

EDUCAÇÃO E ENSINO DE GEOGRAFIA

Antonia Marcia Duarte Queiroz

Jeferson Muniz Alves Gracioli

Vanessa Lessio Diniz

Atácida Carlos dos Santos

Eliseu Pereira de Brito

Organizadores

CONSELHO EDITORIAL DA EDUFNT

César Alessandro Sagrillo Figueiredo
Filipe Vieira de Oliveira
Mara Pereira da Silva
Ruy Ferreira Da Silva
Silene Ferreira Claro

Coordenação da EDUFNT

Carolina Galgane Lage Miranda

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS

Reitor

Airton Sieben

Vice-reitor

Nataniel da Vera-Cruz Gonçalves Araújo

Pró-reitora de Pesquisa e Inovação

Kênia Ferreira Rodrigues

Pró-reitoria de Pós-Graduação e Internacionalização

Luiza Helena Oliveira da Silva

Pró-reitora de Planejamento e Desenvolvimento Institucional

Jeane Alves de Almeida

Pró-reitor de Assuntos Estudantis e Ações Afirmativas

Luciano Galdino da Silva

Pró-reitora de Finanças e Execução Orçamentária

Clarete de Itoz

Pró-reitor de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

Álvaro José da Silva Fonseca

Pró-reitor de Graduação

Braz Batista Vas

Pró-reitora de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários

Rejane Cleide Medeiros de Almeida

Superintendente de Infraestrutura

Fernanda Sousa Martins

Superintendente de Tecnologia da Informação

Anna Flávia Martins Duarte

Superintendente de Comunicação

Daianni Alves Parreira

Diretor do Centro de Ciências Integradas - CCI

Roberto Antero da Silva

Diretor do Centro de Ciências Agrárias - CCA

Rômulo Augusto Guedes Rizzardo

Diretor da Faculdade de Ciências da Saúde - CCS

Taides Tavares dos Santos

Diretor do Centro de Educação, Humanidades e Saúde- CEHS

Marco Aurélio Gomes de Oliveira

Coordenação da Editora Universitária – EDUFNT

Carolina Galgane Lage Miranda

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Geografia

Eliseu Pereira de Brito

EDUCAÇÃO E ENSINO DE GEOGRAFIA

Antonia Marcia Duarte Queiroz

Jeferson Muniz Alves Gracioli

Vanessa Lessio Diniz

Atácida Carlos dos Santos

Eliseu Pereira de Brito

Organizadores



Copyright © Organizadores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos dos organizadores.

Q3e	<p>Queiroz, Antônia Marcia Duarte; Gracioli, Jeferson Muniz Alves; Diniz, Vanessa Lessio; Santos, Atácida Carlos dos; Brito, Eliseu Pereira de (Org.)</p> <p>Educação e ensino de Geografia/ Antônia Marcia Duarte Queiroz; Jeferson Muniz Alves Gracioli; Vanessa Lessio Diniz; Atácida Carlos dos Santos e Eliseu Pereira de Brito (Organizadores). Livro Digital. Aracaju, SE: Editora Criação; Araguaína, TO: Editora da Universidade Federal do Tocantins, 2026.</p> <p>136 p.; 2 Mb, ilustrado, colorido, 21 cm. ISBN 978-65-85612-69-2 Ebook</p> <p>1. Educação 2. Ensino de Geografia 3. Dinâmicas Espaciais 4. Universidade Federal do Norte do Tocantins</p> <p>I. Título II. Antônia Marcia Duarte Queiroz (Org.) III. Jeferson Muniz Alves Gracioli (Org.) IV. Vanessa Lessio Diniz (Org.) V. Atácida Carlos dos Santos (Org.) VI. Eliseu Pereira de Brito VII. Assunto</p> <p style="text-align: right;">CDU 372.891 (817.3)</p>
-----	---

Local de Realização

Universidade Federal do Norte do Tocantins

Centro de Ciências Integradas (CCI)

Auditório do Anfiteatro

Laboratório de Ensino de Cartografia e Estudos do Território (LECET)

Laboratório de Análise e Dinâmica Socioambiental (LABGESOL)

Laboratório de Geografia (LABGEO)

Diagramação: Adilma Menezes

Ilustrações: Vladimir Tyurin / Istock

Ficha Catalográfica: Bibliotecária Claudia T. Stocker – CRB 5/1202

Revisão: Organizadores

Comissão Científica

Antonia Marcia Duarte Queiroz, Atácida Carlos dos Santos, Benilson Pereira de Sousa, Elias da Silva, Eliseu Pereira de Brito, Erasmo Carlos de Lima Conceição, Jeferson Muniz Alves Gracioli, Luciano da Silva Guedes, Luciano Laurindo dos Santos, Thaysslloranny Batista Reinaldo, Vanessa Lessio Diniz

Conselho Editorial da Criação Editora

Ana Maria de Menezes, Christina Bielinski Ramalho, Fábio Alves dos Santos, Gilvan Rodrigues dos Santos, Ítalo de Melo Ramalho, Jorge Carvalho do Nascimento, José Afonso do Nascimento, José Eduardo Franco, José Rodorval Ramalho, Justino Alves Lima, Luiz Eduardo Oliveira, Martin Hadsell do Nascimento, Rita de Cácia Santos Souza



Apresentação

Este livro é resultante do I Colóquio do Programa de Pós graduação em Geografia -PPGEO/UFNT, impulsiona a busca de visibilidade e seu reconhecimento por meio da divulgação das pesquisas que estão sendo produzidas, distribuídos em três eixos temáticos, que propiciou discussões propositivas na perspectiva da Geografia, sobre as diversas problemáticas inerentes ao contexto de área de Transição Cerrado e Floresta Amazônica, no conhecimento sobre o território, paisagem e educação.

Além disso o PPGeo instituiu parceria relevante e integra em suas ações o VIII seminário que tem como tema “CPT 50 anos de resistência: Rompendo cerca em defesa da terra, da luta camponesa e da vida no campo”, nos faz refletir sobre a vida camponesa, os seus territórios ameaçados pela territorialização do capital, expropriando comunidades trazendo o conflito e assassinatos.

A produção dos espaços de resistência, é de grande relevância para compreendermos a questão agrária neste país. Nesse sentido, a organização deste seminário é um momento ímpar de reflexão e discussão dos problemas de violência e conflitos sobre a posse da terra. É um evento que buscou discutir a questão do papel da Comissão Pastoral da Terra – CPT em seus 50 anos de existência, fundada em junho de 1975, durante o Encontro de Bispos e Prelados da Amazônia, convocado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), realizado em Goiânia (GO).

Nesse sentido, os 50 anos da CPT, é motivo de celebração, é um momento de fé, de esperança, mas sobretudo de resistência dos povos da

floresta em dizer não à invasão dos seus territórios constituídos de ancestralidade, de respeito à natureza e sobretudo à vida.

O Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Norte do Tocantins, em consonância com sua missão de qualificar pesquisadores e docentes em Geografia com responsabilidade social, econômica e ambiental, apresenta produções relevantes e críticas ao modelo de crescimento econômico que precariza as condições de vida de diversos segmentos populacionais no contexto regional.

Os eventos científicos do Programa de Pós graduação em Geografia, corrobora com a missão do PPGeo e propicia debates imersos na área de Transição Cerrado e Floresta Amazônica, com ampla possibilidade de pesquisas. Na busca dessa formação inovadora da pós-graduação em ciência geográfica com o compromisso político, e responsabilidade ética, nos âmbitos do social, econômico e ambiental.

O livro Educação e ensino de Geografia reúne nove trabalhos, resultados parciais de pesquisas em andamento no PPGeo e de pesquisas concluídas de outras universidades.

Os dois primeiros capítulos discutem sobre políticas públicas da educação nacional e abordam a leis e currículos que impactam nas formas de ensinar e pensar o espaço escolar no contexto regional.

O terceiro capítulo discorre sobre dados quantitativos e qualitativos de ingresso e permanência de estudantes no ensino superior na Universidade Federal do Norte do Tocantins, em específico no Campus dessa Universidade na cidade de Araguaína.

O quarto capítulo se dedica aos desafios do ensino de Geografia, diante das transformações tecnológicas na educação, as potencialidades digitais e informacionais na prática docente voltadas a estudantes da Educação especial inclusiva.

O quinto capítulo aborda percepções sobre as relações campo e cidade nos livros didáticos do ensino fundamental, evidenciadas a partir do raciocínio geográfico.

O sexto capítulo tem o objetivo de compreender os fatores que impulsionam as mudanças estruturais no espaço, a concepção de que toda paisagem é socialmente construída, refletindo os interesses e práticas de grupos específicos, afirmando-se como expressão simbólica das dinâmicas sociais.

O sétimo capítulo aborda a tecnologia na Educação a partir da Inteligência Artificial Generativa-IA, dialogando com os conceitos sobre a temática e refletindo sobre possibilidades e impactos para os estudantes da Educação Especial inclusiva.

O oitavo capítulo dialoga sobre a categoria geográfica paisagem no espaço escolar como indutora de práticas e reflexões de ensino - aprendizagem na educação básica.

O nono e último capítulo, aborda a Geografia Escolar a partir da configuração territorial, questionando os processos histórico-geográficos, contraditórios de formação da população do contexto amazônico, que considera as correntes pioneiras migratórias presentes nos livros didáticos e currículo nacional, desconsiderando a formação identitária construída e recontada pelos povos tradicionais.

Por fim, essas produções poderão ser apreciadas em todo território nacional e internacional permitindo outros olhares na produção de novos conhecimentos na ciência geográfica, mirando sempre na evolução epistemológica que privilegia a dimensão local/global sintonizada à diversidade da sociedade no contexto regional norte tocantinense das áreas de transição amazônicas.

Antônia Márcia Duarte Queiroz



Sumário

- 5** **Apresentação**
- 11** **Práticas educacionais inclusivas: Uma leitura do Plano Educacional Individualizado no contexto regional do Norte do Tocantins**
Lia Paula Monteiro Carneiro
Antônia Marcia Duarte Queiroz
- 25** **Geografia no Ensino Médio: Disputas pelo território disciplinar em tempos de Reformas Curriculares**
Osmar Oliveira de Moura
Vanessa Lessio Diniz
- 38** **Acesso e permanência no Ensino Superior: uma perspectiva a partir dos estudantes universitários da Universidade Federal do Norte do Tocantins - Câmpus de Araguaína**
Maurivan Pereira dos Santos
Rafael Straforini
- 51** **As tecnologias de informação e comunicação como instrumento de ensino geográfico na educação especial e inclusiva**
Atácida Carlos dos Santos
Antônia Márcia Duarte Queiroz
- 69** **A relação campo-cidade na geografia escolar: uma análise a partir do livro didático do ensino fundamental II**
José Marcos Duarte Rodrigues
Thaysllorranny Batista Reinaldo
José Jairo Freitas Nascimento

- 79** **Um estudo sobre as Transformações da Paisagem do Território da Feirinha de Araguaína: ações provocadas pela gentrificação**
Rosilene Alves Folha
Jean Carlos Rodrigues
- 89** **Diversidade, Inclusão e inteligência artificial na prática docente: Um estudo do espaço escolar de Araguaína -TO**
Mônica Brandão de Sousa Guedes
Antônia Márcia Duarte Queiroz
- 103** **A Influência da Estrutura e da Paisagem Escolar no Processo de Ensino-Aprendizagem de Geografia**
Ana Taisa Pereira da Silva
Jean Carlos Rodrigues
- 117** **Frentes pioneiras e migrações amazônicas no contexto escolar de Araguaína, Tocantins: Estudo geográfico contemporâneo**
Ana Caroline Pereira dos Santos
Eliseu Pereira Brito
- 129** **Sobre os autores**



Práticas educacionais inclusivas: Uma leitura do Plano Educacional Individualizado no contexto regional do Norte do Tocantins

INTRODUÇÃO

Esse trabalho apresenta resultados parciais de dissertação de mestrado, intitulada “Inclusão e políticas públicas da educação: Uma leitura do Parecer 50/2023 CNE a partir da região intermediária de Araguaína -TO”, que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGeo), na Universidade Federal do Norte do Tocantins.

Tem o intuito de oferecer subsídios teóricos e práticos para a introdução de políticas públicas direcionadas ao desenvolvimento da inclusão dentro das instituições de educação no Norte do Tocantins.

O objetivo deste texto é compreender o Plano Educacional Individualizado (PEI) no contexto regional do Norte do Tocantins. Esse documento é essencial, uma vez que sua implementação objetiva assegurar que o estudante com TEA tenha acesso à educação de forma personalizada e adaptada.

LIA PAULA MONTEIRO CARNEIRO

Secretaria de Educação de Araguaína. SEMED
<https://orcid.org/0009-0001-7736-3307>

ANTÔNIA MARCIA DUARTE QUEIROZ

Universidade Federal do Norte do Tocantins, UFNT
<https://orcid.org/0000-0003-2074-2928>

O PEI pode ser considerado dinâmico, uma vez que deve ser elaborado de forma conjunta com a escola, os responsáveis, o aluno e profissionais relacionados ao desenvolvimento e à educação. Em sua elaboração, devem constar informações pertinentes à evolução do aluno, como uma avaliação completa, considerando dados importantes, como histórico escolar, interesses do aluno, pontos fortes, habilidades, dificuldades de aprendizagem, necessidades, contexto familiar, entre outras informações pertinentes.

A pesquisa de mestrado será elaborada com o propósito de promover maior conhecimento para o profissional da área educacional, para que, no contexto regional do Norte do Tocantins, haja de fato a aplicação do Parecer 50/2023 e, conseqüentemente, a implementação do Plano Educacional Individualizado-PEI e suas práticas pedagógicas inclusivas.

Os objetivos educacionais deverão ser tratados com metas a serem alcançadas de forma palpável e realista, levando em conta cada área de aprendizagem, níveis de desenvolvimento, além das necessidades individuais de cada pessoa.

Uma vez que os objetivos do PEI estiverem elencados, faz-se necessário elaborar estratégias, como quais metodologias devem ser aplicadas e cada recurso pedagógico a ser utilizado, visando promover uma aprendizagem adequada e efetiva, seguida do monitoramento, avaliação e ajustes necessários.

A participação da equipe escolar, juntamente com a equipe multidisciplinar e a família, é essencial para que o PEI seja elaborado adequadamente e, dessa forma, o aluno receba o respaldo necessário, garantindo seu desenvolvimento em variados contextos de vida.

Nesse sentido, a questão norteadora da investigação se refere a compreender como o Parecer 50/2023 está sendo discutido e implementado na educação no contexto regional do Norte do Tocantins.

A metodologia será baseada em pesquisa qualitativa, por meio da análise documental de leis, regulamentos e pareceres nacionais e regio-

nais, além da utilização da pesquisa participante como recurso de coleta de dados, em contato direto com profissionais e estudantes da educação básica. A bibliografia será baseada em artigos científicos nacionais e internacionais sobre a temática.

Serão levantados dados e informações sobre a legislação vigente e novas regulamentações, trazendo o recorte regional para a introdução de políticas direcionadas à evolução da inclusão dentro das instituições de ensino e, conseqüentemente, subsidiando o embasamento teórico para a introdução de políticas públicas educacionais voltadas ao desenvolvimento no contexto regional.

Essa primeira abordagem da pesquisa, por ora, dedica-se à análise e às reflexões sobre o PEI, seguida de sua importância no entendimento da construção e implementação no contexto regional.

PRIMEIROS APORTES CONCEITUAIS: LEGISLAÇÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO REGIONAL

Para discutir sobre o PEI, iniciamos apresentando o Parecer 50/2023, que estabelece orientações para o atendimento a estudantes com TEA. Ele foi aprovado pelo CNE (Conselho Nacional de Educação) e homologado pelo MEC (Ministério da Educação), visando garantir políticas públicas educacionais, bem como práticas pedagógicas que cumpram o atendimento às necessidades de cada aluno, promovendo inclusão e desenvolvimento desses estudantes.

O Parecer 50/2023 é o documento norteador para a compreensão e elaboração do Plano Educacional Individualizado.

O objetivo maior do parecer é garantir que a educação dos alunos com TEA seja adaptada às suas necessidades individuais. Ele aborda aspectos da educação desses alunos, como, por exemplo, o PEI e a presença de profissionais de apoio ao estudante.

Lacerda (2024), professor que fez parte do grupo de elaboração do Parecer 50/2023, destaca que o documento, além de oportunizar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem, apresenta e requer cinco garantias, dentre elas:

A primeira garantia, reforça a importância da atuação conjunta da escola, das famílias, e dos estudantes com autismo para o planejamento educacional e deixa explícito o direito ao Plano de Atendimento Educacional Especializado – PAEE e ao Plano Educacional Individualizado – PEI, sendo o único documento em vigência no Brasil que resguarda o direito ao PEI com base no Comentário nº 04 da ONU (Lacerda, 2024, p.1).

Na segunda garantia, Lacerda (2023) ainda afirma que apresenta a valorização do processo educativo, reforçando a dispensa do laudo médico para a realização do Atendimento Educacional Especializado e a prevalência do cunho educacional na deliberação sobre a retirada de barreiras, o desenho universal e as adaptações razoáveis.

Já a terceira é inédita, ao tratar das bases para a formação dos professores e demais profissionais da educação, e abordar a importância de protocolos de conduta para proteção e apoio aos estudantes com autismo em sua diversidade.

A quarta garantia fundamental reforça o salto civilizatório de acreditar na ciência neste processo.

Por fim, a quinta garantia é a reafirmação da importância do direito humano à educação, com acesso, permanência, participação e aprendizagem para todos, além de avaliação biopsicossocial e valorização da educação como fator de transformação social.

A intenção do Parecer 50/2023 é ser um documento de alta repercussão, elaborado por especialistas em autismo ou oriundos do tema, uma

vez que especialistas de todo o Brasil se reuniram em prol desse documento, visando à garantia de orientações a serem colocadas em prática nas instituições de ensino brasileiras, em caráter de urgência.

Sobre o currículo, a adaptação curricular é uma estratégia que contribui para a inclusão escolar daqueles que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem e estão em desvantagem educacional.

A inclusão escolar é um processo que precisa ser pensado e realizado com cuidado, para que não aconteça um efeito contrário e se transforme em exclusão. Para isso, é preciso rever as práticas pedagógicas, nas quais as metodologias de ensino sejam avaliadas constantemente, observando os resultados desse processo. “O problema é que a grande maioria dos professores e da própria comunidade escolar demonstra não estar preparada e, tampouco, comprometida em trabalhar com os assuntos relativos ao multiculturalismo” (Ciliato, 2015, p.66).

A escola precisa fortalecer o processo de inclusão escolar, desenvolvendo habilidades e competências nos alunos, de modo que seja possível transferir isso à sociedade. No entanto, esse é um caminho longo, que requer empenho de educadores, da gestão escolar e políticas públicas educacionais que amparem as necessidades de alunos e professores.

É muito importante que o sujeito com TEA, inserido em processos especiais de ensino, como classes ou escolas especiais, dependa da qualidade do trabalho realizado pelo professor especializado. Não se pode esquecer, contudo, que, quando inseridos em classes regulares, as dificuldades inerentes à sua condição exigem acompanhamento pedagógico especializado, visando à garantia da assimilação do conteúdo escolar e à atuação de professor preparado para tal função.

Para além das discussões sobre os estudantes com TEA, o Parecer 50/2023 potencializa os debates em torno das políticas governamentais relacionadas à educação inclusiva, pois estas devem levar em conta não somente a dimensão pedagógica, mas também material, regional e cultural.

Os benefícios da implementação adequada de um PEI são inúmeros, tais como: oportunizar maior inclusão ao aluno, acesso a uma aprendizagem personalizada, melhoria da prática docente e fortalecimento da colaboração entre aluno, família e escola no acesso à educação de qualidade. Tudo isso é elaborado para que o aluno se sinta valorizado, supere dificuldades de aprendizagem, tenha maior autonomia, se sinta pertencente ao meio em que está inserido e possa aprender e se desenvolver mais e melhor.

Para o recorte geográfico da pesquisa, escolhemos a categoria geográfica “Região” como base teórica de análise. De acordo com Haesbaert (2020), a região:

Parece, por vezes, que o espaço geográfico é moldado exclusivamente de cima para baixo e a partir da imposição e/ou mediação de dinâmicas globalizadoras. Esquece-se que há sempre espaços de resistência e/ou remanescentes profundamente marcados pela ação de grupos subalternos que também podem articular-se espacialmente e, portanto, regionalizar à sua maneira expressivas parcelas brasileiras. É o que ocorre, por exemplo, com os chamados povos tradicionais. (Haesbaert, 2020, p. 3).

As políticas públicas relacionadas ao autismo e demais PCDs devem levar em conta essa visão cultural, além dos aspectos políticos e econômicos. A dificuldade reside em integrar essa dimensão simbólica, emocional e regional nas políticas públicas, harmonizando-a com as demais visões. Isso é crucial para assegurar que indivíduos com autismo tenham seu espaço, em todas as suas dimensões, mantido e apreciado.

Dito isso, de acordo com aspectos específicos regionais e necessidades de cada aluno, em sua elaboração, devem constar informações pertinentes à evolução do estudante, tal como uma avaliação completa, considerando dados importantes, como histórico escolar, interesses, po-

tencialidades, habilidades, dificuldades de aprendizagem, necessidades, contexto familiar, entre outras informações pertinentes.

A inclusão escolar é um processo que precisa ser pensado e realizado com cuidado, para que não aconteça um efeito contrário e se transforme em exclusão. Para isso, é preciso rever as práticas pedagógicas, nas quais as metodologias de ensino sejam avaliadas constantemente, observando os resultados desse processo.

É muito importante que o sujeito PcD, inserido em processos especiais de ensino, como classes e escolas especiais, dependa da qualidade realizada pelo professor especializado. Não se pode esquecer, contudo, que, quando inseridos em classes regulares, as dificuldades inerentes à sua condição exigem acompanhamento pedagógico especializado, visando à garantia da assimilação do conteúdo escolar e à atuação de professor preparado para tal função.

Haesbaert (2020) afirma que a região vai além de uma mera apropriação material, sendo definida por um “princípio cultural de identificação e pertença”. Em outras palavras, possui uma dimensão simbólica e emocional, atuando como uma “parte da identidade” da sociedade que a ocupa.

Para indivíduos com deficiência, essa dimensão cultural e emocional regional é essencial. A região vai além de ser apenas um local físico, que eles precisam dominar e acessar; é também um espaço de formação de identidade, de ligação emocional e de sentimento de pertença.

A dificuldade reside em integrar essa dimensão simbólica e emocional regional nas políticas públicas, harmonizando-a com as demais visões. Isso é crucial para assegurar que indivíduos com autismo tenham seu espaço, em todas as suas dimensões, mantido e apreciado. As políticas governamentais devem levar em conta não somente a parte material da região, mas também sua dimensão cultural e social.

O PEI (Plano Educacional Individual) deverá adaptar-se ao ensino de acordo com as necessidades específicas de cada aluno, priorizando mate-

rial pedagógico adaptado, promovendo a sensibilização para a diversidade e o respeito a toda a comunidade escolar, contando com a participação e engajamento de toda a família no processo educacional.

A delimitação do recorte espacial da pesquisa, a Região Intermediária de Araguaína, se deve, principalmente, à importância da cidade de Araguaína como articuladora principal no arranjo da educação de modo geral, e da educação especial e inclusiva regional no Norte do Tocantins.

No Tocantins, de acordo com o Censo do IBGE (2023), foram identificadas cerca de 14.734 pessoas com autismo. No município de Araguaína, 2.482 pessoas foram diagnosticadas com autismo, o que representa cerca de 1,4% da população.

Ao realizarmos um cruzamento de dados, Porto Nacional possui cerca de 808 casos (aproximadamente 1,3% da população) e Palmas, 3.394 casos (1,1% da população). Se for calculado, cerca de 1% da população do estado é autista. Logo, pode-se perceber que a porcentagem de Araguaína é ligeiramente maior do que a média do estado, porém inferior a outras cidades, como, por exemplo, Lizarda e Aliança.

Pela primeira vez, em 2022, um questionário possibilitou que o Censo realizasse um levantamento nacional no quesito TEA, onde foi constatado que, no Brasil, foram identificadas cerca de 2,4 milhões de pessoas com autismo, representando 1,2% da população.

O público-alvo da rede de educação municipal de Araguaína atualmente apresenta o número de 1.097 alunos, um número elevado se comparado ao total de habitantes da cidade, aproximadamente 200 mil pessoas. Essas informações podem revelar a influência da cidade de Araguaína na Região Intermediária como mobilizadora do atendimento educacional inclusivo, ao atender também a população de seu entorno.

Apesar do município de Araguaína possuir 31 escolas e creches que oferecem suporte em Educação Especial, sendo o local onde o aluno inicia o apoio necessário para acompanhar as aulas regulares e aprimorar outras

competências, a sala de recursos multifuncionais do AEE (Atendimento Educacional Especializado), destinada aos estudantes da Educação Especial, ainda apresenta necessidade de capacitação e preparo da equipe pedagógica para colocar em prática um PEI efetivamente inclusivo.

Portanto, suscita-se o debate de forma incessante sobre a educação inclusiva na região Norte do Estado do Tocantins, impulsionando subsídios educacionais de forma articulada entre Estado, Município e instituições de ensino, carregados de informações tangíveis e de intervenções, à frente de demandas consequentes da sociedade atual.

Os objetivos educacionais deverão ser tratados com metas a serem alcançadas de forma palpável e realista, levando em conta cada área de aprendizagem, níveis de desenvolvimento, além das necessidades individuais de cada aluno. Uma vez que os objetivos estiverem elencados, faz-se necessário elaborar estratégias, tais como quais metodologias devem ser aplicadas e cada recurso pedagógico a ser utilizado, visando promover uma aprendizagem adequada e efetiva, seguida do monitoramento, avaliação e ajustes necessários.

METODOLOGIA

Este texto apresenta uma breve exploração bibliográfica, adotando uma abordagem qualitativa, com o objetivo de compreender movimentos para a implementação do PEI no contexto regional, sobretudo a partir da percepção dos professores da Educação Básica à luz do Parecer 50/2023.

A pesquisa participante serviu para organizar e interpretar os discursos dos participantes, identificando categorias, padrões e significados relevantes para a compreensão.

Essa coleta de dados foi realizada na Escola Estadual Adolfo Bezerra de Menezes, da cidade de Araguaína – Tocantins, por intermédio da organização de um curso de formação para professores, com o título “EDU-

CAÇÃO, INCLUSÃO E TIC: Práticas formativas para conhecer e refletir nos espaços escolares”, configurando uma amostra intencional, selecionada pelo critério da relevância para o objeto de estudo, na qual foi apresentado um questionário, mapeando algumas percepções importantes sobre as políticas públicas da educação inclusiva e avaliações acerca da temática.

