



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

WINICIUS ALVES DE FREITAS

CARTOGRAFIA SOCIAL, RAÇA E SEGREGAÇÃO:
possibilidades para o ensino do conteúdo migração e cidade

GOIÂNIA
2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Winicius Alves de Freitas,

3. Título do trabalho

“CARTOGRAFIA SOCIAL, RAÇA E SEGREGAÇÃO: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DO CONTEÚDO MIGRAÇÃO E CIDADE

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Winiçius Alves De Freitas, Discente**, em 12/03/2026, às 14:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lorena Francisco De Souza, Professora do Magistério Superior**, em 16/03/2026, às 16:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6049902** e o código CRC **D0E7EA62**.

WINICIUS ALVES DE FREITAS

CARTOGRAFIA SOCIAL, RAÇA E SEGREGAÇÃO:
possibilidades para o ensino do conteúdo migração e cidade

Dissertação apresentada ao
Programa de
Pós-Graduação em Geografia, do
Instituto de Estudos
Socioambientais (IESA), da
Universidade Federal de Goiás
(UFG),
como requisito para obtenção do
título de
Mestre em Geografia.
Área de concentração: Natureza e
Produção do Espaço
Linha de Pesquisa:
Ensino-aprendizagem de Geografia

Orientadora: Professora Doutora
Lorena Francisco De Souza

GOIÂNIA

2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Freitas, Winicius Alves de
CARTOGRAFIA SOCIAL, RAÇA E SEGREGAÇÃO: [manuscrito]:
possibilidades para o ensino do conteúdo migração e cidade / Winicius Alves de
Freitas. - 2026.
CX, 110 f.: 2026

Orientadora: Prof(a). Dra. Lorena Francisco de Souza
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de
Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em Geografia,
Goiânia, 2026.

Bibliografia.

Inclui: siglas, mapas, tabelas, lista de figuras.

1. Ensino de Geografia. 2. Abordagem Racializada. 3. Cartografia Social.

I. Souza, Lorena Francisco de, orient. II. Título.

CDU 911



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº **05/2026** da sessão de Defesa de Dissertação de **Winicius Alves de Freitas**, que confere o título de Mestre em **Geografia**, na área de concentração em **Natureza e Produção do Espaço**.

Aos dezenove dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e seis, a partir das 14:00 horas, por meio de videoconferência, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada “**CARTOGRAFIA SOCIAL, RAÇA E SEGREGAÇÃO: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DO CONTEÚDO MIGRAÇÃO E CIDADE**”. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora **Lorena Francisco de Souza (PPGEO/IESA)** com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora **Rosangela Lurdes Spironello (PPGeo/UFPe)**, membro titular externo; Professor Doutor **Alecsandro Jose Prudencio Ratts (PPGEO/IESA)**, membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido o candidato **aprovado** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora **Lorena Francisco de Souza (PPGEO/IESA)**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, **aos dezenove dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e seis**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Lorena Francisco De Souza, Professora do Magistério Superior**, em 20/02/2026, às 14:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rosangela Lurdes Spironello, Usuário Externo**, em 20/02/2026, às 14:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alecsandro Jose Prudencio Ratts, Professor do Magistério Superior**, em 20/02/2026, às 19:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5938239** e o código CRC **13C49786**.

Referência: Processo nº 23070.003198/2026-01

SEI nº 5938239

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, expresso minha profunda gratidão à minha família, à minha mãe, à minha irmã, à minha madrasta, ao meu padrasto e, de modo muito especial, ao meu pai pelo apoio incondicional ao longo de toda a minha trajetória. Em todos os momentos, sejam eles de dificuldades ou de conquistas, estiveram ao meu lado, acreditando em mim e fortalecendo minhas escolhas.

Agradeço também aos amigos e às pessoas que conheci durante o percurso do mestrado, pelas conversas, risadas, momentos de descontração e, sobretudo, pelas trocas de experiências acadêmicas e pessoais, que tornaram essa caminhada mais leve e enriquecedora, contribuindo para nosso crescimento coletivo.

Manifesto minha gratidão ao PPGEQ/IESA e a todo o seu coletivo, composto por docentes e discentes extremamente qualificados, cujo compromisso com a produção do conhecimento e com a formação acadêmica foi fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa.

Foram dois anos intensos, marcados pela participação em eventos acadêmicos, pelo contato com novas paisagens e territórios, pela produção escrita, pelas disciplinas cursadas, pelos trabalhos de campo e por tantas outras experiências formativas. Sou especialmente grato aos grupos de estudos que me acolheram e me fortaleceram nesse espaço, em especial ao LaGente, ao GEPIGEO e ao GECE, que ampliaram minhas perspectivas e possibilitaram aprendizados que ultrapassam os limites da universidade.

Agradeço também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos, fundamental para garantir minha permanência no programa e possibilitar a dedicação necessária à conclusão desta importante etapa da minha formação acadêmica.

Registro ainda meu sincero agradecimento à minha orientadora, professora Lorena, pelas orientações atentas, pelas conversas, pelas produções compartilhadas e pela paciência ao longo de todo esse processo. Admiro profundamente sua excelência profissional e sua sensibilidade enquanto pessoa, que foram essenciais para a construção deste trabalho.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, fizeram parte dessa etapa tão significativa da minha vida, tanto no âmbito profissional quanto pessoal. Levo comigo os aprendizados, as experiências e os afetos construídos ao longo dessa caminhada.

Axé!

*“Somos herança da memória
Temos a cor da noite
Filhos de todo açoite
Fato real de nossa história
Se o preto de alma branca pra você
É o exemplo da dignidade
Não nos ajuda, só nos faz sofrer
Nem resgata nossa identidade”*

Jorge Aragão

CARTOGRAFIA SOCIAL, RAÇA E SEGREGAÇÃO: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DO CONTEÚDO MIGRAÇÃO E CIDADE

RESUMO

A promulgação da Lei nº 10.639/03 representa um marco histórico ao tornar obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira na educação básica. Contudo, esta pesquisa destaca a necessidade de ampliação dessa obrigatoriedade para uma abordagem racializada de grande parte dos conteúdos geográficos na escola. Tal desafio está relacionado à permanência de uma lógica eurocêntrica que inferioriza e apaga a história e os saberes negros, perpetuando a colonialidade do conhecimento. Diante disso, defendemos a adoção de métodos não convencionais no ensino de Geografia, com destaque para a cartografia social, entendida como uma linguagem que rompe com os padrões coloniais e eurocêtricos da cartografia tradicional. A cartografia social valoriza o espaço vivido, o cotidiano dos estudantes e seus saberes, possibilitando a construção de um ensino significativo, crítico e comprometido com a formação cidadã. A cartografia, quando explorada criticamente, revela múltiplas leituras do território, funcionando como instrumento de fortalecimento identitário, articulação política e construção da realidade. Portanto, a pesquisa teve como objetivo central compreender as potencialidades da cartografia social como linguagem didático-pedagógica para uma abordagem racializada do conteúdo migração no 3º ano do Ensino Médio, em uma escola pública da região norte de Goiânia. Para isso, adotou-se uma metodologia qualitativa, fundamentada na lógica dialética e na perspectiva histórico-cultural, desenvolvida por meio de uma pesquisa-ação colaborativa entre pesquisador e professor regente. O percurso metodológico envolve revisão teórica, parceria com a escola-campo, análise documental (BNCC e Documento Curricular de Goiás), elaboração, aplicação e análise de um percurso didático estruturado nas etapas de problematização, sistematização e síntese. Por fim, o texto organiza-se em três capítulos que discutem o currículo e a Lei nº 10.639/03, a cartografia como linguagem, a articulação entre Educação para as Relações Étnico-Raciais e cartografia social, e a análise da experiência pedagógica desenvolvida. Nas considerações finais, retoma-se o compromisso da Geografia escolar com uma prática antirracista, crítica e emancipatória, capaz de valorizar as vivências dos estudantes e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-Chave: Ensino de Geografia; Abordagem Racializada; Cartografia Social.

CARTOGRAFÍA SOCIAL, RAZA Y SEGREGACIÓN: POSIBILIDADES PARA LA ENSEÑANZA DEL CONTENIDO MIGRACIÓN Y CIUDAD

RESUMEN

La promulgación de la Ley n.º 10.639/03 representa un hito histórico al hacer obligatoria la enseñanza de la historia y la cultura afrobrasileñas en la educación básica. Sin embargo, esta investigación destaca la necesidad de ampliar esta obligatoriedad a un enfoque racializado de gran parte de los contenidos geográficos en la escuela. Este desafío está relacionado con la persistencia de una lógica eurocéntrica que menosprecia y borra la historia y los conocimientos negros, perpetuando la colonialidad del conocimiento. Ante esto, defendemos la adopción de métodos no convencionales en la enseñanza de la geografía, con especial énfasis en la cartografía social, entendida como un lenguaje que rompe con los patrones coloniales y eurocéntricos de la cartografía tradicional. La cartografía social valora el espacio vivido, la vida cotidiana de los estudiantes y sus conocimientos, lo que permite la construcción de una enseñanza significativa, crítica y comprometida con la formación ciudadana. La cartografía, cuando se explora críticamente, revela múltiples lecturas del territorio, funcionando como un instrumento de fortalecimiento de la identidad, articulación política y construcción de la realidad. Por lo tanto, el objetivo central de la investigación fue comprender las potencialidades de la cartografía social como lenguaje didáctico-pedagógico para un enfoque racializado del contenido de la migración en el 3.º año de la enseñanza secundaria, en una escuela pública de la región norte de Goiânia. Para ello, se adoptó una metodología cualitativa, basada en la lógica dialéctica y en la perspectiva histórico-cultural, desarrollada mediante una investigación-acción colaborativa entre el investigador y el profesor titular. El recorrido metodológico incluye una revisión teórica, la colaboración con la escuela de campo, el análisis documental (BNCC y Documento Curricular de Goiás), la elaboración, aplicación y análisis de un recorrido didáctico estructurado en las etapas de problematización, sistematización y síntesis. Por último, el texto se organiza en tres capítulos que tratan sobre el currículo y la Ley n.º 10.639/03, la cartografía como lenguaje, la articulación entre la Educación para las Relaciones Étnico-Raciales y la cartografía social, y el análisis de la experiencia pedagógica desarrollada. En las consideraciones finales, se retoma el compromiso de la Geografía escolar con una práctica antirracista, crítica y emancipadora, capaz de valorar las experiencias de los estudiantes y contribuir a la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

Palabras clave: Enseñanza de la geografía; Enfoque racializado; Cartografía social.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Justaposição dos mapas de cor ou raça Branco e Negro em Goiânia - 2010	36
Figura 02 - Mapa de localização do Colégio Estadual Jardim Balneário Meia Ponte	37
Figura 03 - Percorso didático para a mediação no ensino de Geografia	41
Figura 04 - Organograma conceitual	58
Figura 05 - Visão aérea da escola	61
Figura 06 - Cartografando a Cidade: Goiânia a partir da perspectiva de estudantes do Ensino Médio. Mapa (Grupo 1)	81
Figura 07 - Cartografando a Cidade: Goiânia a partir da perspectiva de estudantes do Ensino Médio. Mapa (Grupo 2)	85
Figura 08 - Cartografando a Cidade: Goiânia a partir da perspectiva de estudantes do Ensino Médio. Mapa (Grupo 3)	89
Figura 09 - Cartografando a Cidade: Goiânia a partir da perspectiva de estudantes do Ensino Médio. Mapa (Grupo 4)	92
Figura 10 - Cartografando a Cidade: Goiânia a partir da perspectiva de estudantes do Ensino Médio. Mapa (Grupo 5)	95
Figura 11 - Cartografando a Cidade: Goiânia a partir da perspectiva de estudantes do Ensino Médio. Mapa (Grupo 6)	98

Lista de Fotografias

Fotografia 01 - Mapeamento Familiar realizado por uma estudante	74
Fotografia 02 - Mapeamento Familiar realizado por uma estudante	76
Fotografia 03 - Mapa confeccionado pelo grupo 1	78
Fotografia 04 - Mapa confeccionado pelo grupo 2	82
Fotografia 05 - Mapa confeccionado pelo grupo 3	86
Fotografia 06 - Mapa confeccionado pelo grupo 4	90
Fotografia 07 - Mapa confeccionado pelo grupo 5	93
Fotografia 08 - Mapa confeccionado pelo grupo 6	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Resumo das Competências Gerais da Educação Básica	25
Quadro 02 - Lei N° 10.639/2003	29
Quadro 03 - Planejamento Percurso Didático	68

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DCGO - Documento Curricular para Goiás

EJA - Educação para Jovens e Adultos

ERER - Ensino para Relações Étnico-Raciais

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP - Plano Político Pedagógico

SIG - Sistemas de Informação Geográfica

THC - Teoria Histórico-Cultural

Sumário

Introdução	17
1- Currículo, a Lei 10.639/03 e princípios para o ensino de Geografia	25
1.1 O currículo como disputa	32
1.2 Espaço escolar, diferença e a questão migratória	35
1.3 Ensino de Geografia e as relações étnico-raciais: mobilizações a partir do conteúdo migração	39
2 - A cartografia como linguagem para a construção de um pensamento geográfico ...	47
2.1 A linguagem cartográfica e o olhar geográfico para o ensino de migração	51
2.2 Uma abordagem racializada do conteúdo migração no ensino de Geografia	55
3 - A construção de um percurso didático a partir de um pensamento geográfico racializado	58
3.1 A escola-campo	60
3.2 A pesquisa colaborativa e o planejamento: o papel do professor mediador	63
3.3 A definição do percurso didático e o processo formativo dos jovens escolares para o conteúdo migração e questão racial	71
Considerações Finais	101
Referências	104

Introdução

Partimos do pressuposto de que é fundamental que a Geografia, enquanto área do conhecimento presente na escola, considere uma perspectiva interseccionada para a leitura do mundo e da realidade. Esta perspectiva possibilita compreender que a sociedade é plural e multifacetada, constituída por sujeitos que vivenciam espacialidades de forma complexa e heterogênea, sobretudo a partir de sua corporeidade, sua raça, pertencimento étnico, gênero, sexualidades e outros marcadores da diferença. Ao considerarmos os dados do Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE, 2022), em que o Brasil possui uma população de 42,8% brancos, 45,3% pardos e 10,6% pretos, fica evidente que a questão étnico-racial é parte da realidade social e, como tal, precisa ser considerada como um campo categórico para a análise e leitura desta realidade. Portanto, evidenciamos que a racialidade é um elemento a ser considerado numa leitura geográfica do espaço, sobretudo, no ambiente escolar.

A raça pode ser considerada em parte das análises espaciais dos conteúdos de Geografia, mas isso é uma questão que engloba uma multiescalaridade (Escola, Professores, Estudantes, Sociedade), envolvendo muito mais que o professor. Determinados conteúdos geográficos possuem ainda mais potencialidades para que se utilize da cartografia como linguagem e deixe de ser enxergada apenas como conteúdo, ou até mesmo algo meramente ilustrativo. Os recursos cartográficos quando são explorados ao seu máximo, revelam novas e diferentes visões sobre o espaço. Como afirma Renato Santos (2011, p. 4-5)

Os objetos cartográficos vêm sendo utilizados como leituras (sociais) do território que são confrontadas às leituras oficiais e/ou de atores hegemônicos, mas também como instrumentos de (fortalecimento de) identidade social e de articulações políticas – ou seja, na sua plenitude de instrumento de representação que exprime a realidade (segundo pontos de vista, posições definidas) e também ajuda a construir a própria realidade.

Desde 2003, a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nos conteúdos escolares (Ensino Fundamental e Ensino Médio). Mas, é necessário que a comunidade escolar se mobilize para que também todos ou grande parte dos conteúdos geográficos sejam abordados de forma racializada.

Esses problemas também podem estar associados a uma perspectiva eurocêntrica, na qual tudo aquilo que se afasta do padrão europeu, tomado como referência central, é considerado inadequado. Tal lógica contribui para processos de inferiorização e apagamento da história negra. Essas estratégias são igualmente mobilizadas com o objetivo de enfraquecer e desarticular a coletividade negra, aspecto que pode ser melhor compreendido a partir das reflexões de Munanga (1999) sobre essa problemática. Pensando então que o eurocentrismo

não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia (Oliveira, Candau, 2010 p. 19), onde a colonialidade do conhecimento se distribui por várias camadas da ciência.

Partindo dessas reflexões podemos adentrar em métodos não convencionais, onde caberá ao professor refletir que “A ruptura com o eurocentrismo nos mapeamentos consiste numa questão proeminente nesta quadra de reconceituação cartográfica.” (Almeida, 2017, p. 164). Se apossando de diferentes modos de cartografar, a partir disso, podendo pensar na cartografia social como alternativa aliada a uma abordagem racial de conteúdos da Geografia.

A partir dessas considerações, torna-se necessário refletir sobre o ensino de Geografia e suas linguagens, tomando como referência as bases de um ensino significativo para os estudantes, conforme proposto por Cavalcanti (2019). Nesse sentido, a presente pesquisa busca potencializar essas discussões ao articular o ensino de Geografia às questões raciais. Uma importante potencialidade para esse processo reside na valorização do espaço vivido e do cotidiano dos estudantes, mobilizando linguagens que provoquem, instiguem e dialoguem com suas experiências, em consonância com as proposições de Oliveira e Girardi (2011).

Atenta-se para a leitura da linguagem cartográfica como um instrumento didático para a mediação de certos conteúdos da Geografia escolar, mais especificamente a cartografia social que “distingue-se do sentido corrente do vocábulo “cartografia” e não pode ser entendida como circunscrevendo-se a uma descrição de cartas ou a um traçado de mapas e seus pontos cardeais...” (Almeida, 2017, p. 157). Portanto, desagrega-se de uma perspectiva tradicionalista e parte-se para o trabalho com mapas mentais produzidos diretamente com os estudantes, utilizada como instrumento para defesa de seus direitos como cidadãos.

Com base na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (Brasil, 2018), observa-se que os mapas são predominantemente apresentados como instrumentos interpretativos de caráter cartesiano, voltados à leitura e à representação técnica do espaço. Nessa perspectiva, eles não são concebidos como uma linguagem capaz de mediar a construção e a ressignificação de conceitos geográficos no processo de ensino-aprendizagem. Tal abordagem tende a limitar o potencial pedagógico dos mapas, ao restringi-los a ferramentas de localização e interpretação objetiva, em detrimento de seu uso como recurso formativo que favoreça a compreensão crítica do espaço geográfico e das experiências vividas pelos estudantes.

A partir do alinhamento com a Cartografia Social para que se compreenda de forma aprofundada a relação dos estudantes com seu lugar, suas espacialidades em uma representação espacial compreendida enquanto processo. Dessa forma, recorreremos a Quijano

(2005) para reconhecer a relevância de perspectivas que possibilitem a ruptura com os padrões coloniais presentes nessa linguagem. Trata-se de adotar uma concepção teórico-metodológica não eurocêntrica, capaz de ampliar as maneiras de representar o espaço e de interpretar o mundo, valorizando as vivências, os saberes e as percepções dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Na ideia de que o “eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia” (Oliveira, Candau; 2010 p. 19), onde a colonialidade do conhecimento perpassa por conhecimentos hegemônicos.

A cartografia social pode ser utilizada enquanto linguagem de diversas formas e, no direcionamento dessa pesquisa, pode-se refletir sobre como ela pode estar aliada a uma abordagem racializada dos conteúdos de Geografia. Esta cartografia, embasada no conceito de Lugar e Território pode, por exemplo, compreender como as questões raciais estão presentes na vida de estudantes periféricos de forma direta ou indireta. Sendo assim, cabem algumas reflexões acerca desse pressuposto, como por exemplo: Como os professores da educação básica percebem a Cartografia Social? Em que situações esta representação se torna mais viável e utilizada em sala de aula? Como uma abordagem racializada dos conteúdos geográficos pode contribuir para a formação cidadã dos estudantes? Como a cartografia social, enquanto linguagem didático-pedagógica, pode contribuir para essa abordagem racializada? De que forma os estudantes percebem as questões étnico-raciais e migratórias na realidade urbana? De que forma essa abordagem pode contribuir para uma prática pedagógica antirracista a partir da Geografia? Como os estudantes percebem o fenômeno migratório e as questões étnico-raciais a partir da cidade que vivenciam?

Assim, surgiu a motivação desta dissertação, visto que durante a metade final da graduação, tive a oportunidade de participar como bolsista no projeto Residência Pedagógica pela Universidade Federal de Goiás (UFG), elaborando intervenções didático-pedagógicas e vivenciando o cotidiano escolar de uma escola da região noroeste de Goiânia. Com isso, diante da convivência com professores da educação básica, vivência universitária e debates acadêmicos, se tornou perceptível a pouca efetivação de uma abordagem racializada dos conteúdos de Geografia e da alfabetização cartográfica para os estudantes do ensino básico.

Portanto, cabe salientar que o diferencial da cartografia social é que por ela não seguir critérios da cartografia euclidiana, se torna muito mais acessível para os estudantes a confeccionarem através dos mapas mentais. E, de modo a enriquecer essa abordagem, utilizar da cartografia social como recurso didático-pedagógico, fortalece ainda mais o processo de ensino-aprendizagem compreendendo que “(...) a cartografia social pode ser entendida como a

apropriação de técnicas e modos de representação cartográficos modernos por grupos sociais historicamente excluídos dos processos de tomada de decisão.” (Acserald, 2013, p. 17). Assim, a construção de mapas mentais pelos próprios estudantes possibilita uma melhor percepção sobre olhares que carregam suas identidades, sua classe social e condição étnico-racial que enriquecem o debate e o aprendizado durante as aulas, maior aproximação, reconhecimento e sentido na vida dos estudantes. Portanto, consideramos a Cartografia Social um potencializador para tal abordagem nas aulas de Geografia.

Diante desse contexto, o objetivo geral desta pesquisa foi compreender as potencialidades da cartografia social enquanto linguagem didático-pedagógica para uma abordagem racializada do conteúdo migração no 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública na região Norte de Goiânia/GO. Consequentemente, foi necessário estabelecer objetivos específicos, entre eles:

- Compreender a Base Nacional Comum Curricular a partir das orientações acerca da materialização da Lei 10.639/03 na abordagem dos conteúdos previstos para o 3º ano do Ensino Médio.
- Entender a potencialidade da cartografia social para a mediação da construção de conhecimentos geográficos em uma perspectiva racializada.
- Investigar o uso da cartografia social nas aulas de Geografia;
- Elaborar um percurso didático utilizando a cartografia social enquanto instrumento didático-pedagógico para a mediação do processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Geografia do referido nível;
- Verificar a efetivação do processo de ensino-aprendizagem utilizando a cartografia social a partir de uma perspectiva racializada e a construção do pensamento geográfico pelos estudantes através da análise do percurso didático aplicado.

A pesquisa se desenvolveu embasada na lógica dialética, visando compreender não só a relação sujeito-objeto, mas também como se dá o entorno dessa situação. Partindo, então, de uma abordagem racial antirracista, com aportes da Cartografia Social enquanto linguagem didático-pedagógica foi desenvolvido um percurso didático com estudantes da região periférica tendo como destaque o referido marcador social. Pensamos que:

A lógica dialética considera que, além dos princípios de identidade e negação, na base do processo de construção do conhecimento estão princípios como o movimento, a contradição, a existência da tese, antítese e síntese sempre provisórias, a serem considerados no processo do pensar humano. (Anastasiou, 1997, p. 96)

Com esse pressuposto, identificamos, na perspectiva histórico-cultural, uma possibilidade potente para dar visibilidade às questões raciais no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que essa abordagem reconhece os sujeitos em sua historicidade, nas relações sociais que os constituem e nas mediações que produzem sentidos sobre o mundo. Assim, o trabalho se delineia metodologicamente como uma pesquisa-ação colaborativa, na qual o pesquisador e o professor regente constroem conjuntamente a sequência didática, compartilhando saberes, experiências e reflexões que enriquecem tanto a produção de conhecimento quanto a compreensão crítica das dimensões raciais presentes no cotidiano escolar, entendendo que

[...] em síntese, a pesquisa colaborativa é um tipo de investigação que envolve investigadores e professores em um processo de investigação e desenvolvimento profissional em que o trabalho de colaboração, no decorrer do processo investigativo, tem os objetivos de promover estudos sobre aspectos profissionais compartilhados; indagar, conjuntamente, a realidade educativa na tentativa de resolução dos problemas práticos de ensino e aprendizagem, confrontando-os com as teorias pedagógicas. (Ibiapina e Ferreira, 2005 p. 32)

Dessa maneira, realizou-se uma pesquisa-ação colaborativa de natureza qualitativa, em que o pesquisador esteve diretamente envolvido com a escola-campo. Tecendo diálogo com o professor regente para o desenvolvimento do planejamento das aulas para estudantes do 3º ano do ensino médio com a utilização da cartografia social como linguagem didático-pedagógica na mediação dos conteúdos de migração e cidade previstos na disciplina de Geografia nesta etapa. Nesse sentido, serão apresentadas as etapas metodológicas que desenvolveram a pesquisa.

