente importante porque aproxima a análise do conceito de espaço de vivência, permitindo verificar se os conteúdos escolares são reconhecidos como instrumentos para

compreender situações concretas.

Entre as respostas, aparecem manifestações bastante diretas, como “sim”, indicando reconhecimento da aplicabilidade, embora sem explicitação de exemplos. Esse tipo de resposta revela uma percepção positiva da utilidade da disciplina, mas apresenta baixo grau de elaboração, uma vez que não explicita como ou onde o conhecimento geográfico é utilizado.

Em outras respostas, entretanto, os estudantes estabelecem relações mais concretas. Uma delas afirma que é possível perceber a importância da Geografia por meio dos fenômenos cartográficos e de situações relacionadas ao espaço. Outra relaciona o conhecimento geográfico à compreensão do mundo e dos lugares onde as pessoas vivem.

Um estudante afirma, por exemplo, que consegue perceber a utilidade da Geografia porque ela está presente na compreensão de fenômenos e na leitura dos lugares. Outro associa o conhecimento adquirido à possibilidade de compreender diferentes aspectos da realidade brasileira, e outro afirma que ela está em tudo à nossa volta.



Legenda: Sim, claro, porque a Geografia é tudo que está a nossa volta.

A presença dessa relação entre conhecimento escolar e espaço vivido é especialmente importante para compreender a formação do pensamento geográfico. Quando o estudante identifica que aquilo que aprende na escola pode ser utilizado para interpretar o bairro, a cidade, os deslocamentos, as paisagens, as desigualdades ou outras situações de sua experiência cotidiana, o conhecimento deixa de funcionar exclusivamente como conteúdo escolar e passa a constituir uma ferramenta de interpretação espacial.

Portanto, diante das complexas transformações do mundo contemporâneo, a Geografia Escolar pode contribuir para que os estudantes compreendam as diferentes dimensões da realidade socioespacial e desenvolvam o raciocínio geográfico como instrumento para interpretar e refletir criticamente sobre as práticas espaciais das quais participam (Luz Neto, 2019).

4.7 Síntese comparativa das

Imagem 10 - Resposta da aluna MGIS.

percepções

A análise conjunta das seis questões permite identificar diferenças e aproximações entre os grupos investigados. Os níveis foram definidos considerando o grau de elaboração das respostas dos estudantes: o básico corresponde a respostas predominantemente descritivas, fragmentadas ou memorísticas, com pouca articulação dos conhecimentos geográficos; o intermediário caracteriza respostas que apresentam conceitos e relações geográficas, porém de forma simples e ainda pouco aprofundada; e o avançado compreende respostas que demonstram maior capacidade de mobilizar e articular conceitos, categorias e princípios do raciocínio geográfico para interpretar fenômenos e situações socioespaciais de maneira mais complexa e relacionada à realidade.

Os dados quantitativos descritivos apresentados anteriormente indicaram 20% de respostas classificadas no nível básico, 50% no intermediário e 30% no avançado entre os estudantes da escola pública. Na escola privada, foram identificadas 7,1% de respostas no nível básico, 50% no intermediário e 42,9% no avançado.

Quadro 1 - classificação da

percepção dos estudantes sobre a Geografia a partir do grau de elaboração das respostas

Nível	Escola Pública (amostra = 10 alunos)	Escola Privada (amostra = 14 alunos)
Básico	20% (2)	7,1% (1)
Intermediário	50% (5)	50% (7)
Avançado	30% (3)	42,9% (6)
Total	100% (10)	100% (14)

Fonte: Os autores (2026).

De forma resumida, os dados indicam que ambos os grupos concentram metade das respostas no nível intermediário, revelando uma aproximação entre as escolas. A principal diferença está na maior proporção de respostas avançadas na escola privada (42,9%) em comparação à pública (30%), enquanto o nível básico é mais frequente na escola pública (20%) do que na privada (7,1%). Assim, observa-se uma maior concentração de respostas nos níveis intermediário e avançado entre os estudantes da escola privada, embora os dois grupos apresentem predominância do nível intermediário.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa permitiu compreender diferentes percepções dos estudantes acerca da Geografia enquanto componente curricular, evidenciando tanto aproximações quanto diferenças entre os grupos investigados. A análise das seis questões demonstrou que, em ambas as escolas, houve predominância de respostas classificadas no nível intermediário, indicando que os estudantes apresentam conhecimentos e percepções sobre a Geografia, embora nem sempre consigam articulá-los de maneira mais aprofundada.

Ao mesmo tempo, observou-se maior proporção de respostas classificadas no nível avançado entre os estudantes da escola privada e maior ocorrência do nível básico entre os estudantes da escola pública. Esses resultados, contudo, não permitem estabelecer uma relação causal entre o tipo de instituição e o nível de elaboração das respostas, mas sinalizam diferenças que podem ser aprofundadas em investigações posteriores.

De modo geral, os dados reforçam a importância de considerar

as percepções dos próprios estudantes para compreender os sentidos atribuídos à Geografia e refletir sobre as práticas de ensino, especialmente no que se refere à mobilização dos conhecimentos geográficos para a interpretação da realidade socioespacial para o exercício de uma cidadania digna. Assim, mais do que verificar a presença de conteúdos ou conceitos nas respostas, torna-se relevante analisar como os estudantes os articulam e os utilizam para pensar geograficamente, reconhecendo a Geografia escolar como um conhecimento que pode contribuir para a compreensão crítica das relações e transformações que constituem o espaço vivido.

REFERÊNCIAS

ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque; VALADÃO, Roberto Célio; SILVA, Patrícia Assis da. Do uso pedagógico dos mapas ao exercício do raciocínio geográfico. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, v. 99, p. 34-51, 2018.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

COSTA, Marco Antonio F. da; COSTA, Maria de Fatima Barrozo da. **Projeto de pesquisa: entenda e**

faça. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Barueri: Atlas, 2021.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social.** Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CASTELLAR, S. M. V.; PEREIRA, C. M. R. B.; GUIMARÃES, R. B. For a powerful geography in the Brazilian national curriculum. In: CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; GARRIDO-PEREIRA, Marcelo; LACHE, Nubia Moreno (Org.). **Geographical reasoning and learning: perspectives on curriculum and cartography from South America.** Switzerland: Springer, 2021. p. 15-31.

DANTAS, Sullivan Pereira; MESQUITA, Davi Gerard de Sousa; SILVA, Jefté Sousa da. Alfabetização cartográfica no ensino fundamental: a retomada do processo pós ensino remoto emergencial. **Revista Metodologias e Aprendizado**, v. 6, p. 223-236, 2023. DOI: 10.21166/metapre.v6i.3083.

LUZ NETO, Daniel Rodrigues Silva. Os desafios da prática educativa do professor de Geografia no desenvolvimento do raciocínio geográfico. **Revista Ensino de Geografia (Recife)**, Recife, v. 2, n. 3, p. 19-39, 2019.

SILVA, Patrícia Assis da; ROQUE ASCENSÃO, Valéria de Oliveira; VALADÃO, Roberto Célio. **Por uma construção do raciocínio geográfico para além do pensamento espacial (spatial thinking).** *Terra Livre*, [S. l.], v. 2, n. 55, p. 73-83, 2018.