As questões éticas que envolvem a pesquisa foram respeitadas, garantindo o anonimato dos participantes, o consentimento informado e o sigilo das informações, conforme as diretrizes estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O curso de formação “EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E TIC: Práticas formativas para conhecer e refletir nos espaços escolares” teve o objetivo de sensibilizar os profissionais da área sobre a importância da elaboração do PEI e seus benefícios efetivos.

Na oportunidade, aplicamos um questionário por meio do Google Documentos, com perguntas fechadas e abertas para coleta de dados sobre a inclusão, a construção e elaboração de um PEI e o conhecimento sobre a temática em geral.

As respostas do questionário foram dados importantes para capturar impressões, bem como estratégias utilizadas, obstáculos e desafios enfrentados, além de possíveis soluções para uma implementação adequada.

Em suas respostas, os professores deixaram claro que a escola possui estudantes com TEA e com deficiências, e que poucos desses estudantes possuem laudos médicos. Ainda assim, a escola, mesmo com essa lacuna, trabalha tentando cumprir o que se propõe: uma educação inclusiva de qualidade.

Dentre algumas respostas, para este texto, selecionamos três e apresentamos os gráficos elaborados como resultados das análises:

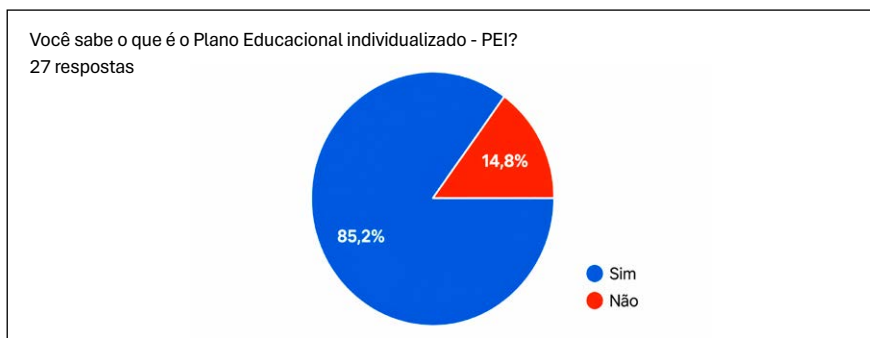
Figura 1 - Políticas públicas nos espaços escolares



Fonte: Carlos. A, C.; Elaborado no Documentos Google (2025)

A figura 1 revela que o Parecer 50/2023 não faz parte da discussão no espaço escolar. Isso se mostra problemático, pois ele é necessário na elaboração do PEI. O documento é uma política pública que propicia maior segurança no direito à educação de pessoas com deficiência.

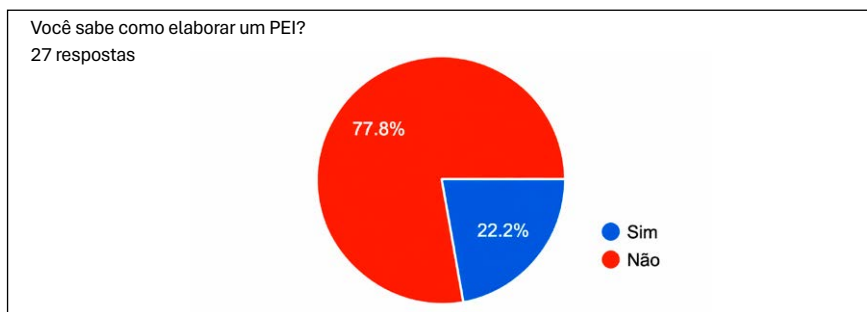
Figura 2 - Conhecimento dos professores sobre PEI



Fonte: Carlos. A, C.; Elaborado no Documentos Google (2025)

A figura 2 nos mostra que, embora uma grande parte dos professores saiba o que é um Plano Educacional Individualizado, durante o curso de formação foi possível perceber que muitos não conseguem colocá-lo em prática ou não sabem como elaborá-lo.

Figura 3- Percepção dos professores sobre a elaboração de PEI



Fonte: Carlos, A, C.; Elaborado no Documentos Google (2025)

A Figura 3 indica que a grande maioria, infelizmente, não sabe como elaborar um PEI, evidenciando a necessidade urgente de capacitação docente.

A avaliação do curso de formação também foi relevante, pois evidenciou a necessidade de aprofundamento nas diretrizes educacionais, a fim de fortalecer a compreensão sobre os princípios de uma nova organização curricular e a discussão de práticas pedagógicas inclusivas, coerentes com a realidade da rede pública do Tocantins. O curso também favoreceu reflexões coletivas e trocas valiosas entre colegas, contribuindo para um ensino mais justo, flexível e conectado às necessidades e desafios de nossa região.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A coleta de dados realizada na Escola Estadual Adolfo Bezerra de Menezes, da cidade de Araguaína, por intermédio da pesquisa participante mostrou a necessidade de capacitação e preparo dos docentes para uma formação voltada à educação inclusiva, com embasamento necessário e práticas ativas na elaboração e execução do PEI.

A realidade do conhecimento dos professores sobre as políticas públicas da educação inclusiva serve para que o direito à educação seja assegurado a todos, sem distinção.

Os benefícios da implementação adequada de um PEI, tais como oportunizar maior inclusão ao aluno, acesso a uma aprendizagem personalizada, melhoria da prática docente e fortalecimento da colaboração entre aluno, família e escola no acesso à educação de qualidade, são elaborados para que o aluno se sinta valorizado, supere as dificuldades de aprendizagem, tenha maior autonomia, se sinta pertencente ao meio no qual está inserido e possa aprender e se desenvolver mais e melhor.

As informações apresentadas nessa formação foram relevantes para o entendimento sobre as questões legais que estabelecem a inclusão e seu processo. Percebemos os avanços e o quanto ainda precisamos aprender para que possamos progredir ainda mais.

Infelizmente, nossas angústias quanto aos aspectos estruturais e à formação dos profissionais que estão tentando tornar esse processo inclusivo mais efetivo parecem ainda estar longe de serem resolvidas. Entretanto, continuamos nessa busca, e momentos como esses contribuem para que esse processo se efetive.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Câmara dos deputados. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em setembro de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE 50/23**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=254051-pcp057-23&category_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.977, de 08 de janeiro de 2020**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13977.htm. Acesso em: 30 jun. 2025.

CILIATO, F. L. G.; SARTORI, J. Pluralidade cultural: os desafios aos professores em frente da diversidade cultural. **Revista Monografias Ambientais**, v. 14, p. 65-78, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/view/20639/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

DSM-5. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FÁVERO, M. A.; SANTOS, M. A. Autismo infantil e estresse familiar: uma revisão sistemática da literatura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 18, n. 3, p. 358-369, 2005.

GÓMEZ, A. M. S.; TERÁN, N. E. **Transtornos de aprendizagem e autismo**. Cultural, S. A., 2014.

HAESBAERT, R. **Regionalizações brasileiras**: antigos legados e novos desafios, 2020. Disponível em: <http://journals.openedition.org/confins/26401>. DOI: <https://doi.org/10.4000/confins.26401>. Acesso em: 29 mai. 2025.

LACERDA, L. **CNE 50/23**. Disponível em: <https://www.folhabv.com.br/opiniaio/o-direito-de-estudar-tambem-vale-para-pessoas-com-autismo/>. Acesso em: 08 jun. 2025.

LACERDA, L. **Estudar também vale para pessoas com autismo**. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/opiniaio/artigos/direito-estudar-tambem-vale-para-pessoas-com-autismo/>. Acesso em: 06 jun. 2025.

LIBERALESSO, P.; LACERDA, L. **Autismo**: compreensão e práticas baseadas em evidências. M. Books, 2020. Disponível em: <https://mid.curitiba.pr.gov.br/2021/00312283.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2025.

LIMA, D. M. C. de A. **Educação infantil**: saberes e práticas da inclusão. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

ORRÚ, S. E. **Autismo, Linguagem e Educação**: interação social no cotidiano escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

SEMED. Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <https://araguaina.to.gov.br/secretarias/secretaria-municipal-da-educacao>. Acesso em: 09 jun. 2025.

SILVA, R. J. M. Et al. Educação especial e inclusiva: direcionando o aprendizado às possibilidades de expressão da criança autista. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 04, ed. 10, vol. 11.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. São Paulo: Bookman, 2015.



Geografia no Ensino Médio: Disputas pelo território disciplinar em tempos de Reformas Curriculares

INTRODUÇÃO

A disciplina de Geografia tem passado, ao longo das últimas décadas, por transformações significativas nos currículos escolares, especialmente no Ensino Médio. A aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018, em consonância com a Lei nº 13.415/2017 e atualizada pela Lei nº 14.945/2024, reorganizou o Ensino Médio em itinerários formativos e promoveu uma supressão simbólica e material da Geografia enquanto componente curricular específico. Portanto, o território da disciplina de Geografia encontra-se em disputa e permeado por incertezas.

Neste contexto, este capítulo busca analisar as disputas que envolvem a permanência da Geografia como disciplina escolar no Ensino Médio brasileiro, compreendendo que o currículo é um campo de forças, marcado por disputas, nunca fixo ou neutro. A compreensão da Geografia como um campo de saber escolar passa pela articulação entre suas bases epis-

OSMAR OLIVEIRA DE MOURA

Universidade Federal do Norte do Tocantins, UFNT
<https://orcid.org/0000-0002-5876-8579>

VANESSA LESSIO DINIZ

Universidade Federal do Norte do Tocantins, UFNT
<https://orcid.org/0000-0002-1088-6314>

temológicas, práticas pedagógicas e significados curriculares produzidos nos espaços escolares.

A BNCC, embora se configure como um documento legal de referência para a educação básica, tem sido amplamente criticada por seu caráter prescritivo e normativo, estabelecendo diretrizes que pretendem uniformizar sentidos de currículo em um país marcado por profundas desigualdades regionais. Autores como Macedo (2018) e Cury, Reis e Zanardi (2018) problematizam sua tentativa de consolidar uma hegemonia curricular, construída a partir de discursos produzidos por múltiplos atores sociais em diferentes escalas. Ainda que não impeça a construção de currículos praticados no cotidiano escolar (Oliveira, 2003; Lopes; Macedo, 2011), esse documento exerce forte influência na forma como o conhecimento é selecionado, organizado e transmitido, redefinindo o papel do professor e as possibilidades de ensino da Geografia nas escolas públicas brasileiras.

Apesar das imposições oriundas de reformas educacionais como a BNCC, a Geografia escolar segue como um campo de saber fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico e da leitura espacial do mundo. Ao propor a construção de um raciocínio geográfico vinculado às experiências cotidianas dos estudantes, o ensino de Geografia promove a compreensão das múltiplas escalas dos fenômenos e das relações socioespaciais (Callai, 2010; Cavalcanti, 2012; Straforini, 2018). A espacialidade, enquanto dimensão constitutiva da realidade, torna-se objeto de reflexão e intervenção, permitindo aos estudantes entenderem-se como sujeitos ativos na produção do espaço. Assim, defender a presença da Geografia no currículo escolar é reafirmar seu papel formativo e político no processo educativo, sobretudo em um contexto de globalização que impõe novas formas de organização e percepção do espaço (Santos, 2012).

Nos embasamos em três pilares conceituais: comunidade disciplinar (Goodson, 1990; Costa e Lopes, 2016), que ilumina os processos de cons-

trução identitária dos saberes escolares; povo da Geografia (Costa, 2018), que revela os agentes envolvidos nas lutas pela disciplina; e território disciplinar, que define o território como campo de forças (Souza, 1995; 2020), constituído por relações de poder que perpassam o espaço curricular. Nesse sentido, entendemos que, no território disciplinar, manifesta-se na política dos professores da Educação Básica e universitários que se movimentam nas escolas e em outros espaços em defesa da Geografia como disciplina específica e obrigatória no Ensino Médio.

Tais manifestações ocorrem no dia a dia das escolas a partir dos saberes-fazer docentes, que dão sentido às reformas educacionais, passando as escolas a serem compreendidas como territórios de (re)existência da Geografia Escolar no Ensino Médio. A estabilização da Geografia no currículo escolar envolve diferentes disputas que giram em torno da profissionalização docente, que se estabelece para além do conhecimento escolar. Compreendemos que as reformas educacionais têm como eixo central mudanças curriculares, como a BNCC, que não deixa de ser um currículo prescritivo ao estabelecer questões sobre como ensinar e o que aprender em um território marcado por desigualdades e diversidades regionais.

ABORDAGENS METODOLÓGICAS

Este estudo se apoia em uma abordagem qualitativa, ancorada em revisão bibliográfica e documental, com análise de legislações educacionais (BNCC, Leis nº 13.415/2017 e nº 14.945/2024) e produções acadêmicas sobre o tema.

A investigação considera o currículo como um campo discursivo em disputa, sendo os documentos oficiais compreendidos como políticas curriculares que tentam impor sentidos hegemônicos à organização do conhecimento escolar. As reflexões aqui desenvolvidas articulam essa perspectiva com aportes da Teoria do Discurso e do conceito de território

disciplinar, visando compreender como os sentidos da Geografia escolar são construídos, tensionados ou apagados pelas reformas recentes.

Complementarmente, foram utilizados dados empíricos oriundos da monografia de um dos autores (Moura, 2021), agora retomados com um olhar ampliado a partir da trajetória formativa na pós-graduação. No contexto dessa pesquisa de base, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com treze profissionais da educação atuantes no Ensino Médio público estadual de Araguaína-TO, sendo dez professores de Geografia, duas coordenadoras pedagógicas da área de Ciências Humanas e uma orientadora educacional, vinculados a dez diferentes escolas estaduais. As entrevistas foram aplicadas por meio de formulário eletrônico, disponibilizado entre janeiro e fevereiro de 2021, como estratégia metodológica compatível com as restrições impostas pela pandemia de COVID-19. Os relatos foram interpretados à luz dos referenciais teóricos adotados, com destaque para as categorias de currículo, território e resistência docente, articuladas à prática cotidiana nas escolas.

PENSANDO O TERRITÓRIO DISCIPLINAR

A discussão parte do entendimento do currículo como construção sócio-discursiva, ancorada na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. Para os autores, os sentidos sociais são sempre provisórios, contingentes e em constante disputa, sendo o discurso um campo material de produção de hegemonias e antagonismos (Laclau; Mouffe, 2015). “A formação de um discurso hegemônico é o resultado contingente de uma série de articulações [...] o processo de universalização do particular” (Straforini; Lemos, 2018, p. 97).

Nesse sentido, a BNCC é compreendida como um discurso que tenta fixar sentidos de um currículo universal, apagando diferenças locais e deslegitimando práticas docentes historicamente construídas, mas encontra resistência nos contextos locais.

As escolas não são apenas espaços de socialização, como frequentemente são tratadas (Marques, 2013). Essa visão acaba “[...] reduzindo o espaço ao papel de um palco inerte, ou, quando muito, apêndice das relações sociais” (Marques, 2013, p. 7). Nesse sentido, além das suas funções institucionais, as escolas e seus atores constroem relações de afetividade e poder nesses espaços, constituindo um campo rico para percepção das dinâmicas sociais presentes neles.

Como tratamos ao longo deste trabalho, a escola não tem apenas como função a implementação de políticas curriculares de Estado, mas, também, assume o papel de espaço de produção destas políticas a partir de seus contextos socioespaciais. Diante disso, analisamos as escolas como territórios, onde acontecem disputas, resistências e/ou negociações pelo estabelecimento do que venha ser o currículo escolar.

O território enquanto uma categoria analítica da ciência geográfica possui diversas concepções e uma ampla discussão teórica. Neste trabalho, optamos por olhar para essa categoria de análise espacial a partir das concepções de Raffestin (1993) e Souza (1995, 2020).

Para Raffestin (1993, p. 143),

O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator “territorializa” o espaço.

Em outras palavras, os territórios são frutos da manifestação de relações de poder e domínio no espaço por meio de diferentes atores sociais (Estado, organizações políticas e os próprios sujeitos de forma individual ou coletiva em graus diversos) das quais a permanência é variável, logo, gerando conflitos e disputas (Raffestin, 1993). A partir de outra perspectiva Souza (1995, p. 86) defende que,

o território será um campo de forças, uma teia ou rede de relações sociais que, a par de sua complexidade interna, define, ao mesmo tempo, um limite, uma alteridade: a diferença entre “nós” (o grupo, os membros da coletividade ou “comunidade”, os insiders) e os “outros” (os de fora, os estranhos, os outsiders).

Nesse sentido, Souza (1995, p. 97) discerne que o “[...] território *não* é o substrato, o espaço social em si, mas sim um campo de forças, *as relações de poder espacialmente delimitadas e operando, destarte, sobre um substrato referencial*”. Dentre as motivações para territorializar o espaço “[...] podem ter a ver com *o que se produz ou quem produz no espaço considerado*; podem ter ligação com o *valor estratégico-militar daquele espaço específico*; e podem se vincular, também, *às ligações afetivas e de identidade entre um grupo social e seu espaço*” (Souza, 2020, p. 88).

Isto posto, a motivação para se conquistar ou defender um território é constituída pelo exercício do poder, principalmente por meio de interesses políticos, mas também de interesses de cunho cultural e econômico, que envolve sempre a projeção dessas relações no espaço (Souza, 2020). Os territórios são sempre móveis ou flutuantes não podendo ser então limitados à materialidade do substrato espacial, já que seus limites são instáveis, por exemplo, os territórios podem ser modificados sem que haja mudanças físicas no espaço (Souza, 1995).

Apoiados nessas reflexões, pensamos a escola como um território, ou seja, um *campo de forças* permeado por constantes e instáveis disputas políticas, visto que é um campo estratégico que influencia fortemente nas identificações tanto dos docentes quanto dos estudantes. Concordamos com Giroto (2018a, p. 172) que afirma ser necessário “[...] entender a escola e a sala de aula como territórios de disputa e de construção de outro projeto de educação, mais horizontal, inclusivo, colaborativo”. Nesse sentido, compreender a escola como território implica reconhecê-la,

por meio dos seus sujeitos, se entende como inacabada, como condição e não produto. Como projeto, desejo, pulsão. Seus sujeitos passam a compreender aquilo que os une, o espaço-tempo que os atravessa, os desafios que se colocam na labuta diária de ser homem e mulher em um mundo que se quer cada vez mais desumano. Lendo a si mesmos, professores e alunos vão construindo a dialogia que se aprende e ensina, conectando e articulando a potência do conhecimento como condição de reapropriação da vida expropriada pelo capital (Girotto, 2018b, p. 28).

Nesse contexto de disputas pelo sentido da escola e do conhecimento, conjecturamos que o território da disciplina de Geografia também se encontra fragilizado e em disputa diante das recentes alterações promovidas pela BNCC para o Ensino Médio. A proposta de integração da Geografia ao campo mais amplo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas tem gerado incertezas sobre sua identidade disciplinar, com implicações já perceptíveis entre profissionais atuantes nas escolas estaduais do município de Araguaína.

Afinal, a estabilização da Geografia no currículo escolar envolve também disputas por *status* social e acadêmico, reconhecimento profissional, oportunidade e condição de trabalho, ou seja, disputas pelo próprio território disciplinar (Goodson, 1990).

Segundo Valladares *et al.* (2016, p. 16-17):

A Geografia esteve muito pouco em evidência nas disputas midiáticas e acadêmicas durante o processo de discussão da BNCC. Talvez porque ainda estejamos no velho imaginário social da natureza e valores pátrios, talvez porque o novo na Geografia tenha sido subsumido em sociologia, história... e talvez isso amplie nosso comprometimento com a resistência perante o bloqueio às di-

mensões políticas, éticas e estéticas. Talvez nos rótulos inócuos que “identificam” a geografia escolar (estudo de mapas, natureza, meio ambiente, população, economia...) no imaginário social mais amplo, consigamos criar fissuras, onde algo diferente possa germinar.

É nesse movimento, sobretudo de mobilização na comunidade disciplinar que podemos criar essas fissuras, acreditamos também que a partir disso podemos defender o território da Geografia escolar. Ainda, devemos defender a Geografia escolar a partir de sua especificidade que é contribuir por meio do desenvolvimento do raciocínio geográfico nos estudantes, visando que eles reflitam sobre suas práticas espaciais cotidianas de forma crítica e reflexiva do/no mundo (Straforini, 2018).

Pretendendo refletir sobre tais possibilidades de resistência e existência da Geografia no Ensino Médio, perguntamos aos docentes entrevistados: “Quais as possibilidades da Geografia se reafirmar e/ou resistir como disciplina escolar essencial no Ensino Médio?” Destacamos aqui algumas respostas:

Com boas aulas demonstrando a sua importância (Docente 1).

Essa possibilidade é instável. Depende muito dos rumos que caminha a política atual brasileira. Está existindo um movimento para desmerecer o conhecimento científico, principalmente quando se trata das ciências humanas. Se não tiver um movimento contrário a isso, essa disciplina pode ficar apenas com as questões inerentes a parte física da Geografia (Docente 2).

De acordo com a atual situação acredito que possa se reafirmar com apoio acadêmico e popular (Docente 4).

Dentre os componentes das ciências humanas, tem um destaque maior (Docente 5).

Nesse contexto da BNCC, a Geografia será essencial, pois dará ao aluno o conhecimento de mundo, que é um dos objetivos do novo Ensino Médio (Docente 7).

Está mais para resistir, pois com a construção e implantação dos itinerários formativos há uma tendência a desvalorização destes saberes geográficos (Orientadora Educacional).

Portanto, os docentes apontam algumas possibilidades, mas também inquietações/reflexões que são importantes para ser destacadas, uma vez que eles/elas estão inseridos no cotidiano da escola pública que, a nosso ver, são os docentes de modo geral os mais impactados no atual processo de implementação da Base.

Refletimos que esse momento deve ser de luta política com o objetivo de estabelecer resistências/debates e negociações, tendo em vista que a BNCC do Ensino Médio em consonância com a Lei nº 13.415 de 2017 (Brasil, 2017), modifica o currículo nacional de Geografia, gerando também uma transformação da disciplina nesta etapa da Educação Básica e que, conseqüentemente, implica no trabalho dos docentes de Geografia.

A comunidade disciplinar de Geografia, bem como a própria comunidade escolar, incluindo os estudantes e seus familiares podem se mobilizar para questionar tais mudanças políticas. Os docentes e estudantes ainda não só tem papel de recontextualizar, mas também de produzir novos sentidos para essas políticas nos contextos locais.

Outro conceito central é o de território disciplinar, que para fazermos essa analogia, mobilizamos os conceitos de *comunidade disciplinar* de Goodson (1990) para pensar os processos de legitimação da Geografia

como saber escolar, *povo da geografia para evidenciar os agentes envolvidos na resistência de Costa (2018) e território como campo de forças de Souza (1995; 2020) onde se manifestam as disputas de poder e sentido no currículo.*

Souza (2020) entende o território como uma construção simbólica e política, marcada por disputas e relações de poder. Neste trabalho, o território é também o da Geografia escolar, cuja existência depende de articulações entre saberes, sujeitos e espaços institucionais. Como destaca o autor: “todo território é também um território de disputa simbólica” (Souza, 2020, p. 78).

A análise dos dados demonstrou que a exclusão da Geografia como disciplina obrigatória gerou inseguranças profissionais, desvalorização simbólica e prejuízos materiais aos docentes. Os professores se sentem empurrados para fora do currículo. As escolas, no entanto, não são meras executoras de diretrizes. Elas são territórios de (re)existência.

As escolas públicas de Araguaína tornam-se espaços de tensionamento, negociação e resistência frente à implementação da BNCC. Esses espaços não são homogêneos, e os sentidos da Geografia escolar são ressignificados em práticas pedagógicas que dialogam com os territórios vividos pelos estudantes.

Assim, os professores atuam como sujeitos da resistência, articulando saberes, afetos e práticas com vistas à permanência da Geografia no cotidiano escolar. É nesse sentido que o povo da Geografia, como definido por Costa (2018), assume papel central na defesa do campo disciplinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A BNCC do Ensino Médio, ao reorganizar as disciplinas escolares em áreas e itinerários, fragiliza o lugar da Geografia no currículo. No entanto, sua existência é sustentada por sujeitos que a reivindicam e a praticam co-

tidianamente. As escolas são territórios onde a Geografia resiste, se reinventa e reafirma sua importância para a leitura do mundo.

A defesa do território disciplinar da Geografia passa pela articulação entre produção acadêmica, formação docente e ação política, principalmente nas escolas, que se tornam lugares de (re)existência.

Portanto, mobilizamos o território enquanto território disciplinar da Geografia Escolar, que precisa ser defendido em diferentes esferas políticas, tendo em vista que está permeado por disputas em torno da formação docente e carga horária nas escolas, provocando diferentes efeitos, como incertezas e insegurança profissional. Concluimos que a defesa do território disciplinar exige articulação entre produção acadêmica, formação docente e ação política, destacando o papel da Geografia na leitura crítica das desigualdades socioespaciais.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Dispõe sobre a reforma do Ensino Médio.
- BRASIL. **Lei nº 14.945, de 4 de junho de 2024**. Dispõe sobre a organização do Ensino Médio.
- CALLAI, Helena Copetti. A Geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica. In: MORAES, Eliana Marta Barbosa de; MORAES, Loçandra Borges de (Orgs.). **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia**. Goiânia: Vieira, 2010. p. 15-38.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Concepções teórico-metodológicas e docência da Geografia no mundo contemporâneo. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas: Papyrus, 2012.
- COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. A comunidade disciplinar em Goodson: impasses em um registro pós-estrutural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 67, p. 1009-1032, 2016.
- COSTA, Hugo Heleno Camilo. O povo da geografia como resposta na política de currículo. **Para Onde!?**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 135-141, nov. 2018.
- CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Entre o cinismo e a hipocrisia: o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 159-174, out. 2018a. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v34n71/0104-4060-er-34-71-159.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2020.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. **Horizontes (EDUSF)**, Itatiba, v. 36, n. 1, p. 16-30, jan/abr. 2018b. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/603/257>. Acesso em: 04 jan. 2020.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria e Educação**, 2, p. 230-254, 1990.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. Tradução: Joanildo Burity, Josias de Paula Jr. e Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios (Coleção Contrassensos). Brasília: CNPq, 2015.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 28-33.

MARQUES, Roberto. Por uma perspectiva espacial da escola. **Revista Brasileira de Educação Geográfica**, Campinas, v. 3, n. 5, jan./jun. 2013, p. 05-20. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/129/88>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MOURA, Osmar Oliveira de. Currículo e disputas pelo território da Geografia na BNCC do Ensino Médio: implicações para o trabalho docente em Araguaína-TO. Monografia (Graduação em Geografia) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2021.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do poder**. SP: Ática, 1993.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 22ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (Orgs.). **Geografia**: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 77-116.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. **Os fundamentos da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 5ª ed. 2020.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 175-195, ago. 2018. Disponível

em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v32n93/0103-4014-ea-32-93-0175.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2020.