Etapa 1 - Revisão Teórica

No desenvolver da pesquisa, foi necessário construir o domínio do tema que foi sendo pesquisado, assim se buscou esse aprofundamento através de artigos científicos, livros, teses e dissertações que se aproximem da pesquisa, conseqüentemente gerando embasamento teórico.

Etapa 2 - Parceria com a escola-campo

Para a efetivação da proposta, estabeleceu-se uma parceria com a escola-campo em maio de 2025, destacando que a pesquisa teve duração de cinco aulas e foi desenvolvida especificamente com uma única turma do Ensino Médio. Essa delimitação teve como objetivo possibilitar uma análise mais aprofundada e detalhada dos processos e resultados obtidos ao longo da investigação.

A escolha da escola-campo constitui um elemento central para o desenvolvimento deste trabalho. Nesse sentido, a proposta consolidou-se no Colégio Estadual Jardim Balneário Meia Ponte, localizado na região norte de Goiânia. A instituição atende majoritariamente

estudantes pretos e pardos, pertencentes à classe média baixa, que estudam em um período e, em muitos casos, trabalham no outro. Ainda assim, permanecem inseridos na realidade periférica da cidade. Essas características do contexto escolar e do perfil discente mostram-se favoráveis ao desdobramento e à profundidade da pesquisa.

Etapa 3 - Análise Documental

O principal documento de análise desta pesquisa é a Base Nacional Comum Curricular, com o objetivo de investigar de que maneira ocorre a racialização dos conteúdos de Geografia destinados ao 3º ano do Ensino Médio. Além disso, também foi utilizado o Documento Curricular de Goiás, uma vez que ele complementa e orienta a definição dos conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula.

Etapa 4 - Elaboração do percurso didático

A partir dessa análise curricular, foi elaborado, em conjunto com o professor regente, um percurso didático fundamentado nas etapas de Problematização, Sistematização e Síntese, conforme a proposição de Cavalcanti (2019). Esse percurso utilizou a cartografia social como linguagem didático-pedagógica, propondo uma abordagem racializada dos conteúdos de Geografia. Após sua elaboração, o percurso foi planejado para ser aplicado em sala de aula.

Etapa 5 - Consolidação e realização do percurso didático

Nesta etapa da pesquisa, o percurso didático previamente elaborado foi aplicado em uma turma do 3º ano do Ensino Médio, no contexto das aulas de Geografia, com o objetivo de desenvolver e analisar as atividades propostas ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Etapa 6 - Resultados e análise do processo de ensino-aprendizagem

Após a aplicação do percurso didático, sua efetivação foi analisada de forma mais objetiva e sistematizada, considerando que o processo avaliativo ocorreu de maneira contínua ao longo de todas as etapas do percurso. Como forma de contribuir com a comunidade escolar, teve ainda como meta a exposição, no espaço da escola, dos mapas produzidos pelos estudantes. Essa socialização dos trabalhos busca compartilhar os conhecimentos construídos, valorizar as produções dos alunos e promover reflexões e provocações entre os demais estudantes sobre o lugar em que vivem e suas diferentes formas de percebê-lo e representá-lo.

Nessa etapa buscou-se a verificação de aprendizagem alinhada à concepção de que a avaliação está inteirada a todo o processo. Rabelo (2011, p.230) diz que

A avaliação é um momento de análise e acompanhamento da produção/construção do conhecimento, envolvendo professores e alunos. Quando ela se transforma em um instrumento auxiliar do ensino, passa a exercer sua verdadeira função, que é a de avaliar conhecimentos, conteúdos ensinados, objetivos propostos e alcançados, ou seja, aquilo que o aluno aprendeu, acompanhando sempre o processo como um todo.

Desse modo, apropria-se e concretiza-se a compreensão de que a avaliação não deve ser concebida como um exame, mas como uma prática integrada a todo o processo de ensino e aprendizagem, com a finalidade de potencializá-lo. Essa perspectiva afasta-se da concepção de avaliação enquanto instrumento pontual, classificatório e punitivo, conforme problematizado por Luckesi (2006).

O trabalho foi organizado em quatro capítulos. O primeiro, intitulado **Currículo e Lei nº 10.639/03**, dedica-se à compreensão de que os conteúdos geográficos são produzidos e ensinados a partir de contextos específicos, devendo estar articulados aos modos de vida dos estudantes e às suas relações com uma realidade. Nesse sentido, a abordagem de temas e conceitos demanda atenção e preparo pedagógico-didático por parte do(a) professor(a). A Geografia escolar, assim, pode se constituir como um campo capaz de revelar contradições dialéticas, tensões sociais e diferentes representações do espaço, expressando um saber sobre a espacialidade que atue como instrumento de emancipação e de construção da alteridade, em contraposição a práticas escolares que reforçam estereótipos negativos e cristalizados.

O segundo capítulo, intitulado **A cartografia como linguagem para a construção de um pensamento geográfico**, teve como objetivo compreender a cartografia como uma linguagem fundamental no processo de ensino-aprendizagem da Geografia. Nessa perspectiva, analisa-se seu papel mediador na construção dos conteúdos entre professores e estudantes, bem como suas contribuições para o desenvolvimento do pensamento e do raciocínio geográfico dos alunos, considerando uma abordagem que incorpore as questões raciais.

O terceiro capítulo dedica-se a aprofundar a discussão sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), articulando-a à Cartografia Social. Nessa abordagem, busca-se reconhecer a relevância de perspectivas que possibilitem romper com padrões coloniais presentes nessa linguagem, a partir de uma concepção teórico-metodológica não eurocêntrica, capaz de ampliar as formas de representar o espaço e interpretar o mundo. Tal perspectiva valoriza as vivências e percepções dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o capítulo tem como objetivo evidenciar a articulação entre o referencial teórico e a realidade da Escola Estadual Jardim Meia Ponte, com destaque para o espaço escolar, o planejamento do percurso didático, sua aplicação e a análise do processo de ensino-aprendizagem decorrente desse percurso. O capítulo é intitulado **A Cartografia Social como instrumento de mobilização para o pensamento geográfico sobre a questão migratória e racial em Goiânia**.

Nas **Considerações Finais**, buscou-se retomar de forma sistemática os questionamentos centrais que orientaram a pesquisa, revisitando as problemáticas acerca das questões raciais no ensino de Geografia inicialmente levantadas e refletindo sobre como cada uma delas foi abordada ao longo do percurso investigativo.

1 - Currículo, a Lei 10.639/03 e princípios para o ensino de Geografia

Propomo-nos a analisar a problemática da investigação à luz dos pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), em articulação com a Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), refletindo sobre a importância de não dissociar a temática étnico-racial dos conteúdos propostos pelas áreas disciplinares, como a Geografia, e de sua efetivação por meio das práticas docentes e sociais no contexto escolar. Nesse sentido, compreende-se o currículo como um campo de disputas, pois, conforme discutem Galian e Louzano (2014) a partir de Michael Young, há uma relação de poder que orienta a valorização de determinados conhecimentos em detrimento de outros, resultando frequentemente em uma organização verticalizada e hierarquizada dos conteúdos.

A BNCC configura-se como um documento de referência nacional que orienta os conhecimentos essenciais da educação básica nas etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, servindo de base para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, considerando o perfil dos estudantes vigente no momento de sua publicação. Esse documento tem como eixo estruturante as chamadas competências, compreendidas como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 08). A partir desse pressuposto, propõe-se o desenvolvimento de dez competências gerais da educação básica, com o objetivo de sustentar os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Essas competências são apresentadas de forma sintética no Quadro 01.

Quadro 01 - Resumo das Competências Gerais da Educação Básica

Competências Gerais da Educação Básica | BNCC (Resumidas)

1. Valorizar e aplicar conhecimentos sobre o mundo para entender a realidade e contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva;
2. Exercitar a curiosidade e usar métodos científicos para investigar causas, formular problemas e criar soluções, incluindo tecnologias com base nas diferentes áreas de conhecimento;
3. Valorizar e participar das manifestações e práticas artísticas e culturais, locais e globais;

- | |
|--|
| 4. Utilizar diferentes linguagens para se expressar e compartilhar informações em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo; |
| 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica e ética para comunicar, acessar informações, produzir conhecimentos e atuar na vida pessoal e coletiva; |
| 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e adquirir conhecimento para entender o mundo do trabalho e tomar decisões com autonomia e responsabilidade; |
| 7. Argumentar com base em dados confiáveis para defender ideias e decisões que promovam direitos humanos, consciência socioambiental e consumo responsável; |
| 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar da saúde física e emocional e lidar com as próprias emoções e as dos outros com autocrítica; |
| 9. Exercitar a empatia, diálogo, cooperação e respeito à diversidade de indivíduos e grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza; |
| 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia e responsabilidade tomando decisões com princípios éticos, inclusivos e sustentáveis. |

Fonte: BNCC, 2018, p. 09-10. Adaptado por FREITAS, 2026.

As competências identificadas como 4, 6, 9 e 10 configuram-se como pontos de partida relevantes para o desenvolvimento desta pesquisa, sendo compreendidas a partir da seguinte perspectiva:

4. Utilizar diferentes linguagens para ensinar Geografia em variados contextos é uma competência central para a construção de uma comunicação efetiva e que busque compreender diversas perspectivas de ensino-aprendizagem. Isso porque cada linguagem (verbal, visual, cartográfica, musical, filmica, gamificada, artística e etc) possibilita modos distintos de representar o conteúdo, ampliando a capacidade de compreensão pelos estudantes. Assim, a diversidade de linguagens não é apenas uma estratégia didático-pedagógica, mas um meio de produzir sentidos compartilhados, reduzindo barreiras, aproximando perspectivas e contribuindo para o entendimento mútuo, elemento fundamental para relações sociais mais dialógicas, democráticas e participativas na formação cidadã dos estudantes;

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências, ao mesmo tempo se adquire conhecimento em uma perspectiva não eurocêntrica e um olhar a partir da racialidade, que é

fundamental para formar sujeitos capazes de agir com autonomia e responsabilidade. Quando diferentes experiências de diferentes óticas são reconhecidas como fontes legítimas de aprendizagem, ampliam-se as formas de compreender a realidade e de construir soluções criativas para os desafios sociais do espaço geográfico. Essa valorização fortalece a capacidade crítica dos indivíduos, permitindo que pensem o espaço também se colocando no lugar do outro, analisem contextos e se posicionem de forma mais consciente. Assim, ao articular saberes a partir das questões raciais e conhecimentos específicos sobre a Geografia, promove-se uma formação integral que favorece decisões éticas, participação ativa na sociedade e maior preparo para enfrentar as transformações constantes do mundo contemporâneo;

9. Essa competência faz refletir sobre como a importância de exercitar a empatia, o diálogo, a cooperação e o respeito à diversidade através da disciplina de Geografia na etapa de educação básica pode contribuir para a construção de uma educação antirracista a relações sociais mais justas e inclusivas, especialmente em sociedades marcadas por racismo, desigualdades e preconceitos históricos, como a sociedade brasileira. Quando indivíduos se dispõem a compreender o outro, dialogar de forma aberta e cooperar na resolução de problemas estruturais, tornam-se capazes de romper barreiras simbólicas que sustentam discriminações raciais. Essas atitudes almejam o convívio democrático, ampliam a capacidade de reconhecer diferentes perspectivas e promovem ambientes de convivência mais seguros e acolhedores. Assim, cultivar tais valores não é apenas uma postura ética, mas um compromisso com a transformação social, possibilitando que diferentes grupos sociais participem plenamente da vida coletiva e tenham suas identidades e experiências legitimadas, tendo como porta de entrada a educação;

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia e responsabilidade, tomando decisões pautadas em princípios éticos, inclusivos e sustentáveis, é um fundamento central para um ensino de Geografia comprometido com a perspectiva antirracista. Isso porque a Geografia, ao analisar território, espaço, paisagens e relações sociais, revela como desigualdades raciais foram historicamente produzidas e espacializadas. Desenvolver essa competência significa formar sujeitos capazes de reconhecer essas desigualdades, interpretar criticamente seus efeitos no espaço e, sobretudo, tomar decisões que contribuam para transformações sociais. Quando a ação ética é articulada à inclusão e à sustentabilidade, cria-se uma base para questionar práticas discriminatórias, valorizar saberes de populações negras e indígenas e promover formas de ocupação e uso do território que não reproduzam violências estruturais. Assim, um ensino de Geografia antirracista não se limita a transmitir

conteúdos: ele mobiliza os estudantes a agir de maneira consciente, coletiva e transformadora, contribuindo para construir espaços mais justos, diversos e ambientalmente responsáveis.

A partir dessas competências, destaca-se a elaboração de um documento posterior à BNCC (Brasil, 2018), denominado Documento Curricular para Goiás – DC-GO (Goiás, 2020), que surge da necessidade de um material orientado a evidenciar a realidade do território goiano. Essa proposta curricular tem como objetivo contextualizar todas as disciplinas da Educação Básica, tendo sido construída por meio de comissões que estabeleceram diálogo com os professores e demais profissionais da educação ao longo de seu processo de elaboração.

Ao explicitar o diálogo entre o DC-GO e a BNCC, é importante ressaltar que, embora o documento preserve a organização estrutural definida pela Base Nacional Comum Curricular, ele avança para além de suas diretrizes gerais. Segundo o material, ele destaca que o principal diferencial do DC-GO em relação à BNCC consiste justamente na aproximação entre as habilidades e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento com o contexto específico do Estado de Goiás.

O documento orientador DC-GO tem sua estrutura organizacional que se entende da seguinte forma: a BNCC baseia o Documento Curricular de Goiás, que conseqüentemente fornece subsídios para que sejam elaboradas as propostas pedagógicas da Rede, que traduzem essas orientações para o âmbito dos sistemas de ensino, culminando na construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada escola. Por fim, esse conjunto de documentos se materializa nos planos de aula, nos quais as diretrizes nacionais, estaduais e locais se concretizam nas práticas pedagógicas cotidianas desenvolvidas em sala de aula no estado de Goiás.

Tecemos essa análise das competências Gerais da Educação e conseqüentemente o DC-GO com o propósito de alinhá-las às diretrizes estabelecidas pela Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), assegurando que a construção curricular e os processos formativos estejam comprometidos com a abordagem das questões raciais no ensino de Geografia, bem como com a promoção de práticas pedagógicas antirracistas no contexto educacional.

A Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), ao alterar a LDB, configura-se como uma política pública de ação afirmativa resultante da mobilização dos movimentos sociais negros. Essa legislação estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas disciplinas escolares de todas as etapas da educação básica, tanto nas instituições públicas quanto privadas, visando promover uma educação mais plural, representativa e comprometida com a superação do racismo. Assim como mostra o Quadro

02.

Quadro 02 - Lei Nº 10.639/2003**LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.**

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

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

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Fonte: Brasil, 2003. Adaptado por FREITAS, 2026.

A promulgação da Lei é resultado dos avanços e da materialização do ativismo político negro, constituindo-se como um marco que amplia as possibilidades de construção de uma consciência racial na sociedade como um todo, a partir da educação escolar. Nesse processo, a Geografia, assim como as demais áreas do conhecimento (Matemática, Linguagens, Ciências da Natureza e Ciências Humanas), assume papel fundamental na promoção de práticas educativas comprometidas com a reflexão crítica e o enfrentamento do racismo.

O movimento negro atuou e continua atuando de forma constante na luta pela inserção de temas relacionados à história e à cultura afro-brasileira nos conteúdos escolares da educação básica e superior. Nesse contexto, a Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) incide diretamente sobre a prática docente, ao exigir processos de formação continuada que instrumentalizem o ensino e a mediação didática para a abordagem das questões raciais nos diferentes componentes curriculares. Carneiro (2002) problematiza a insuficiência da formação do professorado para tratar dessas temáticas em sala de aula e aponta que, como

forma de enfrentamento dessa realidade, os movimentos negros têm desenvolvido ações voltadas à formação de educadores/as e à produção de materiais específicos. Mais recentemente, destacam-se duas frentes de atuação do movimento negro: a capacitação de educadores e a elaboração de recursos didático-pedagógicos voltados à discussão do racismo, da discriminação racial e à compreensão das desigualdades sociais por eles produzidas.

Nesse sentido, o currículo formal e a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) se complementam ao provocar a reflexão de que o currículo não deve ser concebido como um material verticalizado e engessado, destinado apenas à reprodução em sala de aula. Ao pensar o ensino de Geografia, abre-se a possibilidade de um olhar mais horizontal, capaz de incorporar elementos da diferença nos conteúdos da educação básica, aproximando o território vivido do ensino geográfico e da formação cidadã. Nessa perspectiva, compreende-se que a Geografia possui potencial emancipatório, ao possibilitar a leitura crítica das relações de poder presentes no espaço, contribuindo para que os espaços escolares e de formação docente se constituam como difusores de cidadãos e cidadãs reflexivos, críticos e propositivos de transformações em suas comunidades (Braga, 2021).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e a Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) abordam o ensino-aprendizagem das relações étnico-raciais no contexto brasileiro de maneira ampla e, em certa medida, genérica. Nesse cenário, observa-se que é atribuída aos professores significativa autonomia para a inserção dessas temáticas em suas práticas didático-pedagógicas. Tal aspecto suscita preocupações, especialmente quando se considera que a formação continuada voltada à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) ainda não se concretiza de forma abrangente e sistemática nas escolas de todo o território nacional. Diante disso, esta pesquisa se fundamenta na defesa da inserção das temáticas étnico-raciais nos conteúdos geográficos, explorando suas possibilidades em diferentes escalas e abordagens.

Parte-se da compreensão de que a espacialidade constitui a esfera que permite a emergência da diversidade em sua radicalidade, ao reconhecer a coexistência de sujeitos e grupos com trajetórias históricas próprias, dinâmicas e situadas em contextos específicos (Massey, 2008). Nessa perspectiva, a mediação docente, por meio do ensino de Geografia, pode conduzir os estudantes à construção de uma leitura crítica da realidade, especialmente no que se refere ao fenômeno migratório e às questões étnico-raciais. Conforme Massey (2008), o espaço deve ser compreendido como produto de inter-relações dinâmicas e heterogêneas, constituído pela multiplicidade e marcado pela ausência de determinações fixas e definitivas. Assim, o espaço não se apresenta como uma dimensão estática, mas como um processo em

constante construção, aberto a novas configurações e significações.

É necessário compreender que a realidade escolar é múltipla em todas as esferas, sejam elas de classe, de gênero, de raça e etc. Ramos (2013, p. 101-102) argumenta que

O ponto de partida para a análise da espacialidade do social é a ideia segundo a qual espaço e relações sociais são indissociáveis e não há exterioridade entre eles. Nesse sentido, o espaço não é simplesmente um “palco” onde as ações humanas se desenrolam, um agente externo que é apenas um reflexo ou um produto social secundário, bem como o espaço não é também um ator autônomo, independente, capaz de determinar completamente a dinâmica social –o que configuraria um determinismo geográfico ou um fetichismo do espaço. Nem palco nem ator principal, mas sim um produto social que ao mesmo tempo condiciona relações sociais.

A consideração do contexto racial em conteúdos geográficos para o processo de formação social dos estudantes é necessária, uma vez que há uma representação social que insere o sujeito negro numa condição de invisibilização e violência simbólica. Fundamentamos em Callai (1999) para reforçar que é preciso desenvolver o ensino de Geografia a partir de problemáticas que tenham a ver com a realidade e não negá-las. Nesse sentido, a educação geográfica mostra-se capaz de produzir os fundamentos necessários para realizar a leitura racializada e a interpretação crítica do mundo sobre fatos e fenômenos situados no espaço.

Uma leitura racializada está incluída nos temas transversais, Bonfim et. al (2013, p. 29) nos sintetiza que o “Ministério da Educação através do PCN temas como ‘ética’, ‘saúde’, ‘meio ambiente’, ‘orientação sexual’, ‘pluralidade cultural’, ‘trabalho e consumo’””. Propôs-se que tanto as escolas quanto os professores das diferentes disciplinas assumissem, de forma transdisciplinar, tais temáticas.

No Brasil, a introdução da proposta dos temas transversais, em meados da década de 1990, marcou o início de um processo voltado à inclusão de temáticas que até então permaneciam ocultas pela hegemonia de um discurso único no currículo escolar. De acordo com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997), esses temas deveriam perpassar todas as disciplinas do Ensino Fundamental, promovendo uma abordagem integrada e interdisciplinar no processo educativo.

Pode-se inferir que um currículo democrático deve expressar o esforço de romper com a hegemonia dos grupos dominantes, com vistas à promoção da justiça social e à construção de um conhecimento crítico, reflexivo e emancipador. Portanto,

A geografia sempre falou de “População” (dos países, dos continentes, das distintas regiões, desses países e continentes). Mas falava de uma forma muito abstrata, um número (taxas, médias) como se as pessoas, por serem brasileiras (ou portuguesas), ou lisboetas ou paulistas, fossem iguais entre si. Não havia distinção de classe, etnia, religião, sexualidade, geração, etc. Do alto, tão do alto, não haviam árvores, apenas

uma floresta homogênea. Por trás do bem-intencionado “todos somos iguais porque somos humanos” perdíamos a capacidade de ver e analisar os fatos e populações de forma mais detalhada e complexa (Tonini e Kaercher, 2015, p. 59)

Não é possível abordar conteúdos da Geografia, como Geografia da População, Geoeconomia ou Geopolítica, entre outros, sem considerar as questões relacionadas à raça e às lutas das minorias raciais, uma vez que o espaço geográfico é constituído a partir das relações sociais entre homens e mulheres de diferentes grupos étnico-raciais e destes com a natureza. A produção dos territórios e as disputas de poder que os atravessam estão intrinsecamente vinculadas às lutas étnicas e raciais.

Mais do que buscar soluções pontuais para os problemas presentes nas aulas de Geografia ou no espaço escolar, a educação geográfica tem como propósito fomentar a reflexão sobre a construção de novos olhares acerca da escola e das diferenças. Nessa perspectiva, o ensino pode e deve ser mobilizado a partir da realidade social dos estudantes, cabendo ao professor articular essas vivências com os conhecimentos científicos.

Garrido-Pereira (2005), ao analisar a relação entre o espaço escolar, a sociedade e a formação da cidadania, reconhece a diversidade e a diferença como elementos fundamentais para a compreensão do espaço educacional, o qual é constituído por múltiplos sujeitos, com distintas particularidades e identidades, que podem ser de ordem étnica, racial, de gênero e/ou sexual.

A aprendizagem da Geografia favorece o reconhecimento da diversidade étnico racial e das diferenças dos grupos sociais, com base em princípios éticos como respeito à diversidade e combate ao preconceito e à violência de qualquer natureza. Ela também estimula a capacidade de empregar o raciocínio geográfico para pensar e resolver problemas gerados na vida cotidiana, condição fundamental para o desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC (2018, p.359).

1.1 O currículo como disputa

A partir dessa compreensão, torna-se fundamental analisar de que modo o currículo se concretiza nas práticas pedagógicas e nos documentos orientadores da educação básica, uma vez que é nesse processo que se estabelecem quais saberes são reconhecidos e legitimados, bem como quais experiências e vozes são invisibilizadas. No ensino de Geografia, essa materialização curricular pode tanto contribuir para a reprodução de desigualdades históricas quanto se constituir como um espaço de resistência e transformação social, ao incorporar perspectivas que valorizem as trajetórias, as territorialidades e os conhecimentos de grupos

historicamente marginalizados. Assim, o currículo deixa de ser compreendido apenas como um conjunto normativo de conteúdos e passa a assumir um caráter político-pedagógico, comprometido com a formação crítica dos estudantes e com a promoção da igualdade racial no cotidiano escolar.