STRAFORINI, Rafael; LEMOS, Linivaldo Miranda. “Como querer laclaunear”: A Teoria do Discurso como Fundamento do APEGEO-Unicamp – “o que há de bom...”. **Revista Sul-Americana de Ciência Política**, Pelotas, v. 04, n. 01, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rsulacp/article/view/13472/8663>. Acesso em: 20 jan. 2021.

VALLADARES, Marisa Terezinha Rosa; GIRARDI, Gisele; NOVAES, Ínia Franco de; NUNES, Flaviana Gasparotti. Contexto da construção da primeira e segunda versões da Base Nacional Comum Curricular no componente curricular de geografia. **Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, Rio de Janeiro, v. 03, n. 06, p. 07-18, 2016. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/1661>. Acesso em: 04 jan. 2020.



Acesso e permanência no Ensino Superior: uma perspectiva a partir dos estudantes universitários da Universidade Federal do Norte do Tocantins - Câmpus de Araguaína

INTRODUÇÃO

O trabalho é parte de um estudo geográfico sobre o acesso e permanência no Ensino Superior, tendo como foco a análise do ingresso e a permanência de estudantes nos cursos presenciais da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Câmpus de Araguaína. O recorte da pesquisa abrangerá as vagas disponibilizadas pela Lei 12.711/2012, a Lei de Cotas, ao longo dos últimos dez anos, buscando compreender como se formam as espacialidades geográficas. A pesquisa pretende utilizar-se de informações sobre análise de dados quantitativos dos ingressantes do 2º semestre de 2024 ao 1º semestre de 2015, destacando o papel da categoria 'lugar' nos condicionantes de entrada e permanência na universidade.

O desenvolvimento desta pesquisa é importante para entender e aprimorar as condições de acesso e permanência dos estudantes universitários, especialmente no contexto da Região Norte do Estado do Tocantins,

MAURIVAN PEREIRA DOS SANTOS

Universidade Federal do Norte do Tocantins, UFNT
<https://orcid.org/0009-0006-1187-8881>

RAFAEL STRAFORINI

Universidade de Campinas, Unicamp
<https://orcid.org/0000-0002-6122-3297>

no qual o ensino superior representa um fator importante de mobilidade social. Essa investigação poderá permitir a identificação dos desafios enfrentados por diferentes grupos: estudantes de baixa renda e minorias étnicas em uma região com recursos educacionais limitados. Isso poderá proporcionar uma visão abrangente sobre os fatores que influenciam a entrada e o sucesso no ensino superior.

Esta pesquisa poderá servir como apoio na identificação de barreiras de acesso bem como no aperfeiçoamento dos processos seletivos e suporte no entendimento do que se faz necessário ajustar para uma melhor retenção dos estudantes em seus respectivos cursos. Assim, contribuirá para a gestão da Universidade, beneficiando não apenas os acadêmicos, mas também a sociedade como um todo, ao formar cidadãos mais capacitados e conscientes de suas oportunidades.

O desenvolvimento desta pesquisa possibilitará um possível avanço do conhecimento científico geográfico, que contribuirá para o debate sobre problemas específicos, expandindo as bases de conhecimento. Além disso, permitirá explorar lacunas deixadas por pesquisas anteriores e oferecer subsídios para novos estudos e descobertas.

REFERENCIAL TEÓRICO

No Brasil, ainda em dias atuais, apresenta-se um nível elevado de desigualdade social em decorrência do processo histórico de colonização, mesmo após algumas tentativas de certos governos em reduzi-la, é um dos países com maior desigualdade de renda no mundo, em que a concentração de riqueza nas mãos de poucos deixa grande parte da população em condições precárias, conforme aponta o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA (Brasil, 2023). O acesso desigual à educação de qualidade, desde as séries iniciais, tem sido uma barreira significativa para que os mais pobres consigam vagas em cursos de nível superior. Isso afeta

diretamente nas oportunidades de melhores empregos, condições de vida e ascensão social.

Corroborando o entendimento dessas disparidades, que se consolidam para o acesso à educação ao nível superior entre as classes sociais e o espaço em que ocupam (Santos, 1977, 2014a *apud* Straforini; Teramatsu 2022), entende-se que o problema geográfico como o acesso à educação superior, sob a perspectiva do método tem relação direta entre o território e a educação, instrumentalizada pela formação socioespacial. Compreende-se que em distintos momentos, a educação superior, em sua dimensão espacial, participa da divisão territorial do trabalho, levando-se a presumir que há sucessivas mudanças em sua configuração territorial ou espacial.

A educação desempenha um papel crucial em várias dimensões da vida individual e da sociedade, uma vez que o conhecimento propiciado por ela expande a mente, promove o pensamento crítico e dá oportunidades na carreira profissional. A educação ao nível superior tem o papel de não só fornecer os diplomas, mas de possibilitar as qualificações que são frequentemente pré-requisitos para posições em diversas áreas profissionais. Além disso, a educação é importante para o crescimento pessoal, o progresso social, econômico e cultural do país. Tavares (2010 *apud* Queiroz, 2024) complementa que a educação deve ser um processo contínuo de reconstrução e transformação que gere no indivíduo um conhecimento teórico e prático que seja relevante.

O desenvolvimento de um lugar, seja de uma comunidade rural ou uma cidade, requer um conjunto de condições técnicas planejadas e implementadas, entre elas, a construção e manutenção de forma geral de escolas e universidades, que formarão a base fundamental para o desenvolvimento da população, principalmente os das classes menos favorecidas. O lugar em que a população é privada de tais aparelhos educacionais continuará apenas reproduzindo as mesmas condições, ou o *status quo* dominante, como coloca Milton Santos.

As possibilidades, técnicas e organizacionais, de transferir à distância produtos e ordens, faz com que essas especializações produtivas sejam solidárias no nível mundial. Alguns lugares tendem a tornar-se especializados, no campo como na cidade, e essa especialização se deve mais às condições técnicas e sociais que aos recursos naturais (Santos, 2006, p. 161).

Em acordo a Delcourt (1992 *apud* Santos, 2006), é essencial que o Estado assegure o bem-estar da população, não apenas ao direito à educação básica de qualidade, mas de acesso ao ensino superior, de modo que se possa garantir uma ascensão na qualidade de vida e a formação de um pensamento crítico e reflexivo no cidadão.

Nas regiões interioranas, essa necessidade na oferta de uma educação pública de qualidade por parte do governo é ainda mais necessária para o desenvolvimento geral do lugar. Cabe ao setor público fomentar a interiorização da oferta de educação terciária nas regiões menos desenvolvidas, nas quais o mercado não se mostra atrativo à iniciativa privada (Gusso *et al.*, 2015 *apud* Straforini; Teramatsu, 2022).

A população das regiões do interior do país e das periferias dos grandes centros urbanos, especialmente as de cor ou raça preta, enfrenta uma série de desafios, como o isolamento geográfico, a pobreza, a falta de infraestrutura e os desafios relacionados à educação e à saúde. Para mitigar esses problemas, são necessárias políticas públicas que promovam a inclusão social e o desenvolvimento sustentável dessas áreas, além de investimentos em infraestrutura, saúde e educação.

No mesmo sentido, Zago (2002) coloca que a desigualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior é construída de forma contínua e durante toda a história escolar dos candidatos. Para aqueles oriundos das camadas sociais mais baixas, seria difícil conseguir uma vaga no ensino superior, concorrendo com aqueles que tiveram condições de custear uma

Educação Básica de qualidade. Assim, a população de cor ou raça preta constitui maior proporção de pessoas que estão abaixo da linha da pobreza, é também a porção da população que tem maior dificuldade no acesso a uma formação ao nível superior, conforme evidencia o IBGE:

A população de cor ou raça preta ou parda situa-se também, em maior proporção, abaixo das linhas de pobreza, e reside em domicílios com piores condições de moradia e com menos acesso a bens e serviços que a população de cor ou raça branca. Em relação aos indicadores educacionais, embora tenha havido melhora, as desigualdades entre esses dois grupos populacionais permanecem consideráveis e se agravam no decorrer do percurso escolar, atingindo o ápice no ensino superior (IBGE, 2019).

Para Bourdieu (1997 *apud* Suhett, 2019), os lugares segregados seriam marcados pela ausência do Estado e pelo desapossamento. Diante dessa situação, fica evidente um efeito inerente aos lugares segregados: o efeito da atração “para baixo”. Isso significa que os moradores das regiões mais pobres das cidades teriam desvantagens socioespaciais em relação aos demais moradores da cidade e segmentos vulneráveis teriam interações limitadas com os demais grupos sociais da cidade, desencadeando nas áreas periféricas mecanismos de reprodução da pobreza.

A partir dessa ideia, torna-se evidente a necessidade de investimentos pelo poder público aos lugares mais pobres do país. Para, dessa forma, suprir as regiões do interior, principalmente as periferias das cidades, de aparelhos sociais, investindo massivamente nos espaços de educação formal: escolas de educação infantil, Ensino Fundamental, Médio e Ensino Superior. Assim, busca-se contrariar a lógica vigente e possibilitar que a população dessas áreas seja transformada e alcance ascensão social.

MATERIAIS E MÉTODOS

Trata-se de um estudo de caráter bibliográfico e documental, desenvolvido de forma analítica e por conveniência, a partir do exame de documentos relacionados à lei de cotas, artigos acadêmicos, dissertações, matérias jornalísticas sobre o tema, além de editais de processos seletivos da UFNT e relatórios que apresentam dados de ingresso e evasão dos estudantes.

Os dados foram disponibilizados pela Pró-reitora de Graduação (PROGRAD). Os relatórios acessados no Sistema de Informação para o Ensino (SIE) da UFNT são provenientes do meu acesso por fazer parte do quadro de servidores desta instituição e trabalhar na função de coordenador acadêmico. Com isso, utilizou-se da experiência de quinze anos de trabalho no setor para subsídio de informações. Também foram considerados os relatórios fornecidos pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROEST) a respeito dos programas de auxílio e permanência ofertados pela instituição.

A pesquisa terá uma abordagem quali-quantitativa, baseada no pressuposto de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, caracterizada por uma dependência mútua entre o sujeito e objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (Chizzotti, 2000).

A análise e interpretação de indicadores educacionais, por meio das ferramentas analíticas disponibilizadas pela ciência geográfica, compõem a Geografia da Educação como uma área do conhecimento relativamente recente no meio acadêmico brasileiro. A Geografia da Educação é um campo de estudo extenso e diverso que analisa a relação entre o espaço geográfico e os processos educacionais, examinando como o ambiente, o território e a organização espacial influenciam o acesso, a qualidade e as dinâmicas da educação. As pesquisas desse campo revelam a contribui-

ção da abordagem geográfica à análise e compreensão de diversos fenômenos educacionais (Reguera; Serra, 2019).

Para Moraes e Costa (1987), o método de interpretação relaciona-se com a concepção de mundo do pesquisador, sua visão da realidade, da ciência, do movimento, e outros. É a sistematização das formas de ver o real, a representação lógica e racional do entendimento que se tem do mundo e da vida.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No governo do então presidente Lula, foram criados mecanismos e ações para possibilitar o acesso das camadas economicamente desfavorecidas da população brasileira ao ensino superior, a exemplo, o Sistema de Seleção Unificada (SISU) e o sistema de cotas. O governo Dilma Rousseff deu continuidade a essas políticas, mantendo-as e ampliando-as, incluindo a Lei de Cotas sancionada em seu governo.

Em 29 de agosto de 2012, foi sancionada uma lei brasileira pela então presidenta Dilma Rousseff, a Lei nº 12.711/2012, conhecida popularmente como Lei de Cotas. Essa Lei garante que 50% do total de vagas nas universidades e institutos federais fossem reservadas para alunos que viessem de escolas públicas. Nesse recorte de 50%, as vagas são também oferecidas para pretos, pardos e indígenas. Associada ao SISU, a Lei possibilita que os estudantes concorram a vagas em instituições públicas de ensino, em sua maioria, universidades e institutos federais, com seleção com baseada na nota obtida do Enem.

As cotas são reservas de vagas para determinados segmentos minoritários da população, como pessoas negras (pretas ou pardas), indígenas e pessoas com deficiências (PcD). No contexto do ingresso em cursos de graduação em universidades públicas federais, além do critério étnico-racial, o candidato à vaga reservada deve ter concluído todo o ensino médio

em escolas públicas, assegurando o acesso de estudantes de origem popular ao ensino superior.

O trecho da Lei que trata da reserva de vagas nas instituições de ensino superior no âmbito federal para estudantes provenientes de escolas públicas e para os pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência, traz a seguinte redação:

As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, de acordo com o Art. 1º da Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012 (Brasil, 2012).

Com a aprovação da Lei de Cotas, foi estabelecido que as Universidades deveriam reservar as vagas gradativamente em seus processos seletivos, com um mínimo de 12,5%, no ano de 2013, e, até o ano de 2016 deveriam estar com a oferta de no mínimo 50% das vagas nos cursos de graduação, conforme o preconizado na referida Lei.

Também foi definido que após dez anos de sua implantação, seria feita uma revisão em sua regulamentação para ajustes e adequações, o que ocorreu no ano de 2023, com a Lei 14.723/2023, que trouxe algumas mudanças, como na nomenclatura das cotas e mais significativamente nos critérios de renda familiar para as cotas de baixa renda (LB), que anteriormente era de um salário mínimo e meio per capita. Após a revisão, passou a ser de apenas um salário mínimo por cada membro do grupo familiar e prioridade para cotistas em situação de vulnerabilidade social no recebimento de auxílio estudantil. Ainda, determinou-se que concorrerão às vagas de cotas apenas os candidatos que não alcançarem as notas para ingresso às vagas de ampla concorrência (Brasil, 2023).

A educação possui o potencial de transformar vidas, possibilitando que indivíduos de diferentes origens alcancem melhores condições econômicas, sociais e culturais. O Estado tem uma dívida social com a maioria da população brasileira, que se materializa na não garantia dos direitos sociais básicos, como educação pública e gratuita de qualidade, saúde e bem-estar social. Contudo, a Lei de Cotas foi um avanço para diminuir a distância entre os menos favorecidos, cidadãos periféricos de classes sociais inferiores a uma formação de nível superior, principalmente nos chamados cursos elitistas.

Gustavo Teramatsu e Rafael Straforini, destacam o crescimento significativo do ingresso dos jovens ao ensino superior no Brasil, evidenciando o aumento também no interior do país.

Nos últimos anos, ocorreu no Brasil uma profunda transformação qualitativa e quantitativa no acesso à educação superior. Entre 1998 e 2018, o número de matrículas em cursos superiores aumentou quase 300% – de 2,1 milhões para 8,4 milhões. Este crescimento foi acompanhado pela interiorização da oferta e democratização do acesso (Straforini; Teramatsu, 2022, p.123).

O aumento no número de ingressos foi benéfico para todos os cursos das instituições federais de ensino superior, inclusive para as licenciaturas, ainda que em menor proporção, dado ao desinteresse por esses tipos de cursos, e neste contexto está inserida a Geografia, uma das disciplinas que contribuem para o desenvolvimento crítico socioespacial do cidadão (Cavalcanti, 2019).

O conhecimento produzido por profissionais da Geografia interessa não apenas ao seu campo específico, mas também à sociedade, sendo relevante para todas as pessoas, pois contribui para a compreensão do mundo e para a vivência nele (Cavalcanti, 2019).

Tabela 1 - Número de Ingressantes Anualmente na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) – Câmpus de Araguaína (TO)

Quantitativo de Alunos Ingressantes Anualmente UFNT										
Curso	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Biologia	50	70	70	58	62	66	61	58	47	22
Cooperativas	32	46	50	35	58	33	0	0	0	0
Física	32	56	58	62	56	61	40	25	16	19
Geografia	51	82	81	81	82	80	52	39	53	51
História	46	76	90	97	78	86	61	55	54	53
Letras	71	83	82	95	91	88	80	98	87	83
Logística	41	72	68	64	63	64	70	46	47	33
Matemática	46	74	80	80	81	82	56	46	42	50
Medicina					56	56	51	60	49	59
Med. Veterinária	59	75	85	99	94	85	78	92	82	85
Química	44	58	63	62	61	60	45	26	24	31
Turismo	27	44	50	47	49	57	42	16	9	8
Zootecnia	53	83	86	85	80	79	83	77	76	78

Fonte: Sistema de Informação para o Ensino (SIE), 2025.

Embora Straforini e Teramatsu (2022) destaquem o aumento expressivo de jovens ingressantes no ensino superior, os dados da instituição objeto deste estudo (Tabela 1) indicam que esse crescimento não ocorre de maneira quantitativa significativa. Isso se deve, em parte, ao fato de a universidade concentrar a maioria de seus cursos em licenciaturas, os quais, conforme mencionado anteriormente, têm apresentado, ao nível nacional, um declínio no interesse dos estudantes ao longo dos últimos anos. Desse modo, além de reduzir a queda no número de ingressantes nas licenciaturas, a Lei nº 12.711/2012 promoveu alterações no perfil socioeconômico dos estudantes, possibilitando que indivíduos de baixa renda tivessem maior acesso a cursos de bacharelado, tradicionalmente considerados de maior prestígio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação com qualidade social e a democratização da gestão implicam a garantia do direito à educação para todos por meio de políticas públicas, materializadas em programas e ações articuladas, com acompanhamento e avaliação da sociedade, tendo em vista a melhoria dos processos de organização e gestão dos sistemas e das instituições educativas.

A educação possui o potencial de transformar vidas e viabilizar que indivíduos de diferentes origens alcancem melhores condições econômicas, sociais e culturais. O Estado tem uma enorme dívida social com a maioria da população brasileira, que se materializa na não garantia dos direitos sociais, como educação pública e gratuita de qualidade, saúde e bem-estar social. Contudo, a Lei de Cotas (12.711/2012) foi um avanço para diminuir a distância entre os menos favorecidos, cidadãos periféricos de classes sociais inferiores a uma formação de nível superior, com um aumento de 167% em dez anos (Brasil, 2023).

Ao longo dos anos de atuação na Coordenação Acadêmica da Universidade Federal do Norte do Tocantins, observou-se que a referida Lei foi benéfica para este grupo, promovendo um aumento significativo no ingresso de estudantes de baixa renda na instituição objeto da pesquisa, especialmente nos cursos tradicionalmente considerados elitistas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada-IPEA. **Seminário das Quintas aponta caminhos para reduzir a injustiça social**. Brasília, DF: 04 ago. 2023. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/categorias/45-todas-as-noticias/noticias/13909-estudos-revelam-impacto-da-redistribuicao-de-renda-no-brasil>. Acesso em: 26 jun. 2024.

BRASIL. Senado Federal. **Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: 29 ago. 2012. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/588087/publicacao/34619079>. Acesso em: 16 out. 2024.

BRASIL. Senado Federal. Agência Senado. **Novas regras da Lei de Cotas já estão em vigor.** Brasília, DF: Senado Federal, 14 nov. 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/audios/2023/11/novas-regras-da-lei-de-cotas-ja-estao-em-vigor#:~:text=>. Acesso em 24 out. 2024

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

CHIZZOTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CHIZZOTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. **Estudos e Pesquisas, Informação Demográfica e Socioeconômica**, Rio de Janeiro, IBGE n. 41, 2019. Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 21 out. 2024.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Ingresso por cotas aumentou 167% nas universidades**, Assessoria de Comunicação Social do INEP, 2023. Disponível em: > <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censoda-educacao-superior/>. Acesso em 25 jun. 2024.

MORAES, A. C. R; COSTA, W. M. **Geografia Crítica:** a valorização do espaço. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

REGUERA, Emílio; SERRA, Enio. **A Geografia da Educação de jovens e adultos de nível fundamental na cidade do Rio de Janeiro.** Giramundo, Rio de Janeiro, V. 6, N. 11, P. 39 - 51, jul. / dez. 2019. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/GIRAMUNDO/issue/view/168>. Acesso em: 11 nov. 2024

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço.** 4 ed. São Paulo: Edusp, 2006.

STRAFORINI, Rafael; TERAMATSU, Gustavo. Do ENEM ao SISU: cartografia da interiorização do acesso à educação superior no Brasil. *In:* NETO, A. M; MACEDO, F. C; VIEIRA, D. J. (org.). **Universidade e território:** ensino superior e desenvolvimento regional no Brasil do século XXI. Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). 2022. Ed.1ª. *E-book*: Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/11150>. Acesso em: 27 jun. 2024.

SUHETT, Lenon Santiago Mendes. **Um debate geográfico sobre a relação escola – entorno na periferia.** Giramundo, Rio de Janeiro, V. 6, N. 12, P. 53 - 64, jul. / dez. 2019. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.33025/grgcp2.v6i12>. Acesso em: 26 ago. 2024

QUEIROZ, Antônia Márcia Duarte. e SANTOS, Rosselvelt José. **O espaço da educação nas redes da tecnologia de informação e comunicação:** contextos de ensino e o co-

nhecimento. In. QUEIROZ, A, M. D. e SANTOS R. J. Análise geográfica sobre o Espaço virtual de ensino a partir das experiências educação a distância da Universidade Aberta -UAB. Ed. EDUFNT; 2024.

ZAGO, Nadir; ANJOS, Letícia Merentina dos; ANDRADE, Joelma Marçal de. **Seletividade e acesso ao ensino superior público**. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 4., 2002, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Anped, 2002.



As tecnologias de informação e comunicação como instrumento de ensino geográfico na educação especial e inclusiva

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta resultados parciais da pesquisa intitulada “As tecnologias de informação e comunicação como instrumento de ensino geográfico na educação especial e inclusiva”, que está em andamento no Programa de Pós-graduação em Geografia na Universidade Federal do Norte do Tocantins/PPGEO - UFNT.

A inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação representa um avanço relevante para o desenvolvimento de métodos de ensino mais dinâmicos e acessíveis, sobretudo em contextos desafiadores como a rede pública. As TIC ampliam o acesso ao conhecimento e promovem novas formas de interação entre professores e estudantes, contribuindo para um aprendizado mais significativo e inclusivo.

Entretanto, sua implementação enfrenta entraves como a infraestrutura limitada nas escolas e a carência de formação adequada dos docen-

ATÁCIDA CARLOS DOS SANTOS

Universidade Federal do Norte do Tocantins, UFNT
<https://orcid.org/0000-0003-3714-3307>

ANTÔNIA MÁRCIA DUARTE QUEIROZ

Universidade Federal do Norte do Tocantins, UFNT
<https://orcid.org/0000-0003-2074-2928>

tes para seu uso pedagógico. Esses desafios se intensificam na Educação Especial e Inclusiva, que requer atenção personalizada, adaptações curriculares e superação de barreiras atitudinais. A inclusão de estudantes com necessidades especiais, especialmente em disciplinas como Geografia, tradicionalmente apoiada em recursos visuais, demanda práticas inovadoras que utilizem a tecnologia para tornar o conteúdo acessível.

O raciocínio geográfico configura-se como elemento fundamental para a formação de uma compreensão crítica do espaço, possibilitando que todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiência, interpretem as dinâmicas socioespaciais. Assim, as TIC assumem papel estratégico no ensino de Geografia, ao integrar múltiplas linguagens e recursos adaptativos.

As salas de recursos multifuncionais surgem como espaços fundamentais nessa transformação. Essas salas, equipadas com tecnologias específicas, como softwares de leitura de tela, ampliadores de texto e materiais interativos, oferecem suporte especializado e adaptam o ensino às necessidades individuais. Com a integração desses recursos ao currículo, intenta-se a inclusão e potencializa-se o processo de ensino-aprendizagem.

Este estudo tem como objetivo identificar os usos das TIC nas salas multifuncionais, para o ensino de Geografia de estudantes da Educação Especial em Araguaína-TO, nos anos de 2024 e 2025.

A análise desenvolvida nesta pesquisa, baseia-se na categoria geográfica espaço, entendida como construção dinâmica influenciada por relações sociais, culturais e políticas. De acordo com Queiroz (2024), o espaço geográfico pode ser entendido como uma materialidade concreta, construída socialmente, e que, em sua etimologia, remete ao estudo da Terra, essência do campo de atuação da Geografia.

Ao promover o uso efetivo das TIC, a pesquisa contribui para o aprimoramento da educação inclusiva e da prática docente, sugerindo estratégias aos desafios estruturais e formativos da escola pública. O foco na personalização da aprendizagem, aliado à mediação tecnológica, tem po-

tencial para tornar o ensino de Geografia mais inclusivo, equitativo e conectado às realidades dos estudantes da Educação Especial.

Partindo dessa perspectiva, a presente pesquisa se orienta pela seguinte questão norteadora: De que maneira as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) podem ser utilizadas de forma pedagógica no ensino de Geografia nas salas de recursos multifuncionais, contribuindo para a inclusão e o desenvolvimento das habilidades dos estudantes com deficiência nas escolas públicas da Educação básica de Araguaína-TO? Tendo em vista que a Geografia faz uso intensivo de recursos visuais, como mapas, gráficos e imagens, é fundamental investigar como as ferramentas digitais acessíveis podem ampliar a participação desses alunos no processo de construção do conhecimento geográfico, bem como os desafios enfrentados pelos docentes na adoção dessas tecnologias.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para revisão de literatura, podemos citar autores que trabalham sobre o tema voltado a essa discussão, dialogamos com o autor Takahashi (2000), que discute a inclusão digital no Brasil, destacando que a informatização das escolas não é suficiente para garantir acesso equitativo a essas ferramentas. Corrêa (2007) argumenta que a globalização e o avanço tecnológico exigem uma formação que transcenda barreiras tradicionais, promovendo a consciência global. Além disso, Queiroz e Santos (2020) analisam a incorporação das TIC nas escolas públicas brasileiras, destacando a necessidade de políticas educacionais inclusivas. A inclusão de alunos com necessidades especiais também é abordada por Silva e Alves (2019), que enfatizam o papel das TIC na promoção de um ensino geográfico mais acessível e inclusivo.

Dessa forma, o espaço geográfico abrange praticamente todos os pontos do planeta. Isso é benéfico para os estudos, pois com mais infor-

mações, é possível fazer ligações e correlações entre os diferentes fenômenos que ocorrem na superfície terrestre.

Essa citação ressalta a crescente importância do espaço geográfico na compreensão das formações econômicas e sociais contemporâneas. Ao mesmo tempo, apresenta um desafio significativo para os geógrafos: a necessidade de metodologias avançadas e uma abordagem interdisciplinar para entender e mapear as complexas interações do mundo moderno.

Deste modo, o uso do espaço a favor da educação, sendo a função social da escola prestar a garantia ao ensino, sendo dessa forma fundamental a universalização do acesso às informações e o estímulo do senso crítico dos alunos. Quanto mais as tecnologias avançam, maior são as mudanças e adaptações que as instituições sofrem. Diante do que foi mencionado, entendemos que o estudo do espaço geográfico é essencial para melhorar a educação. Geógrafos e educadores podem colaborar para mapear as necessidades educacionais de diferentes regiões, identificar áreas com falta de recursos educacionais e desenvolver estratégias para superar esses desafios.