Compreendemos que esses documentos constituem referências fundamentais para o planejamento das práticas pedagógicas escolares, exigindo, contudo, que o(a) professor(a) extrapole o que neles está prescrito. Ainda assim, defendemos que tais documentos apresentem uma inserção mais consistente e explícita das questões raciais, de modo a orientar de forma mais efetiva a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade e a equidade. Lopes e Borges (2017) partem do pressuposto de que a defesa da centralidade do conhecimento no currículo tende a limitar a interpretação e as múltiplas possibilidades de leitura dos textos curriculares, colocando-se em oposição a abordagens de caráter discursivo.

Arroyo (2015) defende a relevância dos movimentos sociais na elaboração dos currículos e compreende que o currículo não se configura como um elemento neutro ou meramente técnico, mas como uma construção social marcada por disputas políticas, culturais e ideológicas acerca dos conhecimentos que são validados no contexto escolar. Ao lutarem por direitos, visibilidade e justiça social, os movimentos sociais questionam e desestabilizam modelos educacionais tradicionais, favorecendo a inclusão de saberes, vivências e narrativas historicamente marginalizadas, sobretudo aquelas relacionadas às questões étnico-raciais, de gênero, territoriais e de classe. Nesse sentido, sua atuação contribui para o alargamento do repertório curricular, para a democratização do acesso ao conhecimento e para o fortalecimento de uma escola mais conectada com a realidade dos sujeitos que a integram, potencializando uma formação crítica, reflexiva e cidadã.

A construção de currículos que garantam o direito ao conhecimento implica reconhecer a educação como um direito social fundamental e o currículo como um instrumento central para sua efetivação. Nessa perspectiva, o currículo deve assegurar o acesso de todos os estudantes a conhecimentos socialmente produzidos e historicamente sistematizados, ao mesmo tempo em que reconhece a diversidade presente no espaço escolar. O reconhecimento da diversidade pressupõe a valorização das diferentes identidades, culturas, territorialidades e trajetórias sociais que constituem a sociedade brasileira, rompendo com visões homogêneas e excludentes do conhecimento.

Para Young (2007) a compreensão do currículo ocupa um lugar central no debate educacional, pois está diretamente relacionada à defesa do valor social de uma distribuição mais justa do chamado “conhecimento poderoso”. Trata-se de um conhecimento

historicamente produzido, sistematizado nas diferentes áreas do saber e socialmente validado, cujo acesso não deve ser privilégio de determinados grupos, mas um direito de todos os estudantes. Quando essa perspectiva é articulada às questões raciais, evidencia-se que a negação ou a limitação desse acesso atinge de forma mais intensa estudantes negros e pertencentes a grupos historicamente marginalizados, reproduzindo desigualdades estruturais no interior da escola.

Nesse sentido, o currículo assume um papel político e estratégico ao selecionar, organizar e mediar os conhecimentos que circulam no espaço escolar, podendo tanto reforçar hierarquias raciais quanto atuar no enfrentamento do mito da democracia racial.

Para a elaboração de um plano curricular educacional que, a partir do pensamento geográfico, contemple e respeite as diferenças étnicas e raciais constitutivas da sociedade brasileira, faz-se necessário, primeiramente, reconhecer e internalizar que essa sociedade é historicamente marcada por relações desiguais de poder, as quais resultam no privilégio sistemático de determinados grupos em detrimento de outros. Esse entendimento prévio é fundamental para que o currículo não apenas reconheça a diversidade existente, mas também problematize as desigualdades socioespaciais e raciais. Gomes (2005, p. 57) nos diz que

O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial.

Dessa forma, o mito da democracia racial contribuiu de maneira decisiva para a manutenção do racismo estrutural e para a produção e perpetuação de estereótipos, ao sustentar a narrativa de que a população negra dispõe das mesmas oportunidades que os demais grupos sociais. Nessa perspectiva, a ausência de êxito é atribuída a uma suposta “incapacidade” individual, desconsiderando-se as desigualdades históricas, sociais, econômicas e espaciais que atravessam as experiências desses sujeitos e condicionam suas possibilidades de acesso a direitos e bens sociais. Tal compreensão inviabiliza a leitura crítica do contexto social da população negra e acaba reverberando nos currículos escolares, que passam a reproduzir e reforçar essas concepções, silenciando as relações de poder, as desigualdades raciais e os processos de exclusão que estruturam a sociedade brasileira.

Além disso, observa-se que conteúdos da Geografia que podem e devem ser articulados às questões raciais acabam sendo desenvolvidos, em muitos casos, de forma pontual e até superficial, restritos a momentos específicos do calendário escolar, como as

datas de 16 de abril e 20 de novembro, em vez de serem trabalhados de maneira contínua e integrada ao longo do processo educativo. Ou seja, a mediação de temas relacionados a racialidade tende a uma realidade chamada por Silva (2023) de “Currículo Festivo” que é identificado como uma modalidade que minimiza o ensino de temas relacionados à racialidade em momentos específicos do ano letivo, não mantendo uma conexão com o calendário escolar e por vezes até sendo desenvolvida de maneira superficial pela falta de domínio da temática pelo professor regente.

Ao incorporar tais perspectivas críticas, conteúdos que valorizem as histórias, culturas e contribuições dos povos tradicionais e originários, problematizando as desigualdades socioespaciais, o currículo amplia a capacidade dos sujeitos de interpretar a realidade de forma mais complexa. Assim, o acesso ao “conhecimento poderoso” possibilita aos estudantes desenvolver ferramentas intelectuais para compreender o mundo de maneira crítica e reflexiva através da disciplina de Geografia e demais disciplinas, questionando naturalizações, reconhecendo as relações de poder presentes na sociedade e contribuindo para a formação de uma consciência social autônoma e comprometida com a justiça para uma igualdade racial.

Segundo Young (2007, p. 1292) “a luta histórica pelos propósitos da escolaridade pode ser vista em termos de duas tensões. A primeira é entre os objetivos da emancipação e da dominação [...] A segunda tensão é entre as perguntas: ‘Quem recebe a escolaridade?’ e ‘O que o indivíduo recebe?’”. Defendemos, neste trabalho, que o propósito da escola, e, de modo particular, da disciplina de Geografia deve estar orientado para a promoção de uma educação de qualidade, que respeite a diversidade e paute-se na formação crítica dos estudantes.

Tais reflexões acerca da relevância das questões raciais nos currículos escolares, tanto em âmbito nacional quanto estadual da educação básica, incidem diretamente sobre o espaço escolar e sobre os sujeitos que nele estão inseridos. Nesse contexto, abre-se a possibilidade de construção de um “conhecimento poderoso”, capaz de problematizar as desigualdades raciais, ampliar a compreensão crítica da realidade social e fortalecer práticas pedagógicas que promovam o reconhecimento das diferenças, a justiça social e a formação de sujeitos conscientes de seu papel na transformação da sociedade.

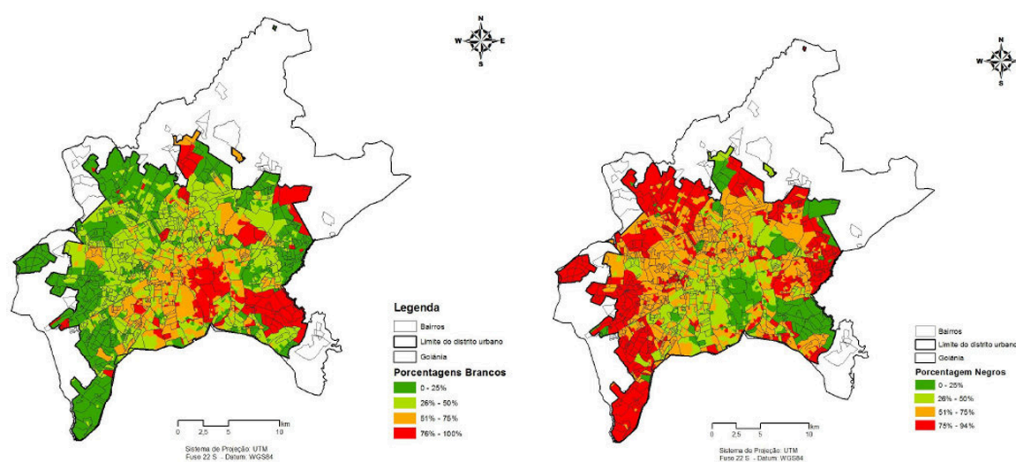
1.2 Espaço escolar, diferença e a questão migratória

O espaço escolar de fato é um espaço da diferença, e em muitas camadas, seja ela racial, religiosa, de gênero, de classe, de culturas e etc. Segundo o Censo Escolar da Educação

Básica de 2022 (INEP, p. 19) foram constatados entre os que se autodeclararam, há uma porcentagem de 44,8% Branca, 54% Preta/Parda, 1,2% Amarela/Indígena e 23,5% não declarados que frequentam o ensino básico em escolas públicas. Este dado indica que a população negra, sobretudo jovem, frequenta a escola pública e está em maior quantitativo neste espaço.

Junto a este dado, na Figura 01, podemos refletir sobre a realidade urbana periférica onde se tem a espacialização entre pessoas brancas e negras de Goiânia a partir de informações do Instituto Brasileiro de Geografia (2010). Que recai sobre outros marcadores sociais presentes nas desigualdades, segregações, negritudes e etc.

Figura 01: Justaposição dos mapas de cor ou raça Branco e Negro em Goiânia – 2010.



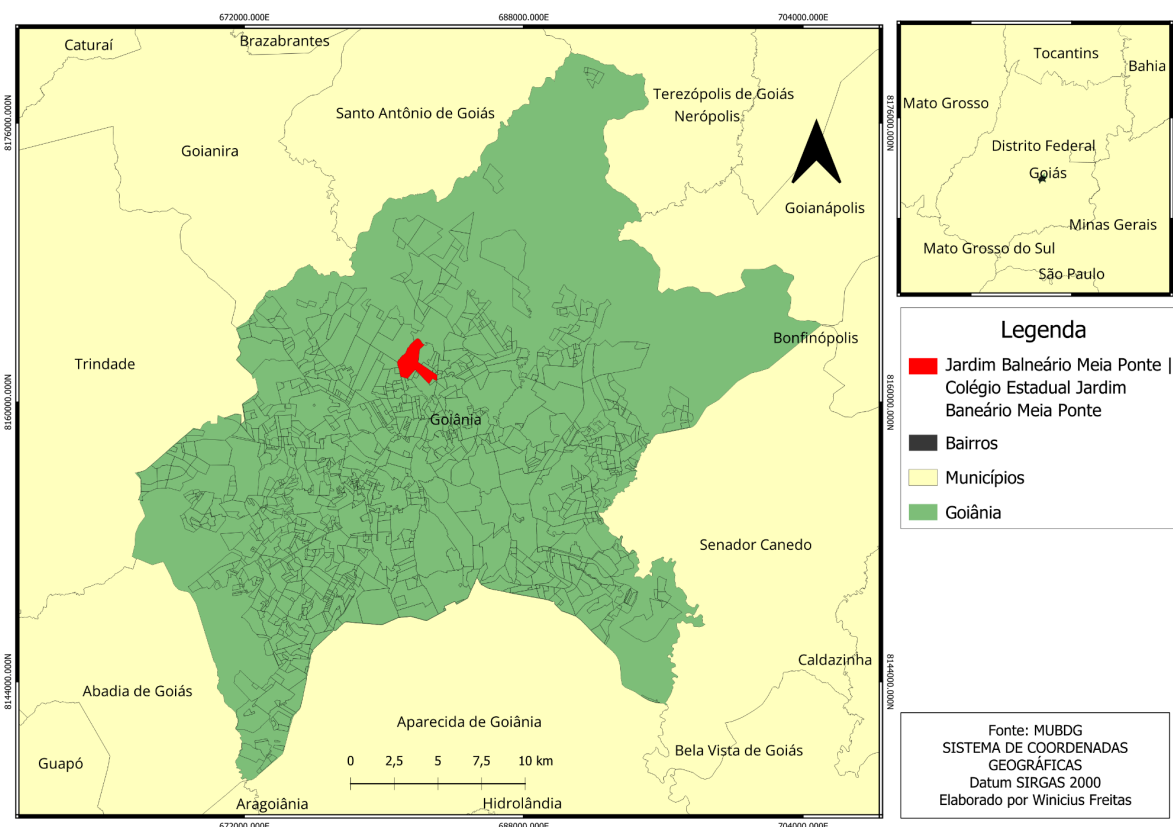
Fonte: Ferreira e Ratts, 2017, p. 188.