A análise espacial, combinada com a TIC, revela padrões e tendências que podem informar políticas educacionais mais eficientes e equitativas, além de tornar o currículo mais dinâmico e relevante, proporcionando aos alunos uma compreensão mais profunda do mundo ao seu redor.

A integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no ensino de geografia representa uma mudança de paradigma com potencial para revolucionar a forma como os alunos aprendem e interagem com o mundo. No entanto, essa transformação enfrenta desafios complexos e exige uma abordagem estratégica para garantir que as TIC sejam utilizadas de forma eficaz e equitativa.

Takahashi (2000) afirma que a discussão em torno das políticas nacionais para educação na Sociedade da Informação, no Brasil, é discutida

em termos de inclusão digital. Sobre o que se registra, igualmente, que a mesma não fica resolvida pela mera informatização da estrutura física das escolas.

A discussão sobre a inclusão digital no Brasil destaca a necessidade de ir além da mera informatização das escolas. A simples presença de computadores e internet não garante que todos os alunos, especialmente aqueles em escolas públicas e comunidades carentes, tenham acesso igualitário a essas ferramentas, o computador continua representando uma alternativa para suprir as deficiências de recursos didáticos e da própria necessidade de renovação do ensino de geografia, a partir da mediação com as novas tecnologias presentes no espaço geográfico.

O avanço tecnológico, especialmente nas áreas de comunicação, informação e robótica, aliado à crescente globalização, exige uma transformação na formação humana. Essa nova realidade, como aponta Corrêa (2007), demanda um “cidadão do mundo”, com uma perspectiva mais ampla e que transcenda as barreiras tradicionais de tempo e espaço.

Nesse contexto, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) despontam como ferramentas didáticas versáteis, com potencial para revolucionar o ensino da geografia, abrindo novas possibilidades para a compreensão do mundo e o desenvolvimento de uma consciência global.

Em suma, as tecnologias digitais também possuem o potencial de revolucionar o ensino de Geografia, mas sua efetividade depende de uma formação docente sólida e de uma mudança de paradigma em relação às práticas pedagógicas. É preciso ir além da mera transmissão de informações e utilizar as ferramentas digitais para estimular o pensamento espacial, o raciocínio geográfico e a análise crítica da realidade.

Para além das Tecnologias de informação e comunicação-TIC a revolução tecnológica das últimas décadas, impulsionada também pelas Tecnologias digitais da Informação e Comunicação (TDIC) transformou radicalmente a maneira como aprendemos e ensinamos.

Diante desse novo cenário, a educação inclusiva precisa acompanhar essa evolução, incorporando as TIC como ferramentas essenciais para promover a participação e o desenvolvimento de todos os alunos, independentemente de suas habilidades. E, as tecnologias digitais que oferecem recursos que podem ser personalizados para atender às necessidades individuais de cada aluno, abrindo um leque de possibilidades para a aprendizagem e a comunicação.

O Ministério da Educação incorporou as tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas escolas públicas brasileiras. Com a extinção da Secretaria de Educação a Distância, os programas foram incorporados à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Em articulação com os sistemas de ensino, implementam políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais (Queiroz; Santos. p.73).

Essa iniciativa representa um avanço significativo na busca por uma educação mais inclusiva e equitativa, que utilize as TIC para promover o acesso à informação, a participação e o desenvolvimento de todos os alunos. No entanto, é importante destacar que a inclusão das TIC nas políticas educacionais é um passo importante, mas ainda há muito a ser feito para garantir que todos os alunos, especialmente aqueles com necessidades especiais, tenham acesso igualitário a essas ferramentas e possam se beneficiar de seu potencial transformador.

A inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular tem sido um desafio para as escolas e professores, especialmente em disciplinas como a Geografia, que tradicionalmente se baseia em recursos

visuais como mapas e gráficos. No entanto, a tecnologia da informação e comunicação (TIC) oferece novas possibilidades para tornar o aprendizado mais acessível e significativo para esses alunos.

Silva e Alves (2019) aborda a importância do desenvolvimento do pensamento geográfico em todos os alunos, independentemente de suas necessidades especiais. Os autores argumentam que a Geografia tem um papel fundamental na formação de cidadãos críticos e conscientes do espaço em que vivem, e que o uso de tecnologias pode ser um aliado importante nesse processo.

Por conseguinte, ao abordar as TDIC, entendemos que a mesma são ferramentas versáteis e acessíveis, que podem facilitar o processo de ensino - aprendizagem, como também um recurso valioso no processo de ensino, compostas por um conjunto de mídias, que aplicadas ao contexto escolar propiciam uma prática mais dinamizada aos docentes. É preciso que o professor planeje suas aulas de forma personalizada, considerando as necessidades e interesses dos alunos. A mediação do docente é fundamental para garantir que as tecnologias sejam utilizadas de forma a promover a aprendizagem.

Dando continuidade a esse raciocínio, é importante destacar que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) não apenas tornam o ensino da Geografia mais atrativo, mas também facilitam a personalização das atividades educativas. Isso permite atender às necessidades individuais de cada aluno, garantindo que aqueles com deficiências ou dificuldades específicas possam participar ativamente do processo de aprendizagem. Além disso, essas ferramentas ampliam as possibilidades de inclusão, proporcionando acesso a materiais didáticos adaptados e recursos interativos que promovem uma maior autonomia e engajamento dos estudantes.

No que se diz respeito ao ensino e a aprendizagem em Geografia na escola e, em especial, o desafio do desenvolvimento/mobilização do Pensamento Geográfico no contexto da inclusão:

É pertinente discutir o pensamento oriundo das contribuições da Geografia, ou um pensar pela Geografia, chamado de Pensamento Geográfico (PG) na educação geográfica, apontando seus constituintes e defendendo seu desenvolvimento no contexto inclusivo, sobretudo, pelos(as) alunos(as) Público-Alvo da Educação Especial (Silva; Alves, 2023 p.16).

Portanto, a abordagem geográfica emerge como uma ferramenta essencial para a inclusão no ensino de Geografia, permitindo que todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais, desenvolvam uma compreensão crítica e abrangente do mundo em que vivem, utilizando as diversas linguagens e recursos disponíveis.

É nesse sentido que as TIC oferecem um vasto potencial para tornar o ensino de Geografia mais inclusivo e adaptado às necessidades de cada aluno. Através de softwares, mapas interativos, recursos multimídia, mapas táteis e outras ferramentas, é possível criar um ambiente de aprendizagem mais rico e significativo para todos. No entanto, é fundamental que os professores estejam preparados para utilizar essas tecnologias de forma eficaz e que as escolas tenham os recursos necessários para implementá-las.

Apesar dos desafios, a implementação de tecnologias no ensino de Geografia para alunos com necessidades especiais é fundamental para promover a inclusão e a igualdade de oportunidades na educação. Através do uso de tecnologias adaptadas e de um planejamento pedagógico inclusivo, é possível criar um ambiente de aprendizagem mais estimulante, participativo e significativo para todos os alunos.

A Cartografia Tátil, por exemplo, permite que alunos com deficiência visual explorem o espaço geográfico através do tato, enquanto o uso de mapas mentais pode auxiliar na alfabetização cartográfica de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Softwares de geolocalização e re-

curso multimídia também podem ser adaptados para atender às necessidades de diferentes alunos.

Na sociedade atual se faz necessário repensar sobre as práticas pedagógicas na sala de aula, o uso dos recursos tecnológicos pode favorecer o aprofundamento da geografia, na compreensão da cartografia, tais como: Google Maps, Google Earth, Map Biomas e IBGE oferecem oportunidades para investigar o estudo do espaço geográfico, visto que a compreensão desse tema demanda uma adaptação constante dos métodos educacionais.

Portanto, o ensino desse componente curricular na atualidade deve pautar-se nas premissas da educação geográfica, pois é esse tipo de ensino que valoriza a relação com outro, que envolve saberes dos(as) professores(as) e dos(as) alunos(as), que indaga e problematiza, que busca solução de problemas e formação de seres pensantes, que se atualiza metodologicamente, inclusive em relação aos recursos didáticos, que inclui e que propicia a formulação do Pensamento Geográfico (SILVA; ALVES, 2023, p.17)

Desse modo, a educação geográfica na contemporaneidade deve ser pautada pela dinamicidade e pela adaptabilidade, incorporando as ferramentas tecnológicas disponíveis para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Ao aliar a teoria à prática, utilizando recursos que tornam o estudo do espaço geográfico mais acessível e envolvente, estaremos formando cidadãos mais conscientes e preparados para enfrentar os desafios do mundo atual.

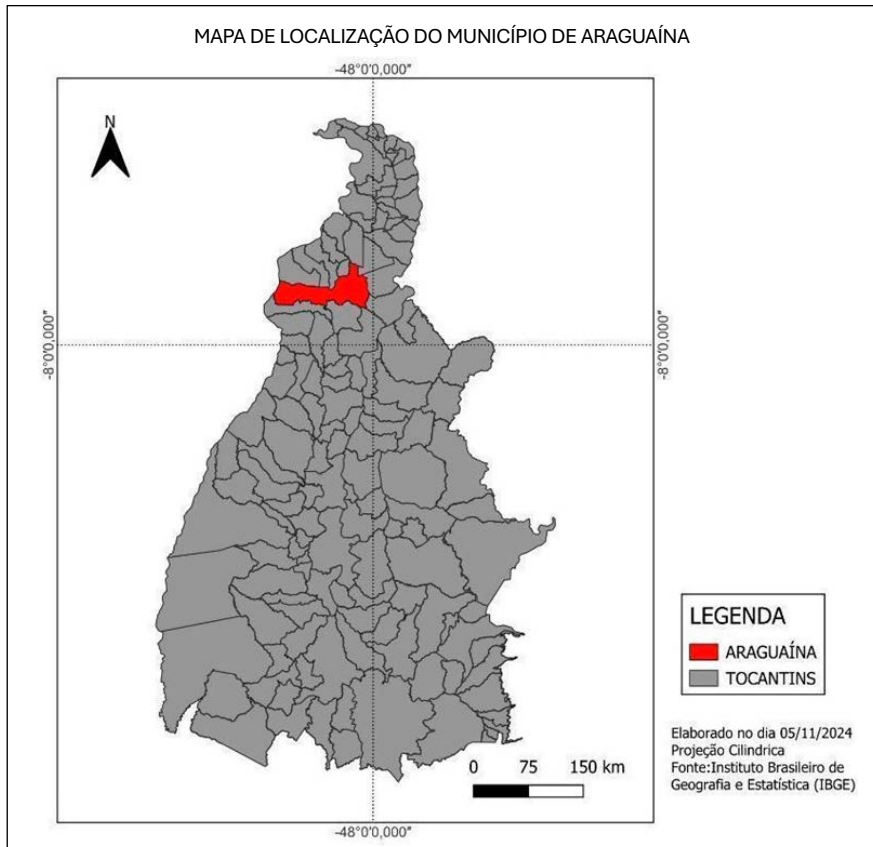
CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO

A área de estudo está localizada no município de Araguaína, no estado do Tocantins. O município fica situado na microrregião do Norte do Tocan-

tins, que faz parte da mesorregião Norte do Tocantins. Ela é a segunda maior cidade do estado e está situada na região norte do Tocantins, próxima ao Rio Araguaia de aproximadamente 4.411,3 km². Este número é baseado nas informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022).

Além disso, a cidade é um importante pólo de desenvolvimento econômico e agrícola, além de ser um centro urbano com intensa atividade comercial e industrial, com destaque para a pecuária, agricultura e o setor de serviços.

Figura 1 – Localização Geográfica do Município de Araguaína - TO



Fonte: elaborado pelas Autoras (2025)

Araguaína possui uma população estimada de 171.301 habitantes. A taxa média de mortalidade infantil é de 9,46 óbitos por mil nascidos vivos (IBGE, 2022). O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é de 0,752, acima da média estadual é superior ao de muitas cidades do interior, refletindo um desenvolvimento relativamente mais avançado (PNUD, 2010).

Ainda sobre o município de Araguaína, a mesma possui uma localização estratégica, fazendo fronteira com os estados do Maranhão e Pará, o que a torna um centro de referência regional. Devido à proximidade geográfica e maior oferta de serviços, muitos moradores desses estados buscam na cidade atendimentos nas áreas de saúde e educação. Como polo educacional, Araguaína atrai estudantes da educação básica e superior, destacando-se a Universidade Federal do Tocantins, que recebe alunos de diversos estados, especialmente Maranhão e Pará, e oferece cursos como a licenciatura em Geografia (Queiroz; Lopes; Diniz, 2020).

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com o intuito de investigar como ocorre a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas salas de recursos multifuncionais de escolas municipais e estaduais de Araguaína-TO, e de que forma contribuem para a inclusão de alunos com deficiência.

Essas salas são implantadas pelo Ministério da Educação e contam com recursos voltados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo destinadas ao apoio de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, conforme as diretrizes estabelecidas pelo Governo Federal (BRASIL, 2025). Apesar das diferentes formas de investigação na pesquisa qualitativa, o papel do pesquisador torna-se indispensável, pois é ele o “instrumento mais confiável de observação, seleção, análise e interpretação dos dados coletados” (Godoy, 1995a, p. 62).

O presente trabalho apresenta as análises da coleta de dados sobre a formação de professores na educação especial e inclusiva em Araguaína-

-TO, aplicado durante o Curso de formação na Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla, o curso foi realizado na Escola de Tempo Integral Jadenir Jorge Frederico, na cidade de Araguaína-TO, contou com 250 respostas, de professores, gestores escolares, psicólogos, atendentes ocupacionais e profissionais de apoio pedagógico.

Essa primeira etapa da pesquisa foi realizada por intermédio de aplicação de um questionário com o uso da Plataforma *Google Forms* (vide link: <https://forms.gle/JYuvoPbPX5d5VNst8>). O questionário teve o intuito de auxiliar na construção da pesquisa e as seguintes dúvidas: compreender como foi a formação dos professores com o uso das TIC, cursos e especializações para capacitação, quais equipamentos digitais são utilizados em sala de aula.

Em outro momento, coletaremos informações e faremos a análise sobre os estudantes com deficiência, que são atendidos nas salas multifuncionais nas seguintes escolas: 1 escola municipal que atende alunos do fundamental I, nas turmas do 4º e 5º ano, 2 escolas estaduais do ensino fundamental II nas turmas do 6º ao 9º ano e 1 escola estadual do ensino médio, com turmas do 1º ao 3º ano. A escolha dessas escolas justifica-se pelos elevados índices de estudantes com deficiência, conforme apontado em documentos da Superintendência Regional de Educação (2025), além de contarem com salas de recursos multifuncionais reconhecidas como referência na área da educação inclusiva na cidade de Araguaína.

A pesquisa será de natureza descritiva e exploratória, como também irá descrever as práticas pedagógicas. Outra etapa metodológica da pesquisa será realizada por intermédio de visitas às escolas selecionadas, observando diretamente as práticas pedagógicas e o uso das TIC no ensino de geografia, como também realizar entrevistas com professores de geografia, coordenadores pedagógicos e gestores escolares. As perguntas visam compreender as percepções sobre a inclusão de alunos com deficiência, os desafios enfrentados na utilização das TIC e as estratégias di-

dático pedagógicas adotadas.

Essa pesquisa também contará com análises de documentos pedagógicos: O Projeto político pedagógico (PPP), planos de aula, relatórios escolares, Plano Educacional Individualizado (PEI) e políticas educacionais da Base comum curricular (BNCC). Essa análise ajudará a compreender o arranjo institucional destinado às escolas em termos de orientação, formação docente e disponibilidade de recursos tecnológicos.

Considerando que os sujeitos da pesquisa incluem menores de idade, foram adotados todos os cuidados éticos necessários para garantir sua proteção e bem-estar. O projeto foi devidamente submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), em conformidade com as diretrizes da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que regula pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

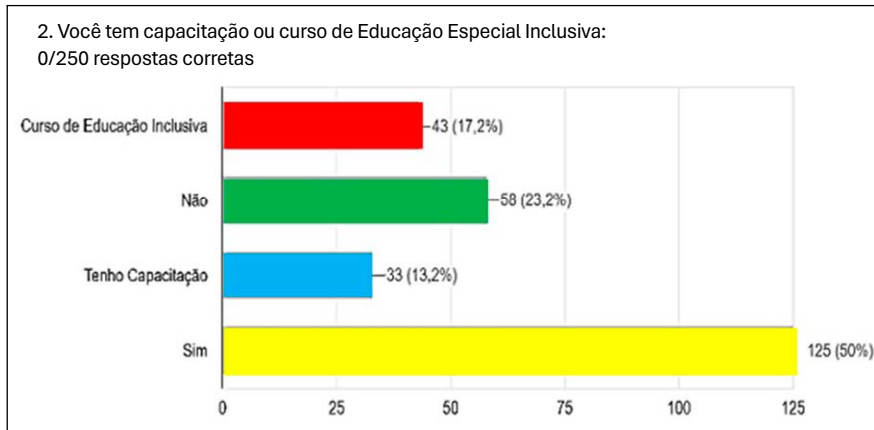
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados apresentados são resultados parciais do primeiro objetivo específico da pesquisa, identificar o perfil de fluência digital, habilidades, as barreiras e desafios enfrentados pelos professores no uso das TIC e, conseqüentemente, para o ensino de geografia”.

O questionário aplicado contou com 250 respostas, de professores, gestores escolares, psicólogos, atendentes ocupacionais e profissionais de apoio pedagógico. Ao todo foram realizadas 9 questões fechadas e 2 questões dissertativas, dentre elas destacamos algumas a seguir. Os dados obtidos no questionário foram organizados e analisados por meio de gráficos gerados pelo *Google Forms* e *Google Sheets*.

Para melhor compreender a formação dos professores e a sua capacitação para atuar na Educação especial, aplicamos a questão: “Você tem capacitação ou curso de Educação Especial?”. Conforme a figura – 2

Figura 2- Gráfico da Formação dos Professores



Fonte: Adaptado pelas autoras (2025)

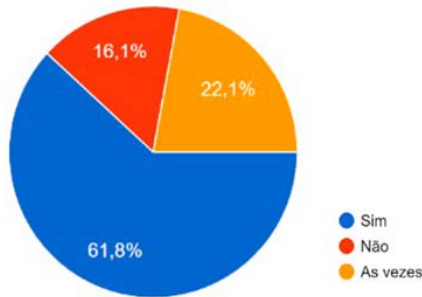
Na análise dos dados, observou-se que apenas 17,2% dos profissionais da educação possuem algum curso na área de Educação Inclusiva, enquanto 13,2% relataram ter participado de capacitação específica sobre o tema. Por outro lado, 23,2% dos entrevistados afirmaram não possuir nenhum tipo de formação ou capacitação voltada à Educação Inclusiva. Esses dados revelam uma lacuna significativa na formação desses profissionais no que diz respeito à temática, o que pode impactar diretamente na qualidade do atendimento aos estudantes com deficiência intelectual e múltipla.

Essa carência na formação pode ser um dos principais obstáculos para a inclusão escolar, conforme destacam Steinke (2025). enfatiza que a falta de formação adequada pode deixar os professores inseguros e despreparados para atender às necessidades dos alunos com deficiência, o que resulta em uma abordagem mais distanciada e excludente. Por isso, é essencial investir em capacitações que qualifiquem os educadores a criar um ambiente inclusivo e acolhedor para todos os estudantes.

Outra questão investigou a utilização de ferramentas tecnológicas no ensino de alunos com necessidades especiais.

Figura 3- Ferramentas tecnológicas no ensino

6. Você utiliza ferramentas tecnológicas ou TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação) no ensino de alunos com necessidades especiais?
249 respostas



Fonte: Adaptado pelas autoras (2025)

O resultado indicou que 61,8% dos participantes utilizam essas tecnologias em suas práticas pedagógicas, enquanto 16,1% responderam que não utilizam e, por fim, 22,1% afirmaram utilizá-las apenas às vezes. Esse dado demonstra um número significativo de usos das TIC no contexto da educação inclusiva, porém ainda evidencia a necessidade de maior incentivo, formação e apoio técnico para garantir que essa prática seja consistente e eficaz.

As tecnologias digitais têm transformado a maneira como nos comunicamos, trabalhamos e vivemos. Nesse contexto, duas categorias frequentemente mencionadas são as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

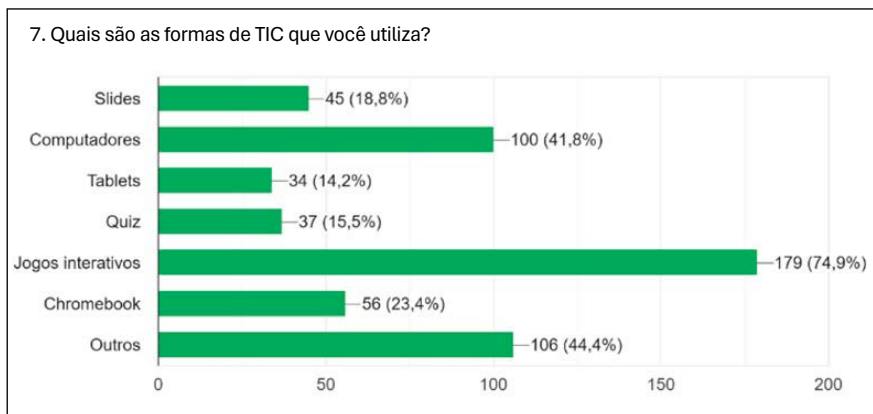
As TIC englobam todas as tecnologias que permitem a transmissão, recepção e armazenamento de informações, como telefonia, internet e redes sociais. São fundamentais para a comunicação moderna e para a facilitação do acesso à informação em diversas áreas, incluindo educação.

Por outro lado, as TDIC referem-se especificamente às tecnologias digitais que potencializam e ampliam as funções das TIC, isso inclui, por exemplo, aplicativos móveis e ferramentas de colaboração online. “artefato-

tos que instigam a cooperação e parceria na produção do conhecimento e podem contribuir para processos educativos que superem os limites entre o físico e o virtual” (Schuartz; Sarmiento, 2020, p. 431).

Com o objetivo de compreender quais tipos de TIC são mais utilizados no contexto educacional inclusivo, foi elaborada a pergunta de múltipla escolha: “Quais são as formas de TIC que você utiliza?”. Conforme a figura 4.

Figura 4 - Formas de TIC utilizadas



Fonte: Adaptado pelas autoras (2025)

As respostas revelam que os jogos interativos se destacam como o recurso mais citado, sendo utilizados por 77,9% dos entrevistados, computadores 41,8% e Chromebook 23,4%. que as formas de TIC mencionadas, além de promoverem a ludicidade, são aplicados em atividades de alfabetização, no reconhecimento de formas geométricas ou até mesmo no treino da atenção e memória.

O computador (41,8%) também aparece como ferramenta essencial, sendo empregado em softwares de leitura de tela para estudantes com deficiência visual, em programas de edição de texto com recursos de acessibilidade e em atividades de pesquisa supervisionada. O Chromebook

(23,4%) foi citado como apoio para acesso a plataformas digitais de aprendizagem e para a realização de atividades colaborativas em tempo real.

Outros recursos tecnológicos também foram mencionados, como slides, utilizados para apresentações visuais mais acessíveis; tablets, que possibilitam o uso de aplicativos de comunicação alternativa para estudantes com dificuldades de fala; e quizzes digitais, que permitem avaliações rápidas e dinâmicas, estimulando a participação ativa dos alunos.

Os dados evidenciam a valorização de ferramentas interativas no processo de ensino-aprendizagem, como também revelam que os professores as utilizam, mas não possuem formação adequada para utilizá-las. Portanto, há muitas questões a serem respondidas no decorrer dessa investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos objetivos propostos, o presente trabalho busca compreender a realidade da Educação Inclusiva por meio da análise da formação docente, do uso das TIC e dos recursos pedagógicos nas práticas educativas. Os dados coletados indicam avanços, mas também revelam desafios persistentes, sobretudo na formação de professores e na utilização eficaz da tecnologia como apoio à aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais. A continuidade da pesquisa, com foco na observação e análise das salas multifuncionais, contribuirá para obter respostas mais sólidas e evidências concretas sobre os usos das TIC na educação especial e inclusiva.

Na teoria, a possibilidade de utilizar diferentes linguagens, recursos digitais e estratégias acessíveis contribui para a construção de um ambiente escolar mais democrático e igualitário.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Implantar Salas de Recursos Multifuncionais**. Governo Federal. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/implantar-salas-de-recursos-multifuncionais>. Acesso em: 8 abr. 2025.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Araguatins**. 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/to/araguaina.html>. Acesso em: 6 out. 2024.

QUEIROZ, Antônia Márcia Duarte; LOPES, Alberto Pereira; DINIZ, Vanessa Lessio (Org.). **Formação de professores em Geografia: vivências teórico/práticas no Norte do Tocantins**. Palmas: EDUFT, 2020.

QUEIROZ, Antônia Márcia Duarte; SANTOS, Rosselvelt José. **Análise geográfica sobre o espaço virtual de ensino a partir das experiências na educação a distância da Universidade Aberta – UAB** [livro eletrônico]. São Paulo: Editora Dialética; Araguaína, TO: Universidade Federal do Norte do Tocantins – EDUFNT, 2024. p. 19. ISBN 978-65-270-1982-4.

SILVA, F. G. D.; ALVES, D. de A. O ensino inclusivo e a mediação do pensamento geográfico: uma cognição que interessa a todos os(as) alunos(as). In: SILVA, F. G. D.; ALVES, D. de A. (org.). **Inclusão e ensino de geografia: propostas didáticas para a elaboração do pensamento geográfico**. Porto Alegre, RS: Totalbooks, 2023. p. 6-27.

STEINKE, Valdir Adilson; GARCÍA DE LA VEGA, Alfonso. Repensar indispensável na formação de professores de geografia para atender alunos com necessidades especiais. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 15, n. 25, p. 05-29, jan./dez. 2025.

TAKAHASHI, T. (org.). **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.



A relação campo-cidade na geografia escolar: uma análise a partir do livro didático do ensino fundamental II

INTRODUÇÃO

O Ensino de Geografia é um dos ramos de pesquisa relacionados à ciência geográfica, dentre seus objetivos estão a formação crítica-reflexiva dos estudantes. A ciência geográfica, por seu caráter crítico-reflexivo, contribui diretamente na formação cidadã, onde o (a) professor (a) tem uma função importante no processo de ensino-aprendizagem, enquanto mediador entre aluno (a) e conhecimento (Freire, 1996).