Ao contextualizar a cidade de Goiânia, conforme apresentado na Figura 01, é possível inferir que as escolas localizadas em regiões periféricas tendem a concentrar um maior número de estudantes pretos e pardos. Essa realidade demanda dos professores uma consciência racial mais consistente, bem como um posicionamento ético e cultural comprometido com a valorização da diversidade presente no espaço escolar.

Esses dados fornecem subsídios para compreender que a escolha da escola-campo constituiu um elemento central para o desenvolvimento deste trabalho. Nesse sentido, a pesquisa foi realizada no Colégio Estadual Jardim Balneário Meia Ponte, localizado na região norte de Goiânia, instituição que atende majoritariamente estudantes pretos e pardos, pertencentes à classe média baixa trabalhadora e inseridos na realidade periférica da cidade. Tais características do contexto escolar e social mostraram-se favoráveis ao aprofundamento das análises e ao desdobramento da pesquisa, uma vez que dialogam diretamente com as

problemáticas investigadas. Na Figura 02, apresentada a seguir, observa-se, em seqüência, um mapa de localização e imagens da referida escola.

Figura 02: Mapa de localização do Colégio Estadual Jardim Balneário Meia Ponte



Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

Trata-se de uma escola que reúne, em sua maioria, estudantes migrantes oriundos de diferentes regiões do estado de Goiás e também de outras partes do país. Essa diversidade de trajetórias e experiências socioespaciais, contribuiu diretamente para a escolha dos conteúdos de Migração e Cidade, elaborado e desenvolvido em conjunto com o professor regente no 3º ano do ensino médio. Tal escolha possibilitou articular o conteúdo curricular às vivências concretas dos estudantes, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento da pesquisa.

Nesse contexto envolvendo jovens estudantes, compreende-se que a simples presença da diversidade, por si só, não é suficiente para contemplar de maneira efetiva todos os grupos que compõem a diversidade étnica ou racial, é necessário inseri-lá no conteúdo. “O direito à diferença é uma ampliação, no interior da cultura do direito, da afirmação de formas de luta por reconhecimento” (Bittar, 2009, p. 53). A presença do termo “diversidade” ao longo do

texto da Base Nacional Comum Curricular é ampla, sendo igualmente recorrente em documentos e projetos curriculares, na formação de professores, em materiais didáticos e em outros textos técnicos. De modo geral, sua utilização ocorre com a intenção declarada de abarcar e contemplar diferentes grupos sociais, ainda que, muitas vezes, essa abordagem se apresente de forma genérica.

A atuação dos movimentos sociais, sobretudo nas últimas três décadas, tem contribuído para a construção de um novo cenário nesse debate, ao reivindicar a superação da noção de igualdade formal como único parâmetro de tratamento social. Ao elaborarem ações e políticas de integração fundamentadas no princípio da diferença, esses movimentos passam a reconhecer a desigualdade como um elemento central para a construção da justiça social, uma vez que igualdade e desigualdade se configuram como valores complementares e estruturantes das concepções de justiça. Tal perspectiva nos leva a refletir sobre como (ou, se são) essas diferenças são efetivamente incorporadas e problematizadas no ensino de Geografia.

Pensando sobre esse espaço escolar, para Callai (2011), a Geografia escolar é compreendida como um campo de conhecimento que não se limita à apresentação de informações, mas que carrega em si uma dimensão formativa e reflexiva. Essa perspectiva nos conduz a pensar sobre o papel do(a) professor(a) e sobre sua capacidade de orientar e ressignificar os conteúdos curriculares, articulando-os à realidade vivida por diferentes estudantes, de modo que o ensino não se reduza a uma mera transmissão de saberes. Nesse sentido, a migração é entendida como um conteúdo da Geografia escolar de complexidade e múltiplas facetas que podem ser compreendidas enquanto temas (sociais, econômicas, culturais e espaciais).

A título de exemplificação, pode-se considerar que, em determinado momento do ano letivo, o(a) professor(a) esteja desenvolvendo os conteúdos de migração e cidade e identifique que a turma é composta majoritariamente por estudantes migrantes, além de apresentar significativa diversidade étnica e racial. Diante desse contexto, torna-se possível elaborar um planejamento de aula que tome como eixo temático a inserção de diferentes sujeitos e de múltiplos saberes em um mesmo espaço, contemplando conhecimentos oriundos do campo e da cidade, bem como dimensões culturais, raciais, religiosas, entre outras. Tal abordagem permite valorizar as experiências dos estudantes, articular o conteúdo curricular às vivências concretas do grupo e promover uma leitura mais crítica e plural dos processos migratórios e de suas implicações socioespaciais.

Dessa forma, é necessário refletir sobre como o(a) professor(a) pode se articular à construção do pensamento geográfico junto aos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de uma compreensão crítica do espaço e de suas relações. Copatti (2019, p. 335) reforça a importância para o professor de compreender “as principais teorias e os métodos da ciência geográfica propostos por diferentes pensadores, e também compreender os conceitos e categorias que contribuem com o ensino da Geografia na escola.”. Portanto, exigindo do(a) professor(a) que se tenha domínio da ciência que se propõe a ensinar.

Copatti (2019) realiza uma breve análise sobre a formação histórica do pensamento geográfico, abrangendo desde a Geografia tradicional, caracterizada pela descrição (Ciência de gabinete) e pela compartimentação entre Geografia Física e Geografia Humana, até a emergência da Geografia Crítica, que passa a compreender o espaço como produto das relações sociais, fundamentando-se no método dialético. Nesse percurso, também se destacam as abordagens humanistas, culturais e pós-modernas, que enfatizam o espaço vivido e a subjetividade dos sujeitos. Essas diferentes correntes contribuem para a constituição de uma educação geográfica voltada para a leitura crítica do mundo, capaz de reconhecer e valorizar a diversidade presente na realidade social.

Nesse sentido, avança-se na construção de subsídios voltados à formação de um pensamento geográfico antirracista, capaz de reconhecer e contemplar a diversidade presente entre estudantes migrantes. Tal perspectiva busca articular os conteúdos de migração e cidade às vivências concretas desses sujeitos, valorizando suas trajetórias, identidades e experiências socioespaciais, de modo a promover uma leitura crítica do espaço e a compreensão das dinâmicas migratórias para além de abordagens meramente descritivas ou generalizantes.

Em diversos momentos, no espaço escolar, a diversidade se torna um elemento para a reflexão e as práticas pedagógicas procuram conduzir uma intervenção para o diálogo, no entanto, consideramos que a palavra diversidade precisa de complemento para revelar exatamente ao que está-se referindo, pois não é suficiente falar em “contemplar a diversidade em nossa escola” sem nomeá-la.

1.3 Mediação didática, o ensino de Geografia e a abordagem racial

Para que os objetivos de aprendizagem de uma aula sejam alcançados, torna-se fundamental o planejamento das ações pedagógicas, bem como a articulação dos conteúdos com a realidade dos estudantes, de modo a conferir sentido ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, esta pesquisa adota como referência o percurso

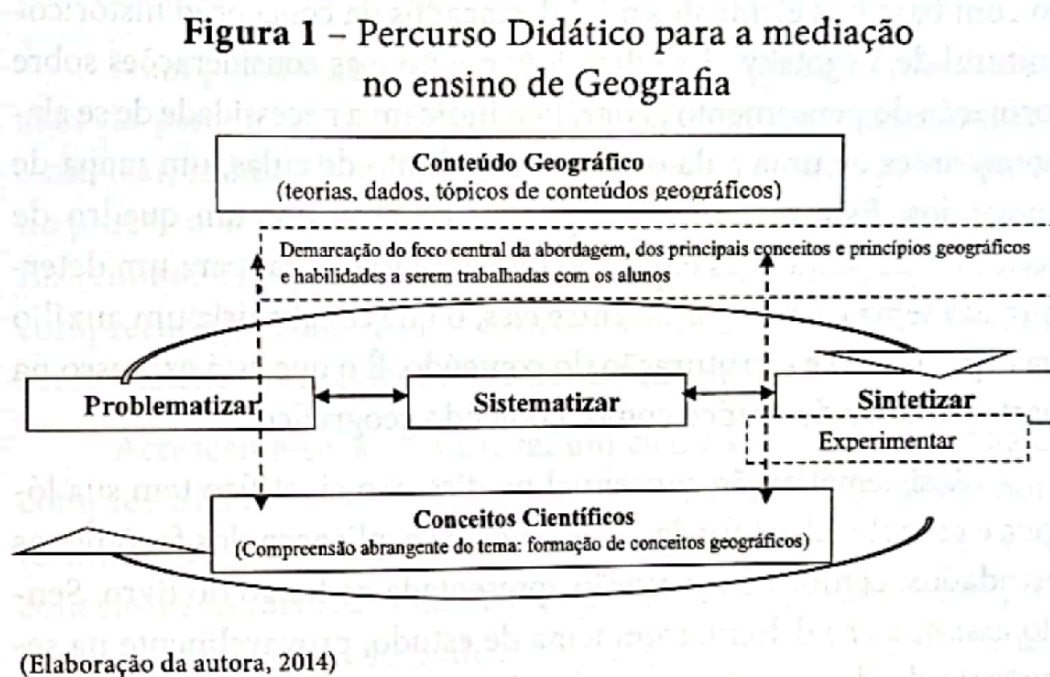
didático de mediação proposto por Cavalcanti (2019), estruturado nas etapas de Problematização, Sistematização e Síntese.

A Problematização consiste em iniciar a aula a partir do cotidiano dos estudantes, mobilizando situações-problema que estabeleçam conexões entre a realidade vivida e o conteúdo a ser trabalhado. A Sistematização, por sua vez, refere-se à organização e aprofundamento desse problema por meio dos conceitos centrais da aula, os quais não devem ser apenas expostos de forma expositiva, mas integrados de maneira fluida e significativa. Já a Síntese corresponde à retomada dos principais pontos discutidos, culminando em atividades que possibilitem a materialização e a consolidação da aprendizagem construída ao longo do processo.

Esse percurso não deve ser compreendido como um roteiro rígido ou mecanizado, mas como uma orientação flexível, que permita ao professor mobilizar diferentes métodos e estratégias pedagógicas. Tal abordagem abre espaço para o trabalho dos conteúdos da Geografia a partir de múltiplas perspectivas, entre elas a étnico-racial, partindo diretamente das experiências e vivências dos estudantes.

Problematizar os conteúdos a partir do cotidiano dos alunos, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, contribui para uma aprendizagem mais significativa, uma vez que os estudantes se reconhecem no processo, identificam-se com as situações abordadas e estabelecem relações com suas próprias realidades. Essa perspectiva dialoga com a formação territorial brasileira, cujos desdobramentos se fazem presentes na vida cotidiana até os dias atuais, incidindo de maneira mais intensa sobre a população preta e parda em diferentes dimensões, como moradia, saúde, trabalho, educação, violência e classe social, conforme evidenciado na Figura 03.

Figura 03 - Percurso didático para a mediação no ensino de Geografia



Fonte: Cavalcanti, 2014.

O ato de ensinar exige a articulação de conhecimentos científicos e pedagógicos. Conforme ressalta Shulman (2014), a prática constitui um elemento potencializador da sabedoria, uma vez que é por meio dela que se constroem e se aprofundam saberes docentes. A partir dessa concepção, refletir sobre as dinâmicas de trabalho em grupo no contexto da sala de aula demanda do professor um determinado domínio teórico-prático, capaz de orientar e mediar as interações de forma intencional e pedagógica.