É na geografia escolar, trabalhada na Educação Básica, que os estudantes constroem suas espacialidades e a percepção do local ao global sobre os diferentes conteúdos abordados no livro didático pelo docente. Coppatti (2019), a respeito do livro didático, afirma que nem sempre seus conteúdos correspondem à realidade vivenciada pelos estudantes, ou com o local onde estão inseridos, cabendo ao professor (a) fazer essa correlação.

JOSÉ MARCOS DUARTE RODRIGUES

Universidade Estadual Vale do Acaraú - UEVA
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5853-453X>

THAYSSLLORRANNY BATISTA REINALDO

Universidade Estadual Vale do Acaraú - UEVA
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3372-4649>

JOSÉ JAIRO FREITAS NASCIMENTO

Universidade Estadual Vale do Acaraú - UEVA
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8770-4873>

Inobstante isso e apesar de o livro ser o principal recurso didático ofertado aos professores (as), ele não pode ser a única ferramenta utilizada (Coppatti; Santos, 2023). Dentre os conteúdos abordados nos livros prefigura-se a relação campo-cidade, a qual geralmente não aborda a realidade local dos estudantes, ficando, usualmente, aquela visão do campo como sendo o lugar da agricultura e da pesca que produz alimentos e matéria-prima, e a cidade como o local das indústrias, comércio e serviços que distribui produtos.

Contraditoriamente é uma visão simplista que não representa de fato o que é o campo e a cidade, bem como a relação entre ambos os espaços que, apesar de diferentes, são complementares (Silva, 2012). À vista disso, é preciso que haja de fato uma análise crítica do campo e da cidade, em aulas dinâmicas e interativas que forneçam elementos para os estudantes compreenderem e analisem criticamente ambos os espaços. Uma realidade que também não é tão simples, pois muitos professores (as) sentem dificuldade em propor aulas dinâmicas e interativas, utilizando diferentes ferramentas didáticas no processo de aprendizado.

Partindo dessa problemática, essa pesquisa objetiva propor atividades didático-pedagógicas para analisar os conceitos de campo e cidade, com os estudantes do 7º ano “A e B”, da Escola Prof. Gerardo Rodrigues de Albuquerque E.F.I., relacionando o conteúdo com a realidade dos discentes. A referida escola foi criada em 2003 e está localizada no Bairro Junco, em Sobral, Ceará. Metodologicamente, iniciou-se com discussões durante as aulas expositivas, já fazendo relações dos conteúdos do livro didático com a realidade dos alunos. Após, realizou-se duas atividades didático-pedagógicas. Na primeira, os alunos representaram o campo e cidade por meio de desenhos conforme suas concepções. Na segunda, desenvolveu-se o “jogo das palavras”, onde os alunos (as) escreveram no quadro branco palavras que representassem o rural e o urbano, de acordo com seus conhecimentos.

Em virtude disso, notou-se que os discentes buscaram relacionar os conceitos de campo e cidade, conforme suas experiências vividas, sua realidade, atribuindo-lhes significados, portanto, melhor desenvolvendo o aprendizado. Além disso, a prática possibilitou o diálogo dos (as) alunos (as) com seus pais, avós, parentes ou conhecidos que vivem ou viveram no campo a partir de atividades extraclasse que envolvam entrevistas com essas pessoas contribuem para mudar a visão dos estudantes sobre a relação campo-cidade.

REFERENCIAL TEÓRICO

A ciência geográfica se estrutura em pelo menos duas modalidades práticas, a Geografia acadêmica e a Geografia escolar. A primeira trata-se de um conjunto de conhecimentos formulados por geógrafos (as), pesquisadores (as), investigadores (as), na maioria das vezes ligados à academia, tendo como referência a história da geografia e sua matriz teórica-metodológica.

Por seu turno, a geografia escolar abriga um conjunto de conhecimentos que são estruturados e vinculados na prática docente dos (as) professores (as) em escolas de diferentes níveis de ensino (Cavalcanti, 2012). As ligações entre ambas precisam ser melhor trabalhadas, por existir um distanciamento entre o que é ensinado nas universidades e o que é trabalhado e vivenciado nas escolas.

Complementa-se que a geografia escolar, por seu caráter crítico-reflexivo, busca formar professores (as) que tenham uma leitura dinâmica da realidade e que despertem nos estudantes interesses, curiosidade e participação nas aulas. Tarefa que não é fácil, pois o ambiente da sala de aula pode ser conflituoso e desafiador. O docente, muitas vezes, precisa lidar com indisciplina, falta de apoio, infraestrutura inadequada, desvalorização profissional e diversos outros desafios presentes no ambiente escolar.

Um dos caminhos propostos por Freire (1996) para lidar com essas dificuldades no chão da escola é o diálogo, o respeito, aulas que considerem a realidade do estudante. Um ensino dinâmico, interativo, criativo, organizado e comprometido com a construção do conhecimento, indo além do uso dos livros didáticos.

Cabe mencionar que os primeiros livros didáticos chegaram ao Brasil no século XIX vindos de Portugal e da França. Sua utilização expandiu ao longo do século XX por meio de políticas, decretos e normativas governamentais (Copatti, 2020). Apesar de ser o principal recurso didático disponibilizado ao professor (a), seu conteúdo não pode ser utilizado como única verdade.

Partindo-se dessa premissa, tem-se que na disciplina de Geografia, o livro didático é um aliado, mas seus conteúdos precisam ser relacionados com a realidade do aluno, de forma que consigam realizar essa relação local-global, especialmente devido aos objetivos dessa disciplina, que segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) é estudar e apropriar o espaço de forma geográfica. Deste modo, a geografia contribui com a leitura do mundo, possibilitando ao estudante um olhar crítico da sua realidade (Callai, 2005; Cavalcanti, 2005; Copatti, 2020).

MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas:

1ª etapa – A primeira etapa consistiu em aula discursivas e expositiva sobre a temática campo e cidade, rural e urbano, tendo como base o livro didático. Sendo que durante (a aula) foi realizada atividade em sala de aula e atividade para casa.

2ª etapa – A segunda etapa envolveu uma atividade com os alunos. Inicialmente os(as) alunos(as) foram divididos em equipes com no máximo 5 componentes cada. Após, os discentes representaram, através de

desenho ou texto, as características do campo e da cidade, conforme suas próprias experiências e visão. Para finalizar essa etapa, os estudantes apresentaram seus desenhos e textos para os demais colegas de classe.

3ª etapa – A terceira etapa consistiu em uma gincana entre as equipes. Na gincana, denominada de “Gincana das palavras”, o quadro branco foi dividido em dois lados, representando o campo e a cidade. As equipes foram desafiadas a colocarem palavras que representassem o campo e a cidade. O desafio perdurou até o momento em que os (as) alunos(as) esgotaram as palavras, se desafiando a irem além, buscando em suas memórias os conteúdos vistos anteriormente ao longo do mês nas aulas expositivas e expressando em palavras seus conhecimentos adquiridos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente estudo buscou trabalhar a relação campo e cidade para além do livro didático, envolvendo a realidade dos alunos e seus conhecimentos prévios. De tal modo, durante as aulas expositivas, buscou-se estabelecer relações entre o que estava sendo apresentado no livro didático e a realidade dos alunos.

Na (Figura 1, a seguir) tem uma página do livro didático, mostrando uma imagem que representa o espaço rural e o espaço urbano. No entanto, percebe-se que as mesmas mostram a realidade do estado do Paraná, sul do Brasil, completamente distante da realidade do espaço rural e urbano do semiárido brasileiro. Por sua vez, foi necessário que o professor, durante a aula teórica, realizasse mediações, intervenções, para que os alunos estabelecessem relações com sua realidade.

Como destaca Cavalcanti (2010), o lugar deve ser referência nas mediações, nas problematizações, colocando o aluno como sujeito no processo de ensino-aprendizagem.

Figura 1 - Página do livro didático retratando o espaço rural e o espaço urbano



Fonte: Garcia, Martinez e Garcia (2022).

Durante a primeira atividade, na qual os alunos tiveram que representar o espaço urbano e rural, conforme suas próprias concepções, por meio de texto ou desenho, percebeu-se que todos optaram por desenhar. Nos desenhos, notou-se que a representação de casas, ruas e automóveis foram utilizadas para demonstrar o que era o espaço urbano. Enquanto o espaço rural foi representado por meio de árvores, rios e animais, demonstrando que suas concepções de rural estão ligadas a elementos naturais.

Na (Figura 2, a seguir) apresenta-se um dos desenhos elaborados pelos alunos, onde fica evidente sua concepção de rural e urbano, por meio de casas, ruas, árvores, rios.

Destarte, pode-se concluir que os mesmos entendem o campo e a cidade enquanto espaços separados, onde as relações pouco são evidenciais, e que para essa diferenciação se utilizam de elementos visualizados

pelos mesmos. Comprovando que suas experiências com o objeto analisado são predominantes na construção de seus conhecimentos e que tais experiências se dão em seu dia a dia, em suas vivências familiares.

Figura 2 - Desenho representando os espaços urbano e rural



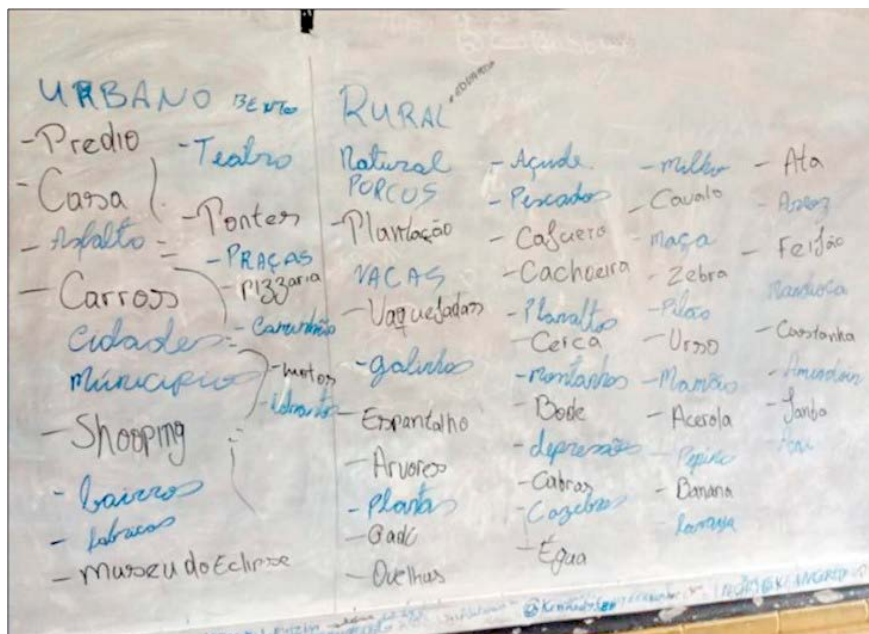
Fonte: Desenho feito por alunos, 2024.

No momento da apresentação dos desenhos pelas equipes, onde os (as) alunos (as) explicaram seus desenhos com suas palavras, ficou evidente que os mesmos possuem uma visão de espaços urbanos e rurais de maneira separada, tendo dificuldades em relacioná-la. Utilizou-se a apresentação oral como forma dos discentes expressarem seus conhecimentos, de maneira espontânea. De acordo com Goulart (2019), embora a apresentação oral seja uma prática amplamente utilizada, ainda não são tratadas como metodologias de ensino. Sendo que essa prática contribui para trabalhar a habilidade de falar em público.

Na (Figura 3, a seguir) demonstra-se o resultado da gincana “Jogo das palavras”, onde se nota várias palavras que os estudantes utilizaram para representar o espaço urbano e rural, desde elementos que os mesmos entendem como componentes desses espaços, demonstrando que distinguem o que é rural e o que é urbano por meio de seus elementos, os

quais são percebidos por eles como inerentes ao espaço geográfico. Os mesmos reproduziram seus lugares de vivência, o que vai de encontro à visão de Vensentini (2009) e Leajanski (2023), ao afirmarem que o ensino de geografia deve refletir o lugar onde vivemos, relacionando o cotidiano dos alunos com os conteúdos teóricos.

Figura 3 - Resultado da Gincana Pedagógica “jogos das palavras”



Fonte: Autor, 2024.

Dado o exposto, entende-se ao final do trabalho que as atividades desenvolvidas, possibilitaram aos alunos desafios nas quais os mesmos tiveram que expressar seus conhecimentos sobre o campo e a cidade, partindo de suas realidades, de suas experiências, realizando abstrações do objeto analisado, no caso campo, o campo e a cidade. O que se entende como uma maneira de adquirir conhecimento, de se obter apreensão, por parte do sujeito (estudantes), quanto ao objeto de análise (campo e cidade).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finaliza-se ressaltando que é necessário aproximar e relacionar os conteúdos com a realidade dos estudantes, fazendo questionamentos sobre seu bairro, sua rua, se têm parentes que vivem no campo, se já estiveram em áreas rurais, como eles descreveriam o campo e a cidade. Tudo isto para despertar nos mesmos um maior e melhor interesse pela Geografia e uma leitura crítica do espaço vivido por eles (as) cotidianamente.

À vista do exposto, identificou-se que existe uma diversidade de interpretações por parte dos estudantes sobre o campo e a cidade, e que essa visão está muito relacionada ao que eles veem nas mídias e ao que escutam de outras pessoas. Inclusive, uma pesquisa que pode ser gerada a partir desta é a influência das mídias na percepção dos estudantes sobre o campo e a cidade.

Ressaltar-se-á finalmente, a defesa de uma melhor qualidade nas escolas, uma melhor infraestrutura, a presença de salas de aulas com um quantitativo de alunos(as) que possibilite ao professor o desenvolvimento de suas atividades da melhor forma possível. Pois, além de utilizar recursos didáticos para além do livro didático, é preciso ter condições para que esse aprendizado ocorra, sendo que a infraestrutura é um ponto-base nesse processo.

REFERÊNCIAS

CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo a ler o mundo:** a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. In: Caderno Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas.** In: seminário nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais. 2010, Belo Horizonte. ANAIS DO I Seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte: Mec, 2010. p. 1-16.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos.** Campinas: Papirus, 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Ensino de geografia na escola**. Campinas: Papirus Editora, 2012.

COPATTI, Carina. Pensamento pedagógico-geográfico e o ensino de geografia. **Revista Signos Geográficos**, [S. l.], v. 2, p. 1–21, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/65204>. Acesso em: 30 mar. 2025.

COPATTI, Carina. O trabalho de campo na formação do pensamento e do raciocínio geográfico do professor. **Geografia Ensino & Pesquisa**, [S. l.], v. 23, n. 15, p. 1-34, 2019. DOI: 10.5902/2236499439981.

COPATTI, Carina; SANTOS, Leonardo Pinto dos. Livro didático e professor: olhares sobre a geografia escolar em contextos de diversidade. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 24, n. 91, p. 243–257, 2023. DOI: 10.14393/RCG249162453.

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

GARCIA, Valquiria; MARTINEZ, Rogério; GARCIA, Wanessa. **SuperAção! Geografia: 7º Ano: Manual do Professor**. São Paulo: Moderna, 2022.

GOULART, C. M. A. **Para início da conversa sobre os processos de alfabetização e de pesquisa**. In: GOULART, C. M. A., GARCIA, I. H. M.; CORAIS, M. C. (orgs.). **Alfabetização e discurso: dilemas e caminhos metodológicos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. p.13-45.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático. **Educação e Realidade**, v. 37, n. 3, set./dez. de 2012, p. 803-821.

VESENTINI, José William. **Repensando a geografia escolar para o século XXI**. São Paulo: Plêiade, 2009.

LEAJANSKI, Alison Diego. As possibilidades das metodologias ativas no ensino de Geografia. **Metodologias e Aprendizado**, [S.L.], v. 6, p. 155-164, 2 jan. 2023. Instituto Federal Catarinense. <http://dx.doi.org/10.21166/metapre.v6i.3061>.

Agradecimentos

Os autores agradecem à Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) pelo financiamento concedido por meio do Edital 09/2023, Processo FPD 0213001130100/23 e ao Programa de Pós-Graduação em Geografia-PROP GEO/UVA–Universidade Estadual Vale do Acaraú–CE.



Um estudo sobre as Transformações da Paisagem do Território da Feirinha de Araguaína: ações provocadas pela gentrificação

INTRODUÇÃO

Este estudo propõe refletir sobre o conceito de paisagem e transformações no entorno da Feirinha, área localizada Município de Araguaína (TO). O objetivo desta pesquisa é compreender os fatores que impulsionam as mudanças estruturais nesse espaço, como a alteração das edificações tradicionais e o processo de desterritorialização que atingiu os antigos comerciantes.

Parte-se da concepção de que toda paisagem é socialmente construída, refletindo os interesses e práticas de grupos específicos. Nesse sentido, Sousa (2018) afirma que a paisagem revela não apenas o visível, mas também as formas como nos relacionamos com o espaço e como somos socializados por ele. A paisagem, portanto, é expressão simbólica das dinâmicas sociais.

ROSILENE ALVES FOLHA

Universidade Federal do Norte do Tocantins, UFNT
<https://orcid.org/0009000608612855>

JEAN CARLOS RODRIGUES

Universidade Federal do Norte do Tocantins, UFNT
<https://orcid.org/0000-00029733-1302>

Santos (2006) contribui para esse debate ao diferenciar conceitos recorrentes na geografia, como “configuração territorial” e “paisagem”, que muitas vezes são confundidos com o termo “espaço”. Para o autor, a configuração espacial representa um dado técnico, enquanto o espaço geográfico é de natureza social, carregado de usos, disputas e sentidos atribuídos pelos sujeitos. Ele defende que a paisagem permite identificar relações e conflitos – entre classes, áreas e ritmos de desenvolvimento – que ocorrem no território, e que estas são respostas ao processo produtivo em sua totalidade, da materialidade à dimensão simbólica (Santos, 1999, 2006).

Assim, pensar a paisagem da Feirinha e suas transformações implica compreender as disputas territoriais que ali se desenvolvem, onde o espaço deixa de ser mero cenário e se configura como espaço de disputa, produção e resistência. Conforme destacam Brito et al. (2022), essas disputas são centrais para entender os processos de transformação paisagística, pois revelam o entrelaçamento entre o espaço físico e a vivência social.

Nesse contexto, a territorialização e a desterritorialização evidenciam como as políticas urbanas e os processos de gentrificação atuam na reorganização dos territórios, promovendo a exclusão simbólica e material de grupos historicamente marginalizados. Diante disso, este estudo se fundamenta em autores que contribuem para o entendimento conceitual das dinâmicas entre território, gentrificação e paisagem, como Santos (1999; 2006), Souza (2018) e Brito et al. (2022), cujas reflexões possibilitam uma análise crítica e articulada sobre os conflitos espaciais que marcam o território da Feirinha.

Dessa forma, o objetivo desta pesquisa é analisar as transformações na paisagem urbana e as consequências socioeconômicas provocadas pela gentrificação no território da Feirinha, em Araguaína (TO). Para isso, a investigação foi estruturada com base em dois métodos principais: a revi-

são bibliográfica e a análise de dados empíricos previamente sistematizados, agora revisitados sob uma nova abordagem analítica.

De acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é essencial para compreender o estado atual do conhecimento sobre determinado tema, permitindo ao pesquisador explorar, organizar e aprofundar as contribuições teóricas existentes. Esse tipo de pesquisa se desenvolve a partir de materiais já elaborados — como livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos institucionais —, com o objetivo de reunir informações relevantes para uma análise crítica e contextualizada do fenômeno investigado (Gil, 2008).

REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão da paisagem, neste estudo, baseia-se na perspectiva de Santos (1996), para quem a paisagem não é estática. Ao contrário, ela se transforma sempre que a sociedade passa por processos econômicos, sociais ou políticos. Essas transformações refletem adaptações à nova realidade social. Nesse sentido, observa-se que o espaço da Feirinha passou por significativas alterações nas suas relações econômicas, políticas e sociais, evidenciadas pela modificação da estrutura física dos estabelecimentos comerciais e dos usos sociais e políticos ali desenvolvidos.

Brito et al. (2022) argumentam que a paisagem — ou as “paisagens” — são construções complexas, com múltiplos sentidos e abordagens dentro da geografia. Em consonância, Souza (2018, p. 50) afirma que a paisagem também é uma “forma”, uma aparência, resultado da ação humana sobre o espaço.

Considerando o recorte espacial deste estudo, a Feirinha representa uma paisagem que, por não corresponder aos padrões urbanísticos esperados no centro da cidade, passou a ser rejeitada e marginalizada. Essa paisagem urbana, anteriormente marcada por traços naturais do Cerrado

e da Floresta Amazônica, foi transformada pelos próprios feirantes com os recursos disponíveis, resultando em um mosaico de estruturas improvisadas e variadas, muitas vezes sem pontos fixos. (Brito et al.2022)

A Feirinha é, portanto, produto das dinâmicas sociais construídas por camponeses e pequenos produtores do entorno de Araguaína, que comercializavam ali o excedente de sua produção agrícola. Como ressalta Brito et al. (2022), essas transformações urbanas, impulsionadas pelo processo de gentrificação, têm afetado diretamente as condições de vida das pessoas que dependem desse espaço para sua sobrevivência e moradia.

Ribeiro (2019) destaca que não se pode tratar da gentrificação sem compreender sua relação intrínseca com o sistema capitalista. Para Marco, Santos e Möller (2020), a gentrificação surge como um fenômeno de reconfiguração socioespacial, caracterizado pela chegada de grupos de classe média (os chamados *gentrys*), em substituição a populações de baixa renda, processo frequentemente acompanhado por ações de “higienização” social. Essas dinâmicas territoriais, observadas desde a década de 1960, estão diretamente ligadas às exigências do capital e à lógica de reprodução do espaço urbano no contexto do capitalismo global.

No caso de Araguaína, e especificamente do território da Feirinha, às mudanças socioeconômicas evidenciam impactos significativos sobre a população historicamente presente naquele espaço. Como apontam Brito et al. (2021), durante o processo de ocupação da Feirinha, os sujeitos que ali atuavam contribuíram de forma direta e indireta para o chamado “progresso” da região. A Feirinha teve papel relevante na mobilização de mão de obra para a derrubada de matas e abertura de fazendas, marcando o início da atividade agropecuária em Araguaína e seus arredores. Esse processo atraiu fluxos migratórios em busca de oportunidades econômicas, fomentando o crescimento da cidade (Brito et al, 2021).

Portanto, essas mudanças extrapolam a dimensão estética da paisagem, revelando-se como transformações estruturais de ordem social,

econômica e simbólica. A esse respeito, Santos (1999) observa que a paisagem, enquanto palimpsesto — memória viva de um passado aparentemente superado —, é uma ferramenta valiosa para a análise territorial. Ela permite revisar, em perspectiva, as etapas históricas do espaço, revelando camadas de significados sedimentadas nas formas materiais e nas práticas cotidianas ali construídas.

Nessa perspectiva, a paisagem é um conceito amplo, que engloba tanto os componentes naturais quanto as transformações históricas e culturais promovidas pela ação humana. Assim, ela não apenas expressa o meio físico, mas também registra as marcas deixadas pelas relações sociais ao longo do tempo, refletindo modos distintos de apropriação e organização do espaço por diferentes grupos. A leitura da paisagem, portanto, revela o processo histórico de ocupação, uso e transformação do território, funcionando como um espelho do desenvolvimento social, econômico e cultural de uma comunidade (Santos, 1999; Catrogiovanni, 2002).

A gentrificação, ao intensificar a segregação socioeconômica, tem gerado barreiras que reduzem a interação entre diferentes classes sociais. Embora os investimentos públicos possam contribuir para a revitalização urbana e a diminuição dos índices de criminalidade, é essencial que tais intervenções sejam acompanhadas por políticas públicas inclusivas, capazes de promover um desenvolvimento urbano justo e equilibrado.

Compreender as transformações no território da Feirinha requer, portanto, o diálogo com o conceito de gentrificação, amplamente debatido na literatura crítica. Segundo Marco, Santos e Möller (2020), o pensamento crítico diante da gentrificação deve desmontar lugares-comuns, desmascarar contradições e denunciar o discurso hegemônico que tenta neutralizar o direito à cidade. É preciso evidenciar a gentrificação como um problema social, marcado por violências simbólicas e práticas que refletem a colonialidade do poder intrínseca ao processo.

MATERIAIS E MÉTODOS

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e documental, com abordagem descritiva, voltada à compreensão das transformações territoriais e paisagísticas na região da Feirinha, em Araguaína-TO. O percurso teórico-metodológico aqui delineado tem como objetivo instrumentalizar a construção de um conceito que articule as categorias de território, paisagem e gentrificação.

A investigação baseou-se em fontes documentais, registros jornalísticos e imagens que ilustram as mudanças no espaço urbano e sua ocupação. A análise foi realizada por meio da estatística descritiva, com o intuito de caracterizar os aspectos típicos do grupo analisado, observar a variabilidade entre os sujeitos e examinar a distribuição dos comportamentos relacionados às variáveis estudadas.

Segundo Gil (2008), a pesquisa descritiva tem como finalidade principal descrever características de determinada população ou fenômeno e estabelecer relações entre variáveis, utilizando, para isso, técnicas padronizadas de coleta de dados. No presente estudo, esse procedimento foi aplicado à análise das imagens, documentos e demais dados empíricos coletados, a partir da compreensão conceitual mediada pelos autores discutidos ao longo do trabalho.

Dessa forma, a Feirinha foi analisada em sua paisagem, em sua dinâmica territorial e nas formações econômicas que a constituem, permitindo reflexões críticas sobre os impactos da gentrificação e dos processos de reorganização urbana na vida dos sujeitos historicamente vinculados a esse território.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante das discussões levantadas ao longo da pesquisa, identificam-se distorções territoriais e transformações espaciais que geram novas

concepções de paisagem. Esses processos revelam a tensão entre o antigo e o novo, muitas vezes marcados pelo medo e pela insegurança diante do avanço do desenvolvimento e da urbanização. Nesse cenário, surgem estruturas sociais moldadas pela lógica capitalista, como se observa no caso da Feirinha de Araguaína.

A concepção de território, conforme discutido por Souza (2018), está diretamente relacionada ao poder, e, nesse contexto, dá lugar à incerteza e à exclusão. A imagem a seguir, retirada do jornal *Conexão Tocantins* (2020), registra o momento da demolição do antigo espaço da Feirinha, evidenciando o deslocamento simbólico e físico para dar lugar a novas estruturas urbanísticas, que, embora representem progresso, também carregam rupturas com os vínculos sociais e históricos anteriormente presentes.

Figura 1 – Demolição da Feirinha, Araguaína(TO)



Fonte: Conexão Tocantins (2020).

Segundo Brito et al. (2022), a paisagem imaginária construída socialmente sobre o território, a Feirinha deixou de ser percebida como um espaço legítimo de feira popular. Passou a ser vista como um local a ser eliminado, incompatível com a nova ordem urbana desejada para aquela região.