“O que se deve considerar quando se trabalha com aprendizagem ativa é que há uma série de aquisições a serem feitas pelos alunos e professores, aprendizagens que vão além de conceitos a serem adquiridos. Nesse sentido, interessa a aquisição, por parte dos alunos, de estratégias, habilidades, valores, capacidade, por exemplo, de analisar, sintetizar, entre outras.” (Castellar, 2018, p. 424-425)

Compreender a concepção de ensino implica reconhecer que as estratégias de ensinagem podem variar entre os professores, uma vez que cada docente adota aquelas que considera mais adequadas ao desenvolvimento de seus estudantes. Contudo, o que se busca

discutir e problematizar nesta pesquisa é a importância da utilização de diferentes métodos de ensinagem, especialmente em função das especificidades de cada conteúdo. A adoção de uma única metodologia ao longo de todo o ano letivo tende a ser pouco favorável ao processo de aprendizagem, podendo limitar o engajamento e o desenvolvimento integral dos educandos. Portanto, cabe pensar que “Não há método único de ensino, mas uma variedade de métodos cuja escolha depende dos conteúdos da disciplina, das situações didáticas específicas e das características sócio-culturais e de desenvolvimento mental dos alunos” (LIBÂNEO, 2013, p. 168).

A partir desse entendimento, torna-se necessário refletir sobre as formas de mediação dos conteúdos da disciplina de Geografia, tanto na educação básica quanto no ensino superior. No contexto escolar, a Geografia contempla múltiplos aspectos físicos e sociais, os quais devem ser constantemente articulados, de modo a romper com uma abordagem dicotômica do conhecimento. Essa perspectiva demanda dos professores um maior esforço teórico e metodológico, uma vez que exige a integração dessas dimensões no processo de ensino-aprendizagem, de modo a promover uma compreensão mais ampla e crítica do espaço geográfico. Assim, então

“Qual o objeto do trabalho docente? Não se trata apenas de um conteúdo, mas de um processo que envolve um conjunto de pessoas na construção de saberes, seja por adoção, seja por contradição. Conforme já dito, todo conteúdo possui em sua lógica interna uma forma que lhe é própria e que precisa ser captada e apropriada para sua efetiva compreensão” (ANASTASIOU, 2003, p. 69)

Para refletir sobre o desenvolvimento do trabalho docente e a mediação dos conteúdos, o planejamento constitui uma etapa indispensável. Planejar implica considerar diversos fatores, tais como a estrutura física da escola, sua localização e o contexto em que está inserida, o perfil dos estudantes, os objetivos educacionais da instituição, os conteúdos a serem ensinados, os recortes temáticos em foco, o tempo disponível para as aulas e os materiais didáticos acessíveis, entre outros. A consideração desses elementos é fundamental para que a aula adquira sentido e mantenha conexão com a realidade dos estudantes.

A Geografia escolar, nesse contexto, deve cumprir o papel de promover a análise crítica do espaço, estimulando a autonomia intelectual dos estudantes e o desenvolvimento do pensamento e do raciocínio geográfico. Nessa direção, Cavalcanti (2019) propõe caminhos metodológicos consistentes para a construção do pensamento geográfico, fundamentados na relação dialética entre sujeito e objeto, de modo que os estudantes não apenas assimilem conteúdos, mas aprendam a pensar a partir da Geografia.

Dialogando com Anastasiou (2003), que amplia a compreensão da docência para além de práticas técnicas, Cavalcanti (2019) incorpora esses pressupostos de maneira específica ao campo da Geografia, oferecendo subsídios teórico-metodológicos que orientam o fazer pedagógico nessa área do conhecimento, de tal forma que:

“... o trabalho do professor consiste em ensinar a conteúdos como objetos do pensamento, não conteúdos em si mesmos, mas objetos que expressam um entendimento da realidade construído a partir do realce sobre uma determinação dessa realidade - que é a geográfica e para a qual o aluno deve aprender e olhar.”
(CAVALCANTI, 2019, p. 146)

Nessa perspectiva, Cavalcanti (2019) apresenta contribuições significativas para o ensino de Geografia, ao propor caminhos metodológicos que dialogam de forma mais direta com os estudantes. A autora enfatiza a importância de o professor conhecer a realidade da escola pública e as tensões que a atravessam, como a desmotivação discente, buscando estratégias que possibilitem o enfrentamento e a superação desses desafios. Entre as propostas destacadas, está a valorização do cotidiano dos estudantes, por meio de abordagens multiescalares que permitam relacionar as experiências vividas no dia a dia com processos e dinâmicas que ocorrem em outras escalas espaciais, estabelecendo conexões entre o local e o global.

O papel da escola, nessa perspectiva, é o de contribuir para a formação cidadã dos estudantes, o que exige estratégias pedagógicas que promovam maior integração entre os sujeitos, os conteúdos e o diálogo coletivo. O trabalho em grupo se apresenta como uma importante possibilidade, uma vez que favorece a aprendizagem colaborativa, permitindo que os estudantes aprendam uns com os outros e compartilhem dúvidas e reflexões. Além disso, as dinâmicas coletivas podem contribuir para reduzir barreiras de participação, especialmente para aqueles que não se sentem à vontade para se manifestar em aulas expositivas dialogadas.

O ensino de Geografia, nesse contexto, assume um papel fundamental na efetivação da cidadania, ao possibilitar a ampliação dos debates sobre os direitos fundamentais dos sujeitos, a partir do reconhecimento e do respeito às diferenças, sejam elas relacionadas à sexualidade, à etnia, à raça, à cultura, ao gênero ou às crenças religiosas. Colocar em prática uma Geografia comprometida com a formação cidadã implica o enfrentamento do preconceito e a construção de valores éticos baseados na solidariedade, no respeito e na garantia dos direitos sociais e políticos, elementos centrais para a abordagem de questões de gênero, sexualidade, raça, etnia e outras identidades.

Ensinar Geografia, portanto, pode se constituir como uma ação alinhada aos princípios de uma sociedade democrática e consciente de sua inserção no mundo. Para isso, é

fundamental que os(as) professores(as) compreendam a relevância social do ensino de Geografia e reflitam sobre como ensiná-la de maneira contextualizada, considerando os sujeitos e as especificidades de cada realidade escolar.

Pensar o ensino de Geografia em uma perspectiva racial, é entender e inserir o contexto de diferentes sujeitos naquela mediação. Souza e Machado (2021, p. 10) argumentam que

Em sala de aula, a Geografia pode exercer um papel fundamental na transformação social pelo fato de abranger conteúdos e contextos sociais em sua espacialidade, além de possibilitar a construção de um pensamento sobre o espaço, ou seja, um pensamento geográfico. Conteúdos como o referente à formação da população brasileira, por exemplo, são geradores de conhecimento e reconhecimento do Brasil como país heterogêneo e multirracial. Apesar disso, ainda vemos que esse conteúdo nos livros didáticos de Geografia não aprofunda no trato sobre a diversidade étnico-racial da população, fatores urbanos que atingem negros/as e brancos/as de maneira desigual, territórios negros, recortes de raça e gênero para dados socioeconômicos e educacionais, dentre outros.

Souza e Santos (2020) problematizam que, embora o currículo apresente possibilidades para a inserção de conteúdos relacionados às questões raciais, ainda persistem dificuldades e, em alguns casos, desinteresse por parte dos próprios(as) professores(as) em incorporá-los às práticas pedagógicas. Nesse sentido, a pesquisa e o domínio teórico sobre tais temáticas configuram-se como requisitos fundamentais para o exercício da docência.

Uma abordagem racializada no ensino de Geografia busca promover a construção de um pensamento geográfico atento às dimensões raciais da sociedade e às relações que a constituem, contribuindo para o enfrentamento das desigualdades e para a luta pela igualdade racial. No Ensino Médio, essa perspectiva torna-se especialmente significativa, uma vez que os adolescentes se constituem como sujeitos ativos de suas realidades sociais. Trata-se de um pensamento que procura compreender conceitos e situações geográficas a partir da explicitação, desde o início, dos marcadores étnico-raciais, bem como das perspectivas decoloniais e contracoloniais, conforme discutem Oliveira e Candau (2010, p. 24).

Portanto, decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber

Assim como:

Muitas vezes, a escola formal não compreende as crianças e adolescentes como agentes sociais que produzem suas próprias culturas e contribuem para a construção das sociedades adultas. Se considerarmos a importância destes sujeitos, sobretudo na sua capacidade de argumentar e construir um universo de possibilidades e espacialidades, a interpretação das relações raciais nesta etapa pode ser mais profícua e transformadora (SOUZA; MACHADO, 2021, p. 04).

Este pensamento recai diretamente sobre a percepção do lugar, em que é “compreendido como uma produção social, um resultado, um produto do trabalho da sociedade em cada momento histórico” (LEITE, 2018, p. 03). O espaço está em constante transformação, transformando conseqüentemente o lugar. E o papel do ensino de Geografia é fomentar conhecimentos para que o estudante seja crítico e ativo em seu cotidiano, buscando o exercício da cidadania, como afirma Renato Santos (2010)

É por isto que o sentido do aprender e ensinar a Geografia é se posicionar no mundo. E, precisamos assumir uma dupla acepção do que chamamos “se posicionar no mundo”: (i) conhecer sua posição no mundo, e para isto o indivíduo precisa conhecer o mundo; (ii) tomar posição neste mundo, que significa se colocar politicamente no processo de construção e reconstrução desse mundo. Se posicionar no mundo é, portanto, conhecer a sua posição no mundo e tomar posição neste mundo, agir. Saber Geografia é saber onde você está, conhecer o mundo, mas isto serve fundamentalmente para você agir sobre esse mundo no processo de reconstrução da sociedade: se apresentar para participar. (2010, p. 142-143)

Diante da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) torna-se necessário compreender tanto a potencialidade quanto a responsabilidade da Geografia em abordar as relações raciais no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Nesse nível de ensino, os estudantes estão em processo de construção da compreensão sobre a organização e a dinâmica da sociedade contemporânea, o que torna fundamental que reconheçam como estão inseridos no espaço e as condições históricas e sociais que moldam essa inserção. Portanto:

A geografia enquanto um campo disciplinar na escola deve se atentar para a leitura da realidade a partir da espacialidade e essa ação precisa estar equiparada ao entendimento sobre as diferenças, sobre as relações sociais imbuídas no espaço geográfico. Se isentar do entendimento sobre as relações de poder que permeiam as relações sociais nas intersecções de gênero, raça, etnia, geração e classe é não compreender a geografia enquanto uma ciência social preocupada com a formação cidadã e a justiça social (Souza; Santos, 2020, p. 276-277).

Promover uma educação antirracista implica reconhecer que os sujeitos, suas subjetividades e ancestralidades são profundamente atravessados e, muitas vezes, silenciados em uma sociedade estruturada sob bases brancas e eurocêntricas, tanto em sua organização social quanto cultural, herdeiras dos processos históricos do colonialismo.

Esses levantamentos nos levam a refletir que o colonialismo não se restringe apenas ao período da chegada dos europeus ao Brasil, mas constitui uma hegemonia estrutural que se mantém e se reproduz até os dias atuais na sociedade brasileira. Segundo Souza e Novais (2021), de forma sintética, o colonialismo está diretamente relacionado a processos históricos e geográficos específicos, enquanto a colonialidade configura-se como uma lógica estruturante do poder colonial que não se encerrou com as independências políticas. Essa matriz permanece atuante até os dias atuais, reproduzindo-se por diferentes mecanismos de

dominação exercidos pelo Norte global sobre o Sul. Segundo Oliveira e Candau (2010, p.37) “é possível afirmar que as disputas em torno da Lei 10.639/03 no campo educacional além de apresentarem caráter epistemológico e político, também se caracterizam como um “projeto de existência e de vida”. Esta lei, portanto, pode contribuir com a conscientização de professores de Geografia para uma educação antirracista, em favor da formação de estudantes com consciência racial acerca de suas identidades e da sociedade na qual estão inseridos.

2 - A cartografia como linguagem para a construção de um pensamento geográfico

Refletir sobre o ensino de Geografia a partir da perspectiva da Cartografia Social implica compreender que o mapa vai além de uma simples representação técnica ou métrica do espaço. Ele constitui uma linguagem por meio da qual se expressam visões de mundo, relações de poder e disputas simbólicas que atravessam a sociedade. Nessa direção, o trabalho com mapas no contexto escolar exige do(a) professor(a) uma postura crítica e intencional, capaz de favorecer nos estudantes a análise reflexiva dos diferentes contextos sociais, culturais e espaciais que compõem a realidade. Assim, mapear não se configura como um ato neutro, mas como uma prática cultural e política, na qual definir limites, nomear lugares e selecionar elementos a serem representados envolve escolhas sobre o que será evidenciado e o que permanecerá invisibilizado (Seemann, 2003). Essa compreensão desloca o mapa de uma função meramente instrumental ou localizatória, reposicionando-o como um mediador entre ciência, cultura e sociedade.