A necessidade de modificar o espaço surgiu como uma exigência para que ele se adequasse às transformações promovidas pelo comércio formal instalado nas proximidades e à presença simbólica da igreja construída no entorno. Assim, conforme apontam Brito et al. (2022), a Feirinha, tal como existia, já não era mais aceita na paisagem da cidade — seu apagamento se impôs como condição para a harmonia estética e funcional do novo cenário urbano.

Nesse sentido, observa-se que as construções realizadas nesses espaços promovem a valorização do território sem considerar as pessoas que já estavam territorializadas nesses locais. Um exemplo disso é o novo prédio do mercado da Feirinha: uma edificação imponente, com ambiente limpo, arejado e moderno, como pode ser observado na figura a seguir.

Figura 2 – Edificação do Novo Mercado da Feirinha



Fonte: Portal do norte (2020).

No entanto, é fundamental refletir se os antigos comerciantes que atuavam na Feirinha foram, de fato, realocados para o novo edifício construído no local. O processo de desterritorialização seguido de uma possível reterritorialização pode ter gerado impactos significativos na vida desses sujeitos.

Como apontam Brito et al. (2022), as entrevistas realizadas revelaram que, embora o novo projeto tenha despertado certa expectativa por melhorias, ele também trouxe incertezas e explicações pouco claras para aqueles diretamente afetados. A proposta da Nova Feirinha, iniciada em 2017, está envolta em discursos ambíguos, oscilando entre promessas de melhores condições e o sentimento de exclusão por parte de quem compreende que, nessa nova paisagem reconfigurada, nem todos terão lugar garantido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas ao longo deste estudo evidenciam que o território da Feirinha, em Araguaína (TO), passou por profundas transformações espaciais, políticas e sociais marcadas por um processo de gentrificação que deslocou antigos comerciantes e moradores em nome de uma reestruturação urbana pautada na estética, no consumo e na lógica capitalista.

A paisagem, como categoria analítica, permitiu compreender não apenas as mudanças visíveis na materialidade do espaço, mas também os conflitos simbólicos e territoriais que emergem com a reconfiguração do lugar. O novo não apenas substitui o antigo — ele redefine as formas de pertencimento, uso e memória do espaço, muitas vezes ignorando os sujeitos que historicamente ali se territorializam.

Diante disso, a pesquisa contribui para a reflexão crítica sobre as contradições dos projetos de revitalização urbana, alertando para a urgência de políticas públicas que reconheçam os territórios populares como espaços legítimos de existência social e econômica. A Feirinha, enquanto expressão de uma paisagem construída por trabalhadores, revela como os processos de desterritorialização podem aprofundar desigualdades e apagamentos históricos. Assim, este estudo reitera que discutir paisagem, território e gentrificação não é apenas descrever transformações físicas,

mas denunciar as dinâmicas de poder que moldam as cidades e afetam diretamente as vidas de quem nelas habita.

REFERÊNCIAS

BRITO, Eliseu Pereira de et al. **Paisagens urbanas em mutação: o caso da Feirinha em Araguaína, TO.** Terra Plural, v. 16, p. 382-406, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5212/TerraPlural.v.16.2215082.032>.

CONEXÃO TOCANTINS. **Revitalização da Feirinha de Araguaína segue com desocupações no segundo e terceiro quarteirões.** Araguaína, 5 maio 2020. Disponível em: <https://conexaoto.com.br/2020/05/05/revitalizacao-da-feirinha-de-araguaina-segue-com-desocupacoes-no-segundo-e-terceiro-quarteiroes>. Acesso em: 23 jun. 2025.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. **Existe uma Geografia do Turismo?** In.: GASTAL, Susana; BENI, Mário Carlos; CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (org.). Turismo: Investigação e Crítica. – São Paulo: Contexto, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Panorama: Araguaína (TO).** Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/araguaina/panorama>. Acesso em: 20 jun. 2025.

MARCO, C. M.; SANTOS, P. J. T.; MÖLLER, G. S. **Gentrificação no Brasil e no contexto latino como expressão do colonialismo urbano: o direito à cidade como proposta colonizadora.** Urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana, v. 12, e20190253, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3369.012.e20190253>.

Santos, Milton. A Natureza do Espaço: **Técnica e Tempo, Razão e Emoção** / Milton Santos. 2. reimpr.- São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

Santos, Milton. **O território e o saber local: algumas categorias de análise.** Cadernos IPPUR, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 15-26, 1999.

PORTAL O NORTE. **O novo prédio do mercado municipal na Feirinha será inaugurado hoje.** Disponível em: <https://www.portalonorte.com.br/noticias/araguaina/novo-predio-do-mercado-municipal-na-feirinha-sera-inaugurado-hoje/98257/>. Acesso em: 23 jun. 2025.

RIBEIRO, Tarcyla. **Gentrificação nas favelas cariocas: fenômeno ou discurso?** In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL GENTRIFICAÇÃO: MEDIR, PREVENIR, ENFRENTAR, 2019, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial.** 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.



Diversidade, Inclusão e inteligência artificial na prática docente: Um estudo do espaço escolar de Araguaína - TO

INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte da pesquisa de mestrado intitulada “Inclusão e inteligência artificial na prática docente: Um estudo do espaço escolar de Araguaína - TO”, do Programa de Pós Graduação em Geografia (PPGEO), da Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT.

O intuito deste texto é apresentar as primeiras leituras e investigações que subsidiam o embasamento teórico da pesquisa.

A dissertação de mestrado tem o objetivo de compreender os desafios e possibilidades dos usos da inteligência artificial na prática didático pedagógica de professores da educação básica, do ensino fundamental II em escolas públicas de Araguaína -TO, tomando como referência espacial empírico, escolas que serão definidas no decorrer dessa investigação.

MÔNICA BRANDÃO DE SOUSA GUEDES

Universidade Federal do Norte do Tocantins, UFNT
<https://orcid.org/0009-0009-7723-6285>

ANTÔNIA MÁRCIA DUARTE QUEIROZ

Universidade Federal do Norte do Tocantins, UFNT
<https://orcid.org/0000-0003-2074-2928>

O problema dessa pesquisa se dedica a investigar como os professores utilizam da inteligência artificial generativa no planejamento e ministram essas aulas para estudantes com deficiência.

Partindo do pressuposto de que a educação inclusiva reflete na vida de todos os atores sociais que lidam com a realidade do espaço escolar, principalmente dos professores da educação básica, é necessário que esse tema seja abordado em todas as etapas da carreira docente, para que esse profissional da educação consiga lidar com as complexidades da atual realidade das salas de aula.

A categoria geográfica espaço se apresenta como condutor dessa análise, porque pensar o espaço escolar significa reconhecer que ele vai muito além de um lugar físico onde acontecem as aulas. Trata-se de um ambiente vivo, permeado por relações, disputas, trocas e, sobretudo, por processos de construção social. É nesse cenário, repleto de singularidades e desafios cotidianos, que os professores constroem suas práticas e, agora, passam a lidar também com as novas possibilidades e inquietações trazidas pelas tecnologias digitais, em especial, pela Inteligência Artificial Generativa. Compreender essas dinâmicas significa olhar para a escola como um recorte da sociedade, um espaço que carrega marcas históricas, culturais e, cada vez mais, tecnológicas, que perpassam e transformam o fazer pedagógico.

O delineamento metodológico desta pesquisa é de natureza qualitativa, voltada para a compreensão dos aspectos subjetivos que envolvem a prática docente, tais como percepções, ideias e experiências relacionadas ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e da Inteligência Artificial generativa (IAG) no processo de inclusão escolar. Adota-se a abordagem da pesquisa participante, que se caracteriza pelo envolvimento direto da pesquisadora no contexto investigado, buscando construir o conhecimento a partir da interação com os sujeitos da pesquisa. As etapas previstas incluem o levantamento bibliográfico, a elabo-

ração de instrumentos de coleta de dados, como questionários objetivos e a realização de momentos formativos com os professores das escolas selecionadas.

Além da pesquisa teórica, será realizada uma investigação de campo, tendo como cenário escolas selecionadas no espaço escolar da cidade de Araguaína – TO. A opção pela pesquisa participante justifica-se por sua natureza dialógica, que busca envolver os sujeitos diretamente no processo investigativo, favorecendo a construção coletiva do conhecimento e a aproximação com a realidade escolar. De acordo com Marafon et al. (2013), essa abordagem é especialmente pertinente em contextos educacionais, pois valoriza o saber dos participantes e promove a transformação da realidade a partir da interação entre pesquisador e comunidade.

Como instrumento de coleta de dados, será aplicado um questionário objetivo aos professores da educação básica das escolas selecionadas para o estudo. A escolha dos participantes se dará por amostragem intencional, considerando aqueles docentes que atuam diretamente com turmas que possuem estudantes com deficiência. O intuito é identificar conhecimentos prévios, percepções e desafios relacionados ao uso das TIC e da IA em suas práticas pedagógicas, buscando compreender como essas tecnologias estão, ou não, sendo incorporadas ao cotidiano escolar no contexto da Educação Inclusiva.

Do ponto de vista ético, a pesquisa seguirá os princípios estabelecidos para estudos com seres humanos nas Ciências Humanas e Sociais. A participação dos docentes será voluntária, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo-se o direito à privacidade, ao anonimato e à liberdade de desistência a qualquer momento, sem prejuízos aos participantes

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao explorar o conceito de espaço, Milton Santos (1996) nos oferece uma lente poderosa e complexa para compreender as dinâmicas sociais, políticas e culturais que moldam a realidade. Para o autor, o espaço não é apenas um palco físico ou um cenário geográfico estático, mas um produto histórico e social, resultado da interação contínua entre os sistemas de objetos e os sistemas de ações. Essa concepção destaca que o espaço é uma construção em constante movimento, onde os objetos (como a infraestrutura, as tecnologias, os recursos materiais) não existem isoladamente, mas ganham sentido a partir das ações humanas que neles e com eles se realizam. Assim, o espaço revela-se como uma totalidade dinâmica, atravessada por contradições, conflitos e intencionalidades, refletindo as diferentes formas de apropriação, uso e transformação promovidas pelos sujeitos sociais que o habitam e o modificam cotidianamente. Essa perspectiva nos convida a enxergar o espaço educacional não como um mero lugar físico, mas como um território de práticas, interações e disputas de sentido, onde as relações pedagógicas e tecnológicas também se inscrevem.

Ao refletirmos sobre o espaço escolar mediado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), é possível traçar um paralelo interessante com a própria noção de espaço geográfico. Assim como nos ensina Milton Santos, o espaço não é um cenário passivo, mas sim um produto das relações humanas em constante transformação. Nessa perspectiva, Queiroz e Santos (2024) destacam que o espaço virtual de ensino também é construído a partir das interações, dos fluxos e das práticas que nele se desenvolvem, não sendo, portanto, um ambiente digital estático. Essa leitura reforça a importância de compreendermos o ambiente virtual como um espaço dinâmico, em que as TIC não apenas mediam processos, mas reconfiguram as possibilidades pedagógicas e, especialmente, as estratégias de inclusão.

Compreender o espaço escolar como uma construção dinâmica é essencial para refletir sobre os desafios e as possibilidades que as tecnologias digitais, especialmente a inteligência artificial generativa, trazem à prática docente. À medida que a escola incorpora recursos tecnológicos em suas rotinas pedagógicas, torna-se fundamental analisar de que forma a IA incide sobre as dinâmicas de ensino, considerando tanto os potenciais benefícios quanto os desafios relacionados à garantia do direito de todos os estudantes à aprendizagem, com atenção especial àqueles que se encontram em situação de deficiência.

A educação inclusiva se configura hoje como um direito essencial, sustentado por importantes marcos legais que vêm orientando as práticas escolares e o compromisso social. Documentos como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) deixaram claro que a escola comum deve estar preparada para acolher todos os estudantes, valorizando as diferenças e promovendo a equidade. A partir dessa base, entende-se que o verdadeiro desafio da escola está em se reinventar continuamente, buscando transformar suas práticas para garantir que cada estudante tenha a oportunidade de aprender com qualidade. Nesse sentido, Mantoan (2015) reforça essa visão ao lembrar que não se trata de adaptar o aluno à escola, mas sim de transformar a escola para que todos possam participar ativamente e serem valorizados em suas singularidades.

De acordo com Machado e Boff (2023), as tecnologias digitais também se inserem nesse contexto, pois são um conjunto de ferramentas, recursos e dispositivos eletrônicos que possibilitam o acesso, produção, armazenamento e compartilhamento de informações em ambientes digitais. No contexto educacional, incluem, por exemplo, computadores, tablets, softwares educativos, aplicativos de comunicação alternativa, plataformas virtuais de ensino, além da inteligência artificial e recursos de realidade aumentada e virtual. Essas tecnologias têm sido cada vez mais

incorporadas às práticas pedagógicas, oferecendo novas formas de interação, comunicação e aprendizagem.

Nesse contexto, a presença das tecnologias digitais emerge tanto como uma possibilidade quanto como um risco. De um lado, as TIC podem ampliar o acesso à informação, favorecer a comunicação alternativa, promover múltiplas linguagens e permitir a adaptação de conteúdos — estratégias fundamentais para a inclusão. Segundo Machado e Boff (2023, p. 112), “os recursos digitais podem representar pontes entre o aluno e o conhecimento, desde que utilizados com intencionalidade pedagógica e respeito às singularidades, evitando a reprodução de desigualdades e exclusões no ambiente escolar”.

Por outro lado, o uso indiscriminado e não planejado dessas tecnologias pode reforçar barreiras existentes, ampliando as desigualdades educacionais e dificultando o processo de aprendizagem, sobretudo para os estudantes com deficiência. Por isso, é essencial que os docentes atuem de forma crítica e consciente, refletindo sobre as reais necessidades de seus alunos e as melhores formas de integrar as tecnologias ao processo pedagógico.

A discussão sobre Inteligência Artificial (IA) na educação exige, antes de tudo, uma compreensão mais detalhada de suas diferentes modalidades e funcionalidades. Entre elas, a Inteligência Artificial generativa tem ganhado destaque nos últimos anos, especialmente pelo seu potencial de produzir conteúdos originais a partir de grandes volumes de dados. Essa categoria de IA é caracterizada pela capacidade de criar textos, imagens, áudios e outros formatos, com base em algoritmos de aprendizagem profunda que identificam padrões e replicam estruturas linguísticas ou visuais de maneira autônoma.

Segundo Sampaio et al (2024), a IA generativa representa um avanço significativo em termos de interatividade e personalização, permitindo que ferramentas digitais simulem processos criativos até então restritos à ação

humana. No campo educacional, esse tipo de tecnologia abre novas possibilidades para a produção de materiais didáticos, elaboração de planos de aula, correção automatizada de atividades e até no desenvolvimento de propostas de ensino mais adaptativas às necessidades dos estudantes.

No entanto, a introdução dessas tecnologias, sem uma reflexão crítica e sem a devida formação docente, pode aprofundar as barreiras que pretende superar. É justamente nesse cenário que o debate sobre a IA na educação exige cuidado redobrado. Demo (2024) alerta para a ambiguidade dessas ferramentas, afirmando que: “A Inteligência Artificial não é boa nem má, mas profundamente ambígua. Ela pode tanto potencializar a aprendizagem como banalizá-la, dependendo do modo como for incorporada ao processo educativo” (DEMO, 2024, p. 3).

O autor enfatiza que o sucesso no uso da IA no ambiente escolar está diretamente relacionado à mediação consciente do professor: “O principal não é o que a IA faz, mas o que o professor consegue fazer com ela, preservando o papel do educador como agente ético e afetivo no processo de ensino-aprendizagem” (DEMO, 2024, p. 8).

Complementando essa reflexão, Sampaio et al. (2024) reforçam a necessidade de uma abordagem ética e responsável no uso da IA generativa em contextos educacionais. Para os autores, é fundamental que docentes e pesquisadores compreendam os potenciais riscos e limitações dessas tecnologias, estabelecendo diretrizes claras que priorizem a transparência, a segurança dos dados e o respeito à autonomia dos sujeitos envolvidos. O guia proposto pelos autores destaca que a adoção da IA na educação deve estar ancorada em princípios éticos que garantam não apenas a qualidade pedagógica, mas também a proteção dos direitos dos estudantes, sobretudo no que se refere à inclusão, à privacidade e à justiça social.

Dessa forma, pensar a inserção da IA no espaço escolar, especialmente no que tange aos processos inclusivos, implica reconhecer não apenas suas potencialidades técnicas, mas, sobretudo, os desafios éti-

cos, metodológicos e pedagógicos que sua adoção traz para a construção de uma escola mais democrática e equitativa.

Essa preocupação com os limites éticos e pedagógicos da Inteligência Artificial na educação dialoga diretamente com as discussões sobre o uso responsável da tecnologia no atendimento às necessidades educacionais específicas. Em sintonia com essa perspectiva, Lacerda (2023) chama atenção para os perigos da pseudociência na Educação Especial, alertando que a adoção de recursos tecnológicos deve estar sempre fundamentada em evidências científicas e orientada pelo respeito às singularidades dos estudantes: “O uso de métodos sem fundamentação científica compromete o desenvolvimento e o direito à educação das pessoas com deficiência, colocando em risco a qualidade e a ética do atendimento educacional” (Lacerda, 2023, p. 29).

Para o autor supracitado, ainda que a tecnologia tenha papel relevante como suporte às práticas inclusivas, ela jamais deve substituir o vínculo pedagógico, a escuta atenta e a mediação intencional do professor. Diante desse conjunto de reflexões, evidencia-se que as TIC e a IA, longe de representarem soluções imediatas ou universais, constituem ferramentas potentes que precisam ser integradas a um projeto pedagógico inclusivo, crítico e humanizado, no qual a diversidade seja reconhecida como princípio estruturante e o professor, reafirmado como mediador central dos processos de ensino e aprendizagem.

Em síntese, o debate sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação e a Inteligência Artificial na Educação Inclusiva demanda uma abordagem que vá além do encantamento com os avanços tecnológicos. É imprescindível que o uso dessas ferramentas esteja ancorado em princípios éticos, científicos e pedagógicos, capazes de garantir que sua incorporação nas práticas escolares realmente contribua para a promoção de uma educação de qualidade, equitativa e acessível a todos os estudantes. Mais do que dominar recursos tecnológicos, cabe ao professor o papel de

mediador crítico e ético, capaz de selecionar, adaptar e integrar as TIC e a IA de forma intencional, considerando as especificidades de cada aluno e os objetivos formativos de um projeto educacional verdadeiramente inclusivo.

MATERIAIS E MÉTODOS

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, com abordagem descritiva e exploratória, tendo como objetivo compreender as percepções e práticas de professores da educação básica no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e da Inteligência Artificial Generativa (IAG) no contexto da Educação Inclusiva. A pesquisa qualitativa, segundo Marafon et al. (2013), busca compreender a realidade social a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, valorizando os significados atribuídos às suas experiências e práticas. Tal abordagem permite uma análise mais aprofundada dos processos educacionais, considerando as relações, os contextos e as dinâmicas presentes no espaço escolar.

O estudo foi desenvolvido a partir de um levantamento bibliográfico, fundamentado em autores que discutem a Educação Inclusiva, com destaque para Mantoan (2015), Machado e Boff (2023) e Lacerda (2023). As contribuições desses pesquisadores permitiram compreender os princípios, os desafios e as propostas que têm sido apontadas para o avanço da inclusão de estudantes com deficiência no ambiente escolar, além de trazerem reflexões importantes sobre práticas pedagógicas inclusivas e críticas às concepções pseudocientíficas no campo da Educação Especial.

Além disso, o levantamento bibliográfico incluiu produções científicas que discutem o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação, bem como as implicações éticas e pedagógicas da Inteligência Artificial Generativa (IAG) no contexto escolar. Embora os referenciais consultados apresentem análises em diferentes realidades educacionais, suas contribuições oferecem subsídios relevantes para refletir sobre o ce-

nário de Araguaína – TO, onde esta pesquisa se insere. Destacam-se, entre eles, Queiroz e Santos (2024), com uma análise geográfica sobre o espaço virtual de ensino; Demo (2024), com reflexões sobre a presença da IA na educação; e Sampaio, Sabbatini e Limongi (2024), que propõem diretrizes para o uso ético e responsável da IAG em processos educativos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Embora a etapa de coleta de dados ainda não tenha sido realizada, a pesquisa já apresenta avanços significativos no campo teórico-metodológico, os quais merecem ser discutidos à luz da literatura consultada. O aprofundamento no referencial teórico permitiu compreender de forma mais consistente os principais desafios e possibilidades relacionados ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e da Inteligência Artificial (IA) no contexto da Educação Inclusiva.

Inicialmente, foi imprescindível revisitar os marcos legais que sustentam o direito à educação para todos, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Plano Nacional de Educação (2001) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Esses documentos reforçam o compromisso social com a inclusão, estabelecendo que as escolas devem garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o desenvolvimento de todos os estudantes, reconhecendo suas diferenças como parte da diversidade humana.

Ao analisar o campo da prática pedagógica, os estudos de Mantoan (2015) e Machado e Boff (2023) reforçam que a inclusão escolar demanda mais do que recursos materiais ou tecnológicos; exige uma mudança profunda de postura e de concepção por parte dos educadores. Concorro com essa perspectiva ao considerar que o simples uso de ferramentas digitais não garante a inclusão efetiva. Mais do que tecnologias, é preciso

intencionalidade pedagógica, planejamento cuidadoso e um olhar sensível às particularidades de cada aluno.

Por outro lado, o aprofundamento teórico também trouxe importantes alertas. Lacerda (2023) chama atenção para os riscos do uso de práticas sem fundamentação científica na Educação Especial. Essa preocupação dialoga diretamente com as reflexões feitas ao longo desta pesquisa. É evidente que, diante da rapidez com que novas tecnologias surgem, há uma tendência perigosa de buscar soluções fáceis e rápidas para problemas educacionais complexos. Questiona-se inclusive, até que ponto as escolas estão preparadas para distinguir entre o que é uma inovação legítima e o que é apenas um modismo pedagógico sem respaldo.

No caso específico da IA, especialmente da IA generativa, os textos de Demo (2024) e Sampaio et al (2024) ampliaram a compreensão acerca das suas ambiguidades. De um lado, reconheço o potencial dessas tecnologias para personalizar o ensino, oferecer novas formas de mediação e ampliar o acesso à informação. Por outro, é inevitável refletir sobre os riscos éticos e pedagógicos envolvidos, principalmente quando o uso da IA é feito de maneira acrítica ou sem o devido preparo por parte dos professores.

Concordamos com Demo (2024) ao afirmar que a IA, por si só, não é boa nem má, mas depende do uso que dela se faz. Essa ideia reforça nossa convicção de que o protagonismo docente é insubstituível no processo educativo, mesmo diante de tecnologias tão sofisticadas. Sampaio et al (2024), ao tratarem das diretrizes éticas para o uso da IA, reforçam a importância de um olhar crítico e ético, o que me faz refletir sobre a urgência de políticas públicas que garantam formação continuada para os educadores nesse campo.

O diálogo com Queiroz e Santos (2024) também trouxe uma perspectiva geográfica importante, ao destacar que o espaço educacional, agora permeado por tecnologias digitais, precisa ser reinterpretado. Essa leitura me fez perceber que a escola não é mais apenas um espaço físico, mas

também um ambiente virtual que impacta diretamente as formas de interação, de ensino e de aprendizagem.

Diante dessa fundamentação teórica e das reflexões construídas até aqui, reafirma-se que a integração das TIC e da IA na Educação Inclusiva não pode ser entendida como uma solução simplista ou imediata. Trata-se de um processo complexo, que exige planejamento, reflexão crítica e uma escuta atenta às reais necessidades dos alunos. O percurso teórico realizado até o momento não apenas fundamenta a pesquisa como também fortalece o olhar investigativo que será levado para a etapa de campo. Mais do que uma escolha metodológica, essa aproximação crítica com o tema tem se mostrado uma exigência ética e pedagógica diante dos desafios da educação contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, ao investigar as relações entre as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), a Inteligência Artificial (IA) e a Educação Inclusiva, cumpriu até o momento o objetivo de aprofundar o debate teórico sobre as implicações, desafios e possibilidades do uso dessas tecnologias na prática docente inclusiva. Mesmo sem ainda ter avançado para a coleta de dados empíricos, o percurso realizado já permitiu importantes descobertas no campo conceitual e metodológico.

A partir da análise dos marcos legais e das contribuições de autores como Demo (2024), Sampaio et al. (2024), Lacerda (2023), Mantoan (2015) e Machado e Boff (2023), foi possível construir uma compreensão mais crítica e fundamentada sobre o tema. Entre os principais achados teóricos, destaca-se o consenso entre os estudiosos sobre a necessidade de uma mediação docente ética, consciente e baseada em evidências científicas para que o uso das TIC e da IA, especialmente da IA generativa, resulte em práticas pedagógicas inclusivas e de qualidade.

Além disso, o estudo permitiu reconhecer que o espaço educacional, atualmente ampliado para o espaço virtual, requer do professor uma nova compreensão de suas práticas, com ênfase na intencionalidade pedagógica, na escuta ativa das necessidades dos alunos e na valorização da diversidade. As leituras realizadas também reforçaram a preocupação com os riscos da pseudociência em Educação Especial, evidenciando que o uso indiscriminado de tecnologias, sem o devido respaldo científico, pode comprometer direitos fundamentais dos estudantes.

Como contribuição inicial, a pesquisa oferece um mapeamento crítico das principais questões teóricas relacionadas ao tema, servindo de base sólida para a próxima etapa, que será a investigação de campo. Essa trajetória teórica já representa um avanço no enfrentamento do problema de pesquisa, ao iluminar lacunas, tensões e caminhos possíveis para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e tecnologicamente responsáveis.

Por fim, reafirma-se o compromisso com uma educação humanizada, ética e inclusiva, onde o protagonismo docente continue sendo reconhecido como peça central no processo de ensino-aprendizagem, mesmo em um cenário cada vez mais mediado por tecnologias emergentes.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Plano Nacional da Educação. Brasília, DF: MEC, 2001.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2024.
- DEMO, Pedro. Ensaio 1156 – Inteligência artificial como provável avalanche. 2024.
- LACERDA, Lucelmo. Crítica à pseudociência em educação especial. São Paulo: Luna, 2023.

MACHADO, Andreia de Bem; BOFF, Ana Paula (org.). Práticas educacionais inclusivas para estudantes com deficiência [recurso eletrônico]. 1. ed. Curitiba, PR: Editora Bagai, 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MARAFON, Glaucio José (org.). Pesquisa qualitativa em geografia: reflexões teórico-conceituais e aplicadas. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. 542 p. ISBN 978-85-7511-301-1.

QUEIROZ, Antônia Márcia Duarte; SANTOS, Rosselvelt José. Análise geográfica sobre o espaço virtual de ensino a partir das experiências na educação a distância da Universidade Aberta – UAB [livro eletrônico]. São Paulo: Editora Dialética; Araguaína, TO: Universidade Federal do Norte do Tocantins – EDUFNT, 2024. ePUB, 2000 Kb. ISBN 978-65-270-1982-4.

SAMPAIO, Rafael Cardoso; SABBATINI, Marcelo; LIMONGI, Ricardo. Diretrizes para o uso ético e responsável da inteligência artificial generativa (livro eletrônico): um guia prático para pesquisadores. São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação – Intercom, 2024.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994.



A Influência da Estrutura e da Paisagem Escolar no Processo de Ensino-Aprendizagem de Geografia

INTRODUÇÃO

Muito se discute sobre a importância do ensino de Geografia nas escolas da Educação Básica. Entretanto, consideramos que esse fazer e ensinar não se resume apenas ao currículo e às metodologias adotadas para abordar os conteúdos de Geografia. Considera-se que a estrutura escolar também participa desse processo e que ela ultrapassa a dimensão física, atuando como um componente pedagógico que pode potencializar ou limitar o desenvolvimento de práticas educacionais inovadoras e inclusivas. Para Cavalcanti (2019), o espaço geográfico é o foco central da análise geográfica, socialmente construído; ele reflete as relações sociais e as escolhas dos indivíduos. Por sua vez, Cavalcanti (2012) aponta que a escola é concebida como um espaço que propicia o encontro e a interação entre diversas culturas, abrangendo tanto conhecimentos científicos quanto saberes cotidianos.

ANA TAISA PEREIRA DA SILVA

Universidade Federal do Norte do Tocantins, UFNT
<https://orcid.org/0009-0007-4949-8902>

JEAN CARLOS RODRIGUES

Universidade Federal do Norte do Tocantins, UFNT
<https://orcid.org/0000-0002-9733-1302>

Para Marques (2013), o espaço escolar deve ser compreendido como produto de múltiplas relações sociais, culturais e históricas, sendo, portanto, dinâmico, vivo e em constante construção. Ao analisarmos a escola a partir de sua espacialidade, a reconhecemos como um espaço de produção de sentidos, práticas e subjetividades. Ainda nessa direção, Straforini (2018, p. 177) aborda que “[...] a Geografia Escolar tem um papel ímpar na leitura reflexiva e crítica do mundo contemporâneo quando seus conceitos e procedimentos metodológicos são acionados pelos estudantes”.

Dessa forma, é fundamental que os espaços escolares sejam projetados para proporcionar um ambiente confortável para o processo de ensino e aprendizagem, em que os alunos se sintam confortáveis, motivados e capazes de desenvolver todo o seu potencial, e os professores tenham opções de novas metodologias para suas aulas. De acordo com Amâncio, Oliveira e Oliveira (2021, p. 2),

[...] a maior parte das escolas públicas apresentam problemas estruturais: salas pequenas, cadeiras desconfortáveis, pouca ventilação, falta de materiais adequados, espaços de convivência muito pequenos ou até mesmo inexistentes, bibliotecas sem espaços e conteúdos de qualidade, tampouco laboratórios que ofereçam outras possibilidades etc.

Entretanto, é notório que há uma falta de adequação dos espaços destinados à prática educativa, especialmente no contexto da educação pública. Destacamos, assim, a importância de espaços adicionais além da sala de aula, onde as interações sociais são intensificadas durante os períodos em que os alunos não estão ocupando aquele espaço de aprendizagem.

O trabalho de pesquisa de mestrado que desenvolvemos no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO) da Universidade

Federal do Norte do Tocantins (UFNT) tem como objetivo compreender a influência da infraestrutura física e organizacional das escolas no desenvolvimento de práticas pedagógicas no ensino de Geografia no município de Araguaína (TO). A partir disso, propomos uma análise teórica sobre a influência da infraestrutura escolar no processo educativo local.

Nesse contexto, a categoria paisagem é incorporada à análise como uma forma de compreender não apenas os elementos materiais da escola, mas também as relações simbólicas e afetivas que a comunidade (alunos, professores e demais funcionários) estabelece com o espaço, influenciando, com isso, o modo como vivenciam o processo de educação.

Este texto é uma discussão preliminar de pesquisa de mestrado que está em andamento. Baseamo-nos em uma revisão bibliográfica de autores que discutem a relação entre o ambiente físico das escolas, os recursos materiais disponíveis, o espaço escolar e a paisagem. Para isso, utilizamos o método qualitativo e exploratório como possibilidades metodológicas de alcançarmos os objetivos propostos para esta pesquisa.

Como ponto de partida, devemos refletir sobre como a estrutura da escola e sua organização podem influenciar no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos de Geografia. Por que os espaços escolares continuam organizados de forma padronizada, com salas enfileiradas, muros altos e pouca interação com o ambiente externo? Que estímulos os espaços escolares organizados e estruturados de tal maneira repercutem sobre os estudantes e seus processos de aprendizagem da disciplina Geografia? Quais culturas e identidades são valorizadas nas organizações e estruturações dos espaços escolares? Quais culturas e identidades são silenciadas na forma e na estrutura da organização dos espaços escolares de Araguaína? Essas são algumas perguntas que norteiam nossa pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

Diversos autores discorrem que o espaço geográfico é a categoria central da Geografia. De acordo com Souza (2013), o espaço geográfico é produto da ação humana, resultado das múltiplas relações econômicas, políticas e culturais que se materializam nas paisagens e na organização dos territórios. O entendimento do espaço como uma totalidade complexa permite apreender os conflitos, as desigualdades e os processos de produção e reprodução da vida social, sendo, portanto, fundamental para a análise crítica da realidade geográfica contemporânea.

Para Santos (2006, p. 12), o espaço é “[...] formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório de sistemas de objetos e de sistemas de ações”. A partir dessa compreensão, sugerimos que a infraestrutura física das escolas está profundamente conectada às atividades educativas e sociais que ocorrem nelas, como objetos e ações do fazer educacional.

À luz de Corrêa (2000), podemos compreender a escola como um espaço vivido. Para além da materialidade do edifício escolar (espaço percebido) ou das normas e dos currículos que o organizam (espaço concebido), é no espaço vivido que emergem as relações sociais, as práticas culturais e as memórias que conferem identidade e singularidade à paisagem escolar.

Nesse viés, os conceitos de seletividade espacial e práticas espaciais apresentados por Corrêa (2000) também podem ser inseridos no debate, uma vez que a seletividade espacial pode nos explicar as diferenças nas qualidades estruturais das escolas e no caso dos recursos educacionais entre diferentes regiões.

Para Corrêa (2000, p. 35), “[...] as práticas espaciais são ações que contribuem para garantir os diversos projetos. São meios efetivos através dos quais objetiva-se a gestão do território, isto é, a administração e o con-

trole da organização espacial em sua existência e reprodução”. Ou seja, a forma como professores utilizam espaços escolares reflete práticas espaciais que influenciam o ensino e aprendizagem nas escolas. Callai (2011, p. 129) ressalta que

[...] a geografia escolar se constitui como um componente do currículo, e, seu ensino, se caracteriza pela possibilidade de que os estudantes percebam a singularidade de suas vidas e, reconheçam a sua identidade e o seu pertencimento em um mundo que a homogeneidade apresentada pelos processos de globalização trata de tornar tudo igual.

Segundo a reflexão de Callai (2011), debater sobre a Geografia escolar e o conceito de Educação Geográfica é fundamental para se compreender o papel dessa disciplina no contexto escolar. Ademais, “Outro aspecto fundamental é reconhecer o contexto da escola, o lugar em que ela está situada, o tipo de população, as formas de organização da mesma, o que permite explicitar as características dos estudantes que a frequentam” (Callai, 2011, p. 129).

Já na concepção de Sebastião (2021), a paisagem é marcada por experimentações estéticas e contemplações que naturalizaram uma visão visualmente romântica do espaço. Essa percepção enraizada – em que, na maioria das vezes, se associa a paisagem à natureza – reduz a paisagem a um simples objeto de contemplação, desconsiderando as dimensões sociais, políticas e históricas contidas nessas representações do espaço.

Na Geografia, a paisagem também pode ser “[...] definida como sendo uma unidade visível, que possui uma identidade visual, caracterizada por fatores de ordem social, cultural e natural, contendo espaços e tempos distintos: o passado e o presente” (Advíncula Júnior, 2018, p. 26). A problematização do conceito de paisagem está relacionada à forma como transcrevemos aquilo que observamos, considerando que nosso olhar capta uma imagem ampla do mundo (Domingos; Mariano, 2023).

Remetendo novamente a Callai (2011), mais do que apenas interpretar o espaço, é essencial desenvolver uma leitura de mundo, o que envolve compreender as informações presentes no cotidiano das pessoas e atribuir significado às formas que compõem as paisagens. “Nessa perspectiva, considera-se o espaço escolar um local de convergência de saberes de diferentes dimensões, origens, natureza, que são amalgamados pelo professor e outros agentes desse espaço para serem referência do trabalho realizado” (Cavalcanti, 2019, p. 41).

Marandola e Oliveira (2018, p. 142) fazem uma reflexão filosófica e fenomenológica sobre a paisagem a partir da obra de Augustin Berque, entendendo que “[...] para ele, a paisagem vai além dos dados visuais do mundo. A subjetividade do observador, que é mais que um simples ponto de vista ótico, sempre está presente”.

Ao analisar a escola como uma paisagem, podemos, a partir de Berque, diferenciá-la enquanto experiência vivida e como objeto de reflexão. Para os alunos, a escola é um lugar de práticas cotidianas, de memórias, de afetividades. No entanto, ao trazer a paisagem escolar para o campo da análise geográfica e educacional, buscamos transformá-la em objeto de leitura crítica, fazendo dela um exercício de pensamento da paisagem em que o espaço escolar é compreendido de forma material, simbólica, social e política.

A análise da paisagem contribui para o desenvolvimento de diversas habilidades essenciais, como a capacidade de observar, registrar, analisar, comparar, interpretar e representar elementos do espaço (Felicio, 2021). Por seu turno, Santos (1996) considera que a paisagem reflete uma combinação de sistemas naturais e artificiais que, no contexto escolar, se materializa em aspectos como a infraestrutura, os recursos didáticos e a interação entre alunos e professores. Assim, a qualidade desses elementos interfere diretamente na dinâmica educacional, influenciando o engajamento e o desempenho dos estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Observamos anteriormente que a qualidade da infraestrutura das escolas pode impactar significativamente a eficácia do ensino, especialmente em disciplinas como a Geografia, que requerem recursos específicos, “[...] entre outras coisas, como sinônimo de condições materiais, condições físicas, recursos físicos, recursos pedagógicos, dependências, equipamentos, infraestrutura física, infraestrutura escolar” (Garcia, 2014, p. 138).

O espaço escolar é constituído por experiências individuais e coletivas, nas quais cada elemento carrega significados que influenciam diretamente o processo de ensino e aprendizagem. Na figura a seguir, o aluno é colocado como sujeito principal desse processo, ressaltando a importância de um ambiente que favoreça sua aprendizagem e assegure seu protagonismo e sua participação na construção do conhecimento.

Figura 1 - Interação no espaço escolar



Fonte: Elaborado pelos autores (2005).

Já o professor assume o papel de mediador do conhecimento, utilizando sua didática e sua experiência para orientar o processo educativo e

transformar o espaço escolar em um ambiente de diálogo. Nesse contexto, busca-se estimular a inspiração e o engajamento dos alunos, de maneira a tornar o processo de ensino e aprendizagem mais eficaz. Em consonância com a concepção de aluno protagonista e professor mediador, Castellar e Moraes (2016, p. 10) destacam que “[...] também é necessário estabelecer as finalidades educativas, por meio de o que ensinar, para que ensinar, quem ensinar, como ensinar”. Dessa forma, evidencia-se que o processo educacional deve estar sustentado por finalidades claras e objetivas, que orientem tanto as práticas pedagógicas quanto a construção do conhecimento.

A sala de aula constitui-se como o espaço central da escola, sendo o ambiente em que se desenvolvem as atividades pedagógicas e as interações mais diretas entre professor e aluno. Contudo, outros ambientes, como a quadra de esportes e o pátio escolar, também desempenham papel relevante no processo educativo, ao possibilitarem experiências que promovem a socialização e favorecem práticas estimulantes e saudáveis. Do mesmo modo, o laboratório e a biblioteca ampliam as oportunidades de aprendizagem, incentivando a leitura, a pesquisa e o acesso à informação.

Portanto, todos os espaços escolares devem ser planejados para garantir inclusão, acessibilidade e segurança, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem e para a construção de uma instituição educativa diversificada e acolhedora. É importante considerar que os espaços escolares também possuem um caráter simbólico, ultrapassando sua materialidade e se projetando na memória e na identidade dos sujeitos que os vivenciam.

No contexto da paisagem escolar, podemos compreender a escola como uma paisagem matriz, uma vez que sua estrutura física e sua organização espacial constituem o plano de fundo sobre o qual as experiências educacionais se desenrolam. No entanto, é a presença de elementos sim-

bólicos específicos – como o pátio, a quadra, ou os corredores, onde ocorrem as interações sociais, ou o mural, que expõe os trabalhos dos alunos – que confere à instituição as suas paisagens-marca, aquelas que ficam na memória afetiva dos estudantes e que contribuem para o processo de construção de identidade junto ao espaço escolar.

A partir de Andreotti (2012), entende-se que a paisagem escolar pode ser pensada como um reflexo da responsabilidade da comunidade escolar, dos gestores públicos e da sociedade em relação ao ambiente de ensino. Uma escola abandonada, sem cuidado estético ou com a infraestrutura inadequada revela um descaso coletivo com a educação pública e com os sujeitos que habitam aquele espaço.

Ressaltamos ainda que a paisagem escolar não deve ser vista apenas como um conjunto de espaços físicos, mas como um ambiente carregado de significados que refletem as interações sociais, as práticas educacionais e as experiências vivenciadas por alunos e professores. Nesse sentido, é fundamental pensar sobre como o tempo e o espaço escolares são organizados e vivenciados, pois a estruturação rígida de horários, calendários e faixas etárias impõe uma lógica temporal que molda os sujeitos e regula seus percursos escolares, como discutido por Marques (2023, p. 10):

[...] é o ‘espaço’ da escola e o ‘horário’ (tempo apreendido, medido) de aula. É o ‘calendário’ escolar. É a ‘idade’ escolar: a escola confecciona o sujeito pela temporalidade. As preocupações com a correção de fluxo, ou com as reprovações, são hoje maiores do que as atenções dadas, por exemplo, às condições materiais e dos equipamentos. “Todos estão na escola”, é a máxima do discurso oficial, sem que haja uma maior reflexão sobre o que isso representa e em que condições “estão”. Isso, sem falar que “estar” já significa uma condição de transitoriedade, diferente de “ser”, que indica existência.

Os espaços escolares são frequentemente marcados por alunos, professores e demais funcionários por meio de práticas cotidianas. A partir dessa premissa, Sousa (2008, p. 128) concebe que “[...] a identidade territorial é o resultado do enraizamento de um grupo social nas relações cotidianas balizada por tradições e mudanças no tempo e no espaço”.

A escola, enquanto paisagem, nos revela as desigualdades enfrentadas nesses ambientes, como é o exemplo das escolas urbanas de periferias, que não recebem a mesma atenção estrutural que as escolas centrais. Essa disparidade é visível nos muros pichados, nas salas quentes e sujas, nas carteiras quebradas, na falta da merenda, e até mesmo no nível de preparação dos educadores. Assim, a leitura crítica da paisagem escolar permite não somente pensar o espaço educativo em sua dimensão física, mas como território de formação ética, estética e cidadã.

Ao observar os murais temáticos e os trabalhos expostos nas escolas, torna-se evidente o esforço das instituições em promover uma identidade cultural própria, articulada aos contextos sociais e históricos em que elas estão inseridas. Essas iniciativas se manifestam, por exemplo, na valorização da diversidade étnico-racial, através da realização de atividades e projetos relacionados ao Dia da Consciência Negra, ao Dia Internacional da Mulher, à Semana dos Povos Indígenas, entre outras datas significativas.

Além disso, projetos como a Semana Cultural, as Feiras de Ciências com temáticas locais e os festivais de dança ou culinária regional reforçam esse processo. Essas representações, materializadas em murais, desenhos e outras produções coletivas, refletem os sentidos e significados que os diferentes sujeitos (alunos, professores e comunidade escolar) atribuem ao espaço escolar, contribuindo para a construção de uma paisagem simbólica de pertencimento e identidade.

Atividades como a pintura, a música, a dança, a poesia e o teatro representam importantes formas de reconhecimento e valorização das expressões culturais juvenis no contexto escolar. Essas práticas não

apenas enriquecem o processo educativo, mas também contribuem para a construção de uma paisagem escolar mais inclusiva e representativa dos sujeitos que a habitam. Ao incorporar essas manifestações artísticas ao cotidiano da escola, cria-se um ambiente que acolhe as múltiplas identidades culturais presentes entre os estudantes, permitindo que eles se reconheçam nos espaços que frequentam. Dessa maneira, a escola transforma-se em um território simbólico de expressão, diálogo e pertencimento, onde diferentes linguagens e formas de ser podem existir e interagir, fortalecendo os laços afetivos e sociais entre os integrantes da comunidade escolar.

Mesmo sem o relato direto dos alunos ou professores, é possível reconhecer que a paisagem escolar se comunica por meio de suas marcas materiais e de suas formas de apropriação, pertencimento ou distanciamento vivenciadas no espaço escolar. A análise realizada ao longo deste trabalho evidencia que a paisagem escolar vai além dessa materialidade física; ela se revela como um espaço de significados simbólicos, afetivos e culturais. Diante disso, torna-se fundamental pensar em maneiras de fortalecer a identidade cultural no ambiente escolar, promovendo o sentimento de pertencimento para a comunidade e valorizando as suas vivências.

O espaço escolar não é somente um local de ensino, é também um lugar de relações sociais e vivências, onde ficam marcadas experiências tanto individuais quanto coletivas dos alunos, professores e demais integrantes da comunidade escolar. A organização e a configuração do espaço escolar influenciam em diversos aspectos, dentre os quais podemos citar o modo como os estudantes percebem o mundo, interagem com os colegas e professores e constroem laços afetivos, valores sociais e culturais que são atribuídos a esse espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização do espaço escolar contribui para a construção de um ambiente propício à aprendizagem, estimulando a interação entre estudantes e professores e favorecendo a autonomia e o protagonismo estudantis. Em contrapartida, escolas com infraestrutura precária tendem a comprometer o processo de ensino e aprendizagem, dificultando a implementação de metodologias ativas e a motivação dos alunos.

Destacamos também a importância de se pensar a infraestrutura escolar em diálogo com as políticas públicas educacionais, considerando as desigualdades regionais e socioeconômicas que impactam o acesso a condições adequadas de ensino. Investir em infraestrutura escolar é, portanto, investir na melhoria da qualidade da educação, uma vez que o espaço escolar adequado é condição indispensável para o desenvolvimento pleno das práticas pedagógicas e para a efetivação dos direitos educacionais.

Enfatizamos, ainda, que a formação inicial de professores deve contemplar discussões sobre o espaço escolar, preparando o futuro docente para atuar de forma crítica e criativa diante dos desafios impostos pelas diferentes realidades estruturais encontradas nas escolas. Compreendemos que a paisagem escolar não deve ser vista apenas como os espaços que julgamos confortáveis, ou bonitos, mas como um ambiente que carrega significados e onde se constroem as interações sociais, as práticas educacionais e as experiências vivenciadas por toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

ADVÍNCULA JÚNIOR, Moisés Gomes. **A paisagem no ensino de geografia**: práticas pedagógicas no 6º ano do ensino fundamental II, município de São Paulo do Potengi/RN. 2018. 151f. Dissertação (Mestrado Profissional em Geografia) – Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/8b3f4c5c-99ab-40ee-a25a-603690a2f470/content>. Acesso em: 9 set. 2025.

AMÂNCIO, Geovanne Mendes; OLIVEIRA, Alex Gonçalves; OLIVEIRA, David Daniel de Lima. A Influência da Estrutura Escolar no Processo de Ensino-Aprendizagem. *In: VII CONEDU - Conedu em Casa*. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80781>. Acesso em: 9 set. 2025.

ANDREOTTI, Giuliana. O senso ético e estético da paisagem. *Ra'e Ga*, n. 24, p. 5-18, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/raega/article/view/26191/17414>. Acesso em: 9 set. 2025.

CALLAI, Helena Copetti. A geografia escolar – e os conteúdos da geografia. *Aneku-mene*, n. 1, p. 128-139, 2011. Disponível em: <https://revistas.upn.edu.co/index.php/aneukumene/article/download/7097/5764>. Acesso em: 9 set. 2025.

CALLAI, Helena Copetti. Na Geografia, a paisagem, o estudo do lugar e a pesquisa como princípio da aprendizagem. *Ciência Geográfica*, Bauru, v. 26, p. 59-68, 2020. Disponível em: https://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXXIV_1/agb_xxiv_1_web/agb_xxiv_1-04.pdf. Acesso em: 9 set. 2025.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; MORAES, Jerusa Vilhena de. *Metodologias ativas: introdução*. 1. ed. São Paulo: FTD, 2016. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Metodologias-Ativas-1-FTD-INTRODUCAO.pdf>. Acesso em: 9 set. 2025.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *O ensino de geografia na escola*. Campinas, SP: Papi-rus, 2012.

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

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço: um conceito-chave da Geografia. *In: CASTRO, Iná Elias; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs.). Geografia: conceitos e temas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 15-47.

DOMINGOS, Edson Lopes; MARIANO, Neusa de Fátima. Espaço Escolar: O Lugar e a Paisagem como Desafios e Perspectivas Culturais nas Aprendizagens. *Colóquios-Ge-plage-PPGED-CNPq*, n. 4, p. 135-146, 2023. Disponível em: <https://www.anaiscpge.ufscar.br/index.php/CPGE/article/view/1070/1269>. Acesso em: 9 set. 2025.

FELICIO, Willian Franco. Concepções sobre o conceito de paisagem e sua inserção no ensino de geografia; elementos para uma investigação. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 11, n. 21, p. 05-27, 2021. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/992/535>. Acesso em: 9 set. 2025.

GARCIA, Paulo Sérgio. Um estudo de caso analisando a infraestrutura das escolas de ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 23, p. 137-159, 2014. Disponível em: https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad_pesq_23/art_7.pdf. Acesso em: 9 set. 2025.

HOLZER, Werther. Augustin Berque: Um trajeto pela paisagem. **Espaço e Cultura**, UERJ, Rio de Janeiro, n. 17-18, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/espacoecultura/article/view/7853/5681>. Acesso em: 9 set. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

MARANDOLA, Hugo Leonardo; OLIVEIRA, Lúvia de. Origens da paisagem em Augustin Berque: pensamento paisageiro e pensamento da paisagem. **Geograficidade**, v. 8, n. 2, p. 139-148, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geograficidade/article/view/13140/pdf>. Acesso em: 9 set. 2025.

MARQUES, Roberto. Por uma perspectiva espacial da escola. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 3, n. 5, p. 5-20, 2013. Disponível em: <https://revistaedu-geo.com.br/revistaedugeo/article/view/129/88>. Acesso em: 9 set. 2025.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996. Disponível em: <https://sites.usp.br/fabulacoesdafamiliabrasileira/wp-content/uploads/sites/1073/2022/08/A-natureza-do-Espaco.pdf>. Acesso em: 9 set. 2025.

SEBASTIÃO, Guilherme Guimarães. A paisagem como forma simbólica: uma análise da teoria da paisagem de Anne Cauquelin. **ARS**, São Paulo, [S. l.], v. 19, n. 41, p. 492-521, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufabc.edu.br/index.php/iande/article/view/219/280>. Acesso em: 9 set. 2025.

SEBASTIÃO, Guilherme Guimarães. Como transformar prédios em montanhas: um estudo da paisagem urbana na fotografia de Nelson Kon a partir da teoria da paisagem de Anne Cauquelin. **ÂNDÉ: Ciências e Humanidades**, v. 5, n. 1, p. 73-87, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufabc.edu.br/index.php/iande/article/view/219>. Acesso em: 9 set. 2025.

SERPA, Angelo. **Por uma Geografia dos Espaços Vividos**: Geografia e Fenomenologia. São Paulo: Contexto, 2021.

SOUSA, Adriano Amaro de. Território e identidade: elementos para a identidade territorial. **Caderno Prudentino de Geografia**, v. 1, n. 30, p. 119-132, 2008. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/7436/5494>. Acesso em: 9 set. 2025.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. 2013.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos avançados**, v. 32, p. 175-195, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/kRrXfwBFZLLDtKqNRmgRHpH/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 9 set. 2025.



Frentes pioneiras e migrações amazônicas no contexto escolar de Araguaína, Tocantins: Estudo geográfico contemporâneo

INTRODUÇÃO

O estudo das frentes pioneiras e dos movimentos migratórios na Amazônia é fundamental para entender as dinâmicas territoriais, sociais e econômicas que caracterizaram a expansão da fronteira agrícola no Brasil, a partir da segunda metade do século XX (Martins, 1997, p. colocar página). Essa temática é relevante para abordar o contexto amazônico na geografia escolar, pois seu objetivo principal é “proporcionar aos estudantes a compreensão crítica das relações entre sociedade e natureza” (Brasil, 2017, p.137).

Na Amazônia, existem diferentes contextos de ocupação, principalmente impulsionados por incentivos de políticas governamentais resultantes dos financiamentos para a integração nacional. É evidente que, ao longo das últimas seis décadas, essa região passou por mudanças significativas no uso do espaço, o que pode ser observado por meio de fenô-

ANA CAROLINE PEREIRA DOS SANTOS

Universidade Federal do Norte do Tocantins, UFNT
<https://orcid.org/0000-0002-6395-9425>

ELISEU PEREIRA BRITO

Universidade Federal do Norte do Tocantins, UFNT
<https://orcid.org/0000-0002-2788-6636>

menos como os resultantes dos movimentos migratórios espontâneos, induzidos e dirigidos.

Esses movimentos trouxeram migrantes de diversas partes do país e impactaram a apropriação de terras e os modos de vida tradicionais amazônidas, introduzindo práticas capitalistas voltadas para o mercado. Como destaca Martins (1997), essas transformações criam e recriam realidades sociais, nas quais surgem formas particulares de organização, novos valores e orientações sociais, moldadas pelas condições específicas de cada movimento migratório.

Em Araguaína, situada na Amazônia Legal, os migrantes de diversas regiões, ao se ajustarem às necessidades locais e reconstruírem seus vínculos comunitários, criam novas formas de organização social e ressignificam suas territorialidades, impactando diretamente as dinâmicas urbanas e regionais. A reavaliação de seus projetos de vida e a procura por novas maneiras de pertencimento e integração ressaltam a relevância da Geografia Escolar. Ao tratar desses temas, essa disciplina proporciona aos estudantes uma visão crítica das dinâmicas de desterritorialização, interculturalidade e fronteira. Esse fenômeno, além de contribuir para a mudança da paisagem de Araguaína, demanda uma observação cuidadosa das mudanças que afetam tanto os migrantes quanto as comunidades que os acolhem.