Segundo Marquiana Gomes (2017), a Cartografia Social deve ser compreendida como um processo e não meramente uma representação. “O ‘novo’ parece ser o uso da cartografia como instrumento de lutas de grupos socialmente desfavorecidos e não apenas um instrumento de dominação, como historicamente foi desenvolvida a Cartografia Moderna”. (Santos, 2011, p. 2). Sua origem está vinculada a uma perspectiva que ultrapassa os padrões academicistas, uma vez que os sujeitos representam um espaço permeado por suas vivências, culturas, tradições e territorialidades. Além disso, essa representação é utilizada como instrumento de luta, de afirmação política, de visibilidade e de valorização de seus saberes, identidades e ideais.

A partir desse entendimento, propomos pensar a Cartografia Social como uma linguagem mobilizadora do pensamento geográfico, especialmente no que se refere às questões migratórias e raciais no município de Goiânia, tomando como ponto de partida as experiências vividas por estudantes que também são moradores de regiões periféricas da cidade. Nessa perspectiva, o uso da Cartografia Social como recurso didático-pedagógico contribui para fortalecer os processos de ensino-aprendizagem, ao possibilitar que sujeitos historicamente marginalizados se apropriem de técnicas e formas contemporâneas de representação cartográfica. Como aponta Acselrad (2013), a Cartografia Social pode ser compreendida como a apropriação desses instrumentos por grupos que, tradicionalmente, estiveram afastados dos espaços de decisão.

No âmbito do ensino de Geografia, a Cartografia Social se apresenta como uma linguagem cartográfica capaz de mediar os conteúdos da Geografia escolar, assumindo um papel pedagógico relevante. Trata-se de uma abordagem que, conforme Almeida (2013), não se restringe à descrição de cartas ou ao traçado técnico de mapas com base em pontos cardeais, distinguindo-se da concepção tradicional de Cartografia. Ao romper com uma visão tradicionalista, essa proposta pode ser desenvolvida, por exemplo, por meio da elaboração de mapas mentais construídos coletivamente com os estudantes, funcionando como instrumentos de expressão, leitura crítica do espaço e afirmação de direitos.

Para Gomes (2017), a Cartografia Social deve ser entendida como um processo contínuo e não apenas como um produto final. Seu caráter inovador reside no uso da Cartografia como ferramenta de luta e reivindicação por parte de grupos socialmente vulnerabilizados, em contraposição ao uso historicamente dominante da Cartografia Moderna como instrumento de controle e dominação. Em consonância com essa leitura, Renato Santos (2011) destaca que os objetos cartográficos têm sido mobilizados tanto como leituras sociais do território, em contraposição às representações oficiais ou hegemônicas, quanto como meios de fortalecimento identitário e articulação política.

Autores como Acselrad (2013), Almeida (2013), Gomes (2017) e Santos (2017) compreendem a Cartografia Social como uma linguagem de caráter participativo e coletivo, voltada ao mapeamento de territórios, experiências, memórias e perspectivas de grupos historicamente marginalizados, como minorias raciais e étnicas e comunidades tradicionais. Nessa concepção, o mapa deixa de ser apenas um produto técnico e passa a expressar os modos de vida, os saberes, os costumes e as relações que esses sujeitos estabelecem com o espaço, configurando-se como uma prática de resistência, visibilidade e afirmação identitária.

Essa abordagem amplia o sentido da cartografia ao ultrapassar sua dimensão meramente instrumental, consolidando-se como um importante recurso de representação social, racial, cultural e política, que aproxima o processo de mapeamento das identidades e das territorialidades daqueles que o produzem. Nesse contexto, a Cartografia Social demanda dos docentes o desenvolvimento de um repertório teórico-metodológico sensível à diversidade social, cultural e educacional presente nas salas de aula, reconhecendo os diferentes saberes e experiências dos estudantes. A metodologia participativa, ao valorizar a autonomia dos sujeitos e o reconhecimento de seus patrimônios históricos e culturais, estabelece um diálogo crítico com o saber científico e orienta esta pesquisa na análise das potencialidades e dos desafios da inserção da Cartografia Social nos cursos de formação em Geografia.

Tal concepção de cartografia fundamenta-se em saberes que não têm origem europeia, mas que emergem dos conhecimentos ancestrais das comunidades tradicionais e dos povos originários. Conforme aponta Quijano (2005), o colonialismo europeu não se encerrou com o término formal da dominação colonial, pois deixou como herança um padrão de poder persistente, denominado pelo autor de colonialidade do poder. Nesse contexto, Quijano critica o eurocentrismo enquanto perspectiva de conhecimento que se impôs como universal, deslegitimando outras formas de saber e de experiência histórica. Segundo o autor, a Europa passou a se afirmar como centro da racionalidade, da ciência e do progresso, enquanto os demais povos foram historicamente classificados como atrasados, irracionais ou inferiores.

Essas abordagens compreendem a Cartografia Social como uma linguagem de base participativa, voltada ao mapeamento dos territórios, das vivências e das percepções de grupos historicamente desfavorecidos. Ao representar visualmente seus modos de vida, práticas culturais e relações com o espaço, esses grupos produzem instrumentos para se posicionar politicamente, gerir seus territórios e lutar pelo direito à permanência. Embora não se desvincule totalmente das características da Cartografia convencional, a Cartografia Social busca evidenciar aspectos diretamente relacionados às experiências cotidianas dos sujeitos. Conforme ressalta Renato Santos (2011), a produção cartográfica nessa perspectiva parte da coletividade, identifica problemas nos espaços vividos e constrói representações a partir dessas realidades, possibilitando que os envolvidos aprendam a pensar o espaço com e a partir dele, visando intervir na realidade. No contexto escolar, tais encaminhamentos metodológicos ampliam as leituras espaciais dos estudantes e favorecem a compreensão de diferentes realidades sociais.

O diálogo entre Geografia e Cartografia evidencia que a formação do olhar geográfico está diretamente associada à capacidade de articular os conteúdos escolares ao uso crítico e consciente dos mapas. Nesse sentido, a Cartografia Escolar se consolida como um campo de pesquisa e prática pedagógica que integra diversas perspectivas teórico-metodológicas, relacionadas às múltiplas formas de representação espacial produzidas pelos sujeitos escolares. A linguagem cartográfica, portanto, possui um potencial significativo para problematizar as práticas sociais cotidianas dos estudantes, desvelar o mundo vivido e questionar as realidades que atravessam suas experiências, estabelecendo conexões com os conteúdos geográficos. Reconhecemos, entretanto, que há diferentes possibilidades de desenvolvimento da Cartografia Escolar, como as abordagens Inclusiva, Participativa, Digital e Social, entre outras. Dentre essas, destacamos a Cartografia Social, por sua forte articulação com a temática da racialidade.

Entendemos, assim, que a Cartografia Social amplia o horizonte das práticas cartográficas no ensino de Geografia. Diferentemente das abordagens técnicas e sistematizadas, ela valoriza os saberes locais, as experiências comunitárias e as narrativas de grupos historicamente invisibilizados. Ao incorporar as dimensões social e política do mapeamento, essa perspectiva permite compreender como populações negras, indígenas, quilombolas, ribeirinhas e periféricas representam seus territórios, atribuem significados aos lugares e afirmam suas identidades espaciais (Gomes, 2017).

No contexto escolar, trabalhar com a Cartografia Social implica criar condições para que estudantes da Educação Básica compreendam como o espaço é produzido de forma desigual, como a racialização atravessa a organização das cidades e como os mapas podem se constituir em instrumentos de denúncia, reflexão crítica e resistência. Defendemos que a questão racial ocupa um lugar central na Geografia, pois estrutura processos como a segregação urbana, o acesso desigual a políticas públicas, a violência institucionalizada e o apagamento de comunidades tradicionais, temas fundamentais para a prática pedagógica da disciplina.

Historicamente, a Cartografia Escolar esteve associada, sobretudo, à alfabetização cartográfica, com foco na leitura e elaboração de mapas, interpretação de legendas, compreensão de escalas e projeções. Reconhecemos a importância dessa abordagem, mas consideramos que ela se mostra insuficiente diante das demandas atuais da educação. Se o objetivo é formar sujeitos críticos, capazes de compreender as dinâmicas espaciais e intervir em seus territórios, é necessário ultrapassar a mera decodificação de signos cartográficos. O desafio consiste em ressignificar o mapa, transformando-o em instrumento de produção de conhecimento e ação política, reconhecendo sua dimensão discursiva enquanto linguagem.

Nesse cenário, a Cartografia Social se apresenta como uma resposta a essas demandas. No Brasil, ela emerge a partir de experiências de mapeamento participativo desenvolvidas com comunidades tradicionais, movimentos sociais e grupos em situação de conflito territorial. Nessa perspectiva, o mapa deixa de ser produzido exclusivamente por especialistas externos e passa a ser construído pelas próprias comunidades, que definem o que será representado, de que maneira, com quais objetivos e para quais públicos.

Essa mudança representa uma inflexão tanto conceitual quanto política. A Cartografia Social parte do pressuposto de que toda representação espacial é situada e que não existe neutralidade no ato de mapear. Ao mapear seus territórios, comunidades quilombolas, por exemplo, não apenas delimitam espaços, mas afirmam sua existência, reivindicam direitos, denunciam conflitos e registram memórias coletivas.

No campo educacional, essa abordagem oferece possibilidades pedagógicas significativas. Assim, a articulação entre Cartografia Escolar e Cartografia Social não deve ser entendida como uma simples sobreposição, mas como um alargamento teórico-metodológico. Enquanto a primeira fornece fundamentos técnicos e cognitivos, a segunda introduz uma dimensão crítica e política. Juntas, essas perspectivas podem contribuir para a formação de estudantes que não apenas leem e produzem mapas, mas também questionam quem os elaborou, o que evidenciam, o que ocultam e a quem servem.

O pesquisador Harley (1991), concebe que os mapas são como textos culturais permeados por relações de poder. No ensino de Geografia, isso implica ensinar os estudantes a desconstruir visões naturalizadas sobre os mapas, identificar diferentes realidades que demandam representação e reconhecer que toda cartografia é também uma forma de discurso. Mapear o território vivido, nomear os espaços da experiência cotidiana e identificar as marcas da desigualdade no espaço são práticas fundamentais para que os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos e espaciais, capazes de compreender e transformar a realidade (Costa; Pezzato, 2018).

No cotidiano escolar, a Cartografia Social pode ser desenvolvida por diferentes caminhos metodológicos. Entre eles, destacam-se a produção de mapas mentais, nos quais os estudantes representam seus trajetos, lugares de pertencimento e percepções espaciais (Richter, 2022), bem como a construção coletiva de mapas temáticos que registrem problemas urbanos, práticas culturais ou memórias locais (Díaz, 2011). Também é possível analisar cartografias produzidas por movimentos sociais, investigando suas estratégias de representação e suas disputas territoriais (Gomes, 2017b).

Em todas essas possibilidades, o essencial é compreender o mapa como um processo, e não apenas como um produto final. Mapear significa investigar, problematizar e construir narrativas sobre o espaço. No caso da Cartografia Social, trata-se, ainda, de afirmar identidades e reivindicar direitos. Por isso, consideramos fundamental aproximar essa abordagem do contexto escolar, a fim de problematizar temas centrais para o ensino de Geografia, como a racialidade, entendida como elemento estruturante da sociedade brasileira e de suas desigualdades, as quais se materializam na espacialidade das práticas sociais vivenciadas, muitas vezes, pelos próprios estudantes do Ensino Médio.

2.1 A linguagem cartográfica e o olhar geográfico para o ensino de migração

A cidade apresenta-se de maneiras distintas para diferentes sujeitos, uma vez que o acesso e a possibilidade de usufruí-la estão condicionados a múltiplos fatores do contexto social, como classe, gênero, raça, capital cultural, entre outros. Esse aspecto manifesta-se de forma desigual em toda a sociedade