As migrações continuam a ter um papel fundamental na formação da Amazônia no contexto atual, caracterizado por novos arranjos territoriais e pressões socioeconômicas e políticas. Em Araguaína, esses processos se manifestam na estrutura das salas de aula, no discurso dos professores e no comportamento dos estudantes.

Nesse sentido, este estudo tem como objetivo analisar a questão da migração tratada no livro didático de Geografia, abordando temas pretéritos como as Frentes Pioneiras e o contexto migratório atual da Amazônia. Além disso, busca estabelecer uma conexão com a Geografia Escolar aplicada em uma escola pública da cidade de Araguaína, no Tocantins. A

maneira como a escola se organiza para discutir assuntos sensíveis, visando repensar práticas pedagógicas que valorizem a sociodiversidade e integrem conhecimentos migrantes, reforçando laços comunitários e fomentando uma educação mais crítica e humanizada.

POR UM DIÁLOGO CONCEITUAL

A Frente Pioneira, uma ideia amplamente discutida por geógrafos regionalistas brasileiros, simboliza a perspectiva do progresso, da regularização fundiária e da modernização capitalista (Martins, 1997). Por outro lado, a “frente de expansão”, utilizada por antropólogos e sociólogos, adota uma perspectiva crítica, focando nos efeitos da ocupação sobre os povos indígenas e comunidades tradicionais. O autor ressalta que essas expressões não são conceitos neutros, mas interpretações influenciadas pela posição social e ideológica de quem analisa o fenômeno (Martins, 1997). A frente capitalista é a pioneira, ao passo que a frente demográfica é a de expansão.

A Fronteira, antes de mais nada, é um território social e histórico, caracterizado por conflitos, mudanças e diversas temporalidades (Martins, 1997). Nesse contexto, diversas formas de vida indígenas, camponeses, capitalistas coexistem e se confrontam, cada uma inserida em seu próprio “tempo histórico”, o que transforma a fronteira em um espaço de desencontro entre mundos e visões de humanidade.

Durante o período histórico da Amazônia, houve um processo constante de arranjos e desarranjos que contribuíram para sua configuração atual. Isso se baseia em contínuos avanços sobre o território originalmente ocupado pelos povos indígenas, resultando no “massacre das populações nativas” em larga escala (Martins, 1997). Assim, as frentes pioneiras estão envolvidas no processo de ocupação da Amazônia “com diversas temporalidades, sendo identificadas, no processo de formação territorial” (Jesus; Neto; Silva, 2022, p.135).

Segundo Rocha e Amoras (2006, p. 145),

Não é possível entender a Amazônia sem conhecer no passado e no presente da região o genocídio dos povos indígenas, a exploração da mão de obra escrava e a devastação para gerar riqueza que tem sido apropriada por tão poucos. Soma-se a isso a apropriação e concentração de terra que representa um dos motivos que incentivam a expulsão e a violência contra trabalhadores do campo.

Nesse sentido, é fundamental entender a história da Amazônia e das frentes pioneiras, especialmente no âmbito da Geografia escolar, que visa desenvolver cidadãos críticos. Ao tratar de assuntos como o genocídio indígena, a exploração do trabalho e a concentração de terras, podemos destacar as origens das desigualdades e dos conflitos socioambientais na região. O que ajuda os alunos a refletirem sobre os processos de ocupação e exploração da Amazônia.

A Amazônia é uma região que, ao longo da história, tem sido caracterizada por intensos movimentos migratórios que transformaram suas dinâmicas sociais, econômicas e culturais. Ao longo do século XX, a expansão da conhecida Frente Pioneira um processo de ocupação territorial fomentado por políticas governamentais e pela busca de novas oportunidades econômicas produziu uma série de deslocamentos internos que ainda hoje impactam a vida cotidiana das cidades na Amazônia (Martins, 1997). Nesse cenário, Araguaína, localizada ao norte do Tocantins, destacou-se como um relevante centro de atração populacional, acolhendo migrantes de várias partes do Brasil e firmando-se como um local de diversidade e mudança.

Além de mudar a dinâmica urbana e econômica da região, essa movimentação populacional afeta diretamente as instituições sociais, como as escolas. O ambiente escolar de Araguaína se apresenta como um local

privilegiado para a observação e análise das experiências migratórias, uma vez que nele se manifestam identidades culturais, histórias familiares e recordações de deslocamento. Nesse espaço, crianças e jovens de várias regiões do Brasil compartilham suas experiências, reproduzindo e reinterpretando os elementos culturais que trazem consigo.

Compreender as migrações na Amazônia, a partir da perspectiva escolar, implica iluminar as relações entre indivíduos e territórios, reconhecendo a complexidade dos processos de adaptação, pertencimento e resistência cultural. Além de mapear o fluxo de pessoas, é preciso levar em conta as subjetividades, as trajetórias pessoais e os obstáculos que estudantes migrantes e suas famílias enfrentaram. Essa perspectiva também possibilita uma reflexão sobre a função da escola como intermediadora de relações interculturais e como agente de inclusão social.

MATERIAIS E MÉTODOS

Esta é uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, cujo objetivo principal foi investigar de que forma o livro didático de Geografia do 7º ano do Ensino Fundamental II aborda o tema das migrações e frentes pioneiras na Amazônia, além de suas conexões com as migrações atuais no tempo e espaço dos alunos da Escola Estadual Welder Maria de Abreu Sales em Araguaína, Tocantins. Essa metodologia permitiu uma análise mais detalhada dos conteúdos escolares, alinhando-os às competências e habilidades estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

A primeira etapa do processo metodológico consistiu na revisão da literatura a respeito das frentes pioneiras e dos movimentos migratórios na Amazônia, Tendo como referência principal a obra de José de Souza Martins (1997), que destaca a importância desses processos para a compreensão das transformações territoriais, sociais e econômicas na região. Simultaneamente, foram escolhidos livros didáticos empregados nas es-

colas públicas do Tocantins, levando em conta sua importância para a prática docente e para a formação geográfica dos estudantes (Moura, 2022).

A identificação e categorização de textos, imagens e atividades que trataram direta ou indiretamente das frentes pioneiras, dos processos migratórios e do contexto amazônico possibilitaram a análise do conteúdo dos livros didáticos. Optou-se por uma abordagem qualitativa, com o objetivo de entender não só a existência dos temas, mas também a profundidade e a perspectiva crítica empregada. Essa fase consistiu na comparação entre as orientações da BNCC, que destacam a importância de fomentar uma visão crítica das interações entre sociedade e natureza, e a real inclusão desses tópicos nos materiais didáticos.

O ENSINO DA AMAZÔNIA EM LIVROS DIDÁTICOS: ENTRE A SUPERFICIALIDADE E A FORMAÇÃO DE UMA VISÃO CRÍTICA

O livro didático, além de ser um repositório de conteúdos, é uma ferramenta pedagógica que possui intencionalidades, discursos e representações conforme o sentido e o contexto em que é usado (Moura, 2022). No ensino de Geografia, seu papel ultrapassa a simples transmissão de informações: ele também contribui para a formação do olhar geográfico dos alunos, auxiliando-os a entender o espaço como uma construção social e histórica.

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforçou a necessidade de práticas pedagógicas que associam o conteúdo ao desenvolvimento de competências. A BNCC estabelece que, para a Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os estudantes devem entender os processos de organização do espaço em diversas escalas, além dos conflitos e dinâmicas socioambientais que afetam o território brasileiro (Brasil, 2017). A pesquisadora Lana de Souza Cavalcante, em sua obra *Ensino de Geografia: entre saberes e práticas pedagógicas*, ressalta que a

linguagem visual, particularmente em livros didáticos, pode contribuir para a construção desse conhecimento, desde que seja empregada de maneira crítica e intencional (2019, p. colocar a página).

Ao examinar o livro didático de Geografia do 7º ano do ensino fundamental II, utilizado nas instituições públicas de ensino do Tocantins, notou-se uma discrepância entre as orientações da BNCC quanto aos conteúdos referentes à região amazônica e as frentes pioneiras em sua abordagem. O assunto da Frente Pioneira, fundamental para entender os processos de ocupação e exploração da Amazônia, não é apresentado de maneira direta. Quando abordado, o tema é tratado de forma superficial, com passagens que pouco exploram os efeitos socioambientais e as tensões históricas que caracterizam a região.

Por outro lado, a Amazônia é comumente retratada sob uma perspectiva naturalista, quase romantizada, ignorando as contradições relacionadas à sua ocupação. Essa representação simplificada da Amazônia, não só prejudica a compreensão aprofundada das questões socioespaciais, como também impede o desenvolvimento de uma análise crítica por parte dos estudantes.

Considerando que o ensino de Geografia deve incentivar os alunos a olhar além da paisagem e a questionar as relações de poder, os interesses econômicos e os conflitos que ocorrem no espaço (Cavalcante, 2019), é fundamental que esse olhar crítico esteja presente nos materiais didáticos. A ausência dessa abordagem reduz a capacidade formativa da disciplina, especialmente em regiões como o Tocantins, onde a realidade amazônica está mais integrada ao cotidiano escolar.

Portanto, é essencial reconsiderar a maneira como os livros didáticos são criados e avaliados, principalmente no que se refere ao seu alinhamento com os objetivos da BNCC. Para alcançar a formação geográfica desejada, é necessário utilizar materiais que estimulem a reflexão, reconheçam a diversidade territorial e deem voz àqueles que historicamente

foram silenciados. Assim, o desafio não se resume apenas a atender a uma diretriz curricular, mas a criar uma educação geográfica crítica, contextualizada e emancipatória por meio do livro didático.

Os livros didáticos analisados neste estudo integram à coleção *Vontade de Saber* de Torrezani (2018), voltada para o 7º ano do ensino fundamental. Assim, foi possível verificar como os temas são abordados nessa obra.

Quadro 1 - Da Frente Pioneira às Novas Migrações

Frente Pioneira	Novas migrações
<p>O <i>Vontade de Saber</i> trata a questão da frente apresentando a seguinte abordagem: “Década de 1960: a ocupação da região Norte promovida pelos grandes projetos ” (Torrezani, 2018, p.228)</p>	<p>O livro trata das migrações contemporâneas, enfatizando que, desde os anos 2000, o desenvolvimento econômico do Brasil tem atraído imigrantes de nações da América Latina, África e Oriente Médio, impulsionados, sobretudo, por motivos econômicos.</p>
<p>Neste trecho, o livro faz menção a Frente Pioneira: “A demanda por novas áreas de expansão econômica, associada à necessidade de integrar a região Norte ao restante do país, levou o governo federal a criar uma série de projetos e investimentos que incentivassem a ocupação e ao mesmo tempo viabilizassem o desenvolvimento econômico da região.” (Torrezani, 2018, p.228).</p>	<p>Além disso, o livro destaca o aspecto econômico como impulsionador das migrações internacionais, porém oferece uma análise limitada dos desafios sociais, culturais e políticos que esses grupos enfrentam no Brasil.</p>
<p>O livro descreve a frente pioneira como um processo impulsionado por incentivos governamentais para o povoamento da Amazônia, enfatizando o aumento populacional no período de 1950 a 1980.</p>	<p>O livro trata das migrações recentes, enfatizando a chegada de imigrantes da América Latina, África e Oriente Médio a partir dos anos 2000, impulsionados, sobretudo, por fatores econômicos. A narrativa é complementada por imagens que destacam a variedade dos fluxos migratórios; no entanto, a análise continua superficial, sem explorar os obstáculos sociais, culturais e políticos que esses grupos enfrentam no Brasil.</p>

Fonte: autores, 2025.

O Colégio Estadual Welder Maria de Abreu Sales recebe estudantes provenientes de diferentes culturas e contextos sociais. E, principalmente, entre os anos de 2024 e 2025, a instituição vem acolhendo estudantes venezuelanos que estão em processo de adaptação ao local em que agora se estabelecem, lidando com dificuldades econômicas, linguísticas e culturais. Ao abordar temas como migrações, Amazônia e até mesmo a Frente Pioneira, é importante considerar o contexto em que esses assuntos estão inseridos e, dessa forma, relacionar o conteúdo com a realidade desses estudantes.

A escola está situada no bairro Eldorado, perto da feirinha, que antigamente era um ponto de chegada e partida para migrantes. Apesar de não estar localizada exatamente na Feirinha, sua proximidade faz com que o lugar exerça influência no cotidiano dos estudantes, especialmente no imaginário das crianças que crescem ouvindo relatos narrados pelos avós muitos deles migraram para Araguaína e vivenciaram experiências significativas nesse espaço tradicional. Desse modo, ao incorporar essa memória nas discussões em sala de aula de Geografia, é possível instigar nos alunos um senso de pertencimento e entendimento dos temas abordados.

A análise revelou que o livro didático de Geografia para o 7º ano do Ensino Fundamental II, particularmente nas escolas públicas do Tocantins, oferece uma abordagem restrita e superficial de tópicos fundamentais como as frentes pioneiras e o contexto amazônico.

Ademais, o estudo apontou um distanciamento entre as orientações estabelecidas pela BNCC e o conteúdo que, de fato, é disponibilizado nos livros didáticos. Embora a BNCC destaque a relevância de cultivar competências que permitam aos alunos a possibilidade de entender criticamente as interações entre sociedade e natureza, os livros examinados geralmente adotam uma perspectiva naturalista da Amazônia, ignorando as contradições e conflitos sociais existentes na área (Moura, 2022). Essa falta de conexão torna mais difícil criar uma geografia escolar que seja contextualizada e que possa se relacionar com a realidade local dos estudantes.

A função da linguagem visual em livros didáticos é outro aspecto relevante. De acordo com Cavalcante (2019), essa linguagem pode ser uma ferramenta eficaz para a construção do conhecimento geográfico, desde que seja empregada de maneira crítica e intencional. Contudo, a análise revelou que as imagens raramente desempenham esse papel, restringindo-se a retratar paisagens de maneira superficial. Para desenvolver o pensamento crítico dos alunos, é preciso incentivar a reflexão.

Além disso, o estudo destacou a necessidade de repensar as práticas pedagógicas ligadas ao ensino da Geografia, especialmente em contextos como o de Araguaína, onde os processos migratórios e as mudanças territoriais são evidentes. É essencial que os docentes, apoiados por recursos pedagógicos alinhados às diretrizes da BNCC, promovam uma educação que reconheça a diversidade cultural e social, que integre os conhecimentos dos migrantes e incentive a reflexão crítica acerca das questões socioespaciais da Amazônia (Cavalcante, 2019; Martins, 1997).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados do estudo mostram que é urgente e essencial concentrar-se numa Geografia Escolar que transcenda a mera reprodução de conteúdos, que se dedique a uma formação crítica contextualizada e transformadora. A avaliação do livro didático de Geografia do 7º ano, empregado em instituições públicas de ensino no Tocantins, evidenciou uma perspectiva superficial acerca das frentes pioneiras e dos movimentos migratórios na Amazônia. Esses temas foram abordados de maneira fragmentada em relação à realidade vivida por diversos alunos, em especial aqueles provenientes de contextos migratórios recentes.

Essa falta de alinhamento entre o material didático e as diretrizes da BNCC prejudica o desenvolvimento de habilidades fundamentais para que os estudantes entendam as dinâmicas socioespaciais da região e os con-

flitos históricos que a envolvem. Ao retratar a Amazônia de maneira naturalizada, sem abordar os efeitos sociais, culturais e ambientais da ocupação e exploração da região, as obras analisadas perdem a chance de auxiliar na formação de um pensamento geográfico crítico e consciente.

Assim, é fundamental que as práticas pedagógicas e os recursos didáticos adotem uma abordagem mais alinhada com a realidade local dos alunos, reconhecendo a sociodiversidade, os conhecimentos migrantes e a interculturalidade. Apenas dessa maneira poderemos criar indivíduos sabedores de seu papel na sociedade e aptos a refletir sobre as desigualdades, resistências e mudanças que caracterizam a região amazônica.

Em suma, o principal desafio é criar uma Geografia Escolar que transcenda a simples transmissão de conteúdos e que promova a formação de cidadãos críticos e cientes das complexidades territoriais em que vivem. Para tanto, é fundamental que os livros didáticos sejam elaborados com rigor acadêmico e compromisso pedagógico, em conformidade com as competências da BNCC, fomentando uma educação emancipadora, contextualizada e transformadora (Torrezani, 2018; Moura, 2022).

Para concluir, é importante destacar que ainda existem vestígios da antiga frente pioneira no ambiente escolar, que se manifesta como um espaço de alienação dos trabalhadores para a destruição da Floresta Amazônica. São histórias vividas pelos avós das crianças que estudam nessa escola e, de certa forma, relatos sobre a antiga Feirinha de Araguaína.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação básica. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 de jul.2025.

CAVALCANTE, Lana de Souza. **Ensino de Geografia**: entre saberes e práticas pedagógicas. São Paulo: Editora Contexto, 2019.

JESUS,A.B.C; NETO,T.O; SILVA,F.B.A. **Rede urbana e frentes pioneiras no Sul do Amazonas**: rodovias Transamazônica (BR-230) e Manaus-Porto Velho (BR-319). Bo-

letim Paulista de Geografia, nº 108, jul.-dez. 2022.

MARTINS, José de Souza O tempo da fronteira: retorno à controvérsia sobre o tempo histórico da frente de expansão e da frente pioneira. In: MARTINS, José de Souza. **FRONTEIRA: A degradação do Outro nos confins do humano**. MARTINS, J. S. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

MOURA, J. A. **O ensino de Geografia a partir das imagens dos livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental**. Porto Nacional-TO: UFT, 2022.

ROCHA, G. O. R. da; AMORAS, I. C. R. O ensino de geografia e a construção de representações sociais sobre a Amazônia. **Terra Livre**, v.1, n. 26, 2006. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/212> .Acesso em: 20 ago. 2023.

TORREZANI, N. C. **Vontade de Saber Geografia: Geografia 7º ano: ensino fundamental: anos finais**. 1 ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 2018.

Sobre os autores

Ana Caroline Pereira dos Santos

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFNT (PPGEO-UFNT). Ela faz parte do Grupo de Estudos Geográficos da Amazônia e Tocantins. Docente da rede pública de ensino do Tocantins.

Ana Taisa Pereira da Silva

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO-UFNT). Desenvolve pesquisa de mestrado com enfoque na relação entre estrutura escolar, paisagem e ensino de Geografia em escolas públicas de Araguaína (TO). É integrante dos grupos de pesquisa Representações e Discursos na Educação Geográfica REDIEGEO, e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino, Política e Cultura do Tocantins – GEPCULT.

Antônia Márcia Duarte Queiroz

Doutora em Geografia e graduada na Licenciatura em Geografia; Professora no Curso de Geografia e Professora e Vice coordenadora no Programa de Pós-graduação em Geografia-PPGeo da Universidade Federal do Norte do Tocantins-UFNT. Coordenadora do Programa Visibilidade e melhores práticas na formação para a Educação inclusiva-VPEI-PROEX/UFNT. Linha de pesquisa PPGeo-UFNT: Dinâmicas Espaciais e Educação em Geografia. Membro do Grupo de Pesquisa GEGATO (Grupo de Estudos Geográficos da Amazônia e Tocantins) pela UFNT. Áreas de atuação pesquisa: Ciências humanas e sociais. Produções científicas principalmente nos seguintes temas: Espaço virtual e Educação; Ensino de Geografia; Tecnologias educacionais; Práticas educacionais, diversidade e inclusão; Formação de professores; Extensão Universitária. Epistemologia geográfica, Ensino da Geografia; Tecnologias de Informação e Comunicação-TIC no ensino Geográfico; Educação inclusiva; Espaço virtual de aprendizagem- e learning.

Atácia Carlos dos Santos

Mestranda em Geografia pelo Programa de Pós Graduação em Geografia - PPGeo/UFNT. Licenciada em Geografia pela Universidade federal do Tocantins - UFT. Segunda Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci- UNIASSELVI. Técnica em Análises Clínicas pelo Instituto Federal do Tocantins - IFTO.

Eliseu Pereira de Brito

Doutor em Geografia. Líder do GEGATO, o Grupo de Estudos Geográficos da Amazônia e Tocantins. Realiza estudos acerca do “Território e territorialidades das comunidades ribeirinhas na Amazônia Legal - Tocantins” e da “Bioeconomia e diversidades dos povos amazônidas”. Realiza leituras no Grupo de Estudo a respeito dos “lugares” em Jöel Bonnemaison”. Hoje em dia, é docente associado do curso de Geografia da Universidade Federal do Norte do Tocantins - Centro de Ciências Integradas. Coordenador do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Geografia de Araguaína (Mestrado - PPGeo) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado em Geografia UFT-Porto Nacional. Editor Geral da publicação Tocantinense de Geografia.

Jean Carlos Rodrigues

Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2008). Professor associado da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) do Curso de Geografia do Centro de Ciências Integradas (CCI) de Araguaína (TO), e do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGeo). Tem experiência de ensino, pesquisa e extensão na área de Geografia, com ênfase em Geografia Humana, atuando principalmente nos seguintes temas: arte, cultura, espaço de representação, paisagem e política.

José Jairo Freitas Nascimento

Graduando em Geografia - Licenciatura pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e estudante do Curso Técnico em Meio Ambiente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Também é técnico em Redes de Computadores pela Escola Estadual de Educação Profissional Júlio França (2019-2021). Integra os Laboratórios de Pesquisa e Ensino de Geografia (LAPEGEO) e de Estudos Urbanos e Regionais em Geografia (LEURB).

José Marcos Duarte Rodrigues

Graduado em Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA. Especialista em Metodologias de Ensino em Geografia pela Faculdade de Tecnologia Evolução. Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú-PROPGEO/UVA. Doutorado em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba-PPGG/UFPB. Pós-doutorando em Geografia no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú - PROPGEO/UVA, bolsista de pós-doutorado pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico - FUNCAP, edital 09/2023.

Lia Paula Monteiro Carneiro

Pedagoga, Neuropsicopedagoga Clínica e Institucional, Especialista em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial e Inclusiva, Especialista em Gestão e Organização da Escola com Ênfase em Coordenação e Orientação Escolar; Integrante do Programa de Extensão VPEI-UFNT. Neuropsicopedagoga na equipe multiprofissional da SEMED – Araguaína. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Norte do Tocantins-PPGEO/UFNT.

Maurivan Pereira dos Santos

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Geografia - PPGeo (1700004006P6). Possui graduação em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal do Tocantins (2010). Especialização em Geografia pela Universidade Federal do Tocantins. Atualmente é servidor público federal da Universidade Federal do Norte do Tocantins. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Humana.

Mônica Brandão de Sousa Guedes

Graduada e especialista em Licenciatura na Geografia pela Universidade Federal do Tocantins-UFT; Professora da rede municipal de educação da cidade de Araguaína-TO - SEMED; Mestranda em Geografia pelo Programa de pós graduação em Geografia da Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT.

Osmar Oliveira de Moura

Professor de Geografia da Educação Básica, servidor da Secretaria de Estado da Educação do Tocantins. Licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), é mestrando no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Desenvolve pesquisas nas áreas de currículo, políticas educacionais e ensino de Geografia. Integra o Grupo de Pesquisa Representações e Discursos na Educação Geográfica (REDIEGEO), da UFNT.

Rafael Straforini

Possui Bacharelado e Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp de Rio Claro), Mestrado em Educação Aplicada às Geociências pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Doutorado em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Foi

professor da UERJ entre 2004 e 2009, da UFRJ entre 2009 e 2012 e como Visiting Professor na University of Toronto, entre agosto e dezembro de 2023. É professor do Departamento de Geografia da Unicamp desde 2012, onde tornou-se Livre-Docente em 2021. É membro do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (NEPEG) da Universidade Federal de Goiás, e, da Rede Latino-americana de Investigação em Didática da Geografia (REDLADGEO). Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Ensino de Geografia e Geografia Histórica, atuando principalmente nos seguintes temas: Currículo e Políticas Educacionais, Formação de Professores, História da Geografia Escolar, Ensino-Aprendizagem e Geografia da Educação. É editor da Revista Brasileira de Educação em Geografia.

Rosilene Alves Folha

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGeo) pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Graduada em Pedagogia pela UNITINS (2009), Pós-Graduada Lato Sensu em Educação Infantil e Séries Iniciais pela Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin (FACTED), com foco na importância da avaliação na educação infantil (2010) e Pós-Graduada em Licitações e Contratos pela UNI FIA- UNISEPE (2025). Atua como Gestora Escolar no Centro Educacional Infantil Municipal Raimundo Alves Lira. E-mail:rosefolha12345@gmail.com

Thayssllorranny Batista Reinaldo

Pós-doutoranda pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) com apoio da FUNCAP. Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre e Licenciada em Geografia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Atuou como professora temporária no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) de 2021-2023 e na Universidade Federal do Tocantins (UFT) de 2017-2019. Membro do Grupo de Pesquisa GEGATO (Grupo de Estudos Geográficos

da Amazônia e Tocantins) pela UFNT, e do grupo de pesquisa Geografia Movimentos Socioterritoriais e Diversidade no Campo, pela UFC.

Vanessa Lessio Diniz

Professora da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), atuando na Licenciatura em Geografia, no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO) e no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCult). Doutora em Geografia e Mestre em Ensino e História de Ciências da Terra pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Coordena o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PI-BID) – núcleo Geografia/UFNT – e o Grupo de Pesquisa Representações e Discursos na Educação Geográfica (REDIEGEO). Atua em cooperação internacional na implementação do Mestrado em Educação da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), em Timor-Leste. Suas pesquisas concentram-se nas áreas de Educação Geográfica, Currículo e Formação de Professores.

Esta apresentação aborda a produção científica vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Norte do Tocantins — PPGeo/UFNT, destacando sua contribuição para o debate geográfico sobre território, paisagem, educação e conflitos socioambientais em áreas de transição entre o Cerrado e a Floresta Amazônica.

O trabalho também evidencia a parceria do PPGeo com o VIII Seminário “CPT 50 anos de resistência”, ressaltando a importância histórica da Comissão Pastoral da Terra na defesa dos povos do campo, das comunidades tradicionais e dos territórios ameaçados pela expansão do capital e pelos conflitos agrários.

É composto por nove capítulos que discutem temas como políticas públicas educacionais, currículo, permanência no ensino superior, tecnologias digitais, educação inclusiva, relação campo-cidade, paisagem, inteligência artificial generativa e formação territorial amazônica.

De modo geral, a obra enfatiza a relevância das pesquisas geográficas para a compreensão crítica das dinâmicas sociais, educacionais, econômicas e ambientais do norte tocantinense, contribuindo para a produção de novos conhecimentos comprometidos com a diversidade, a justiça social e a valorização dos territórios locais e regionais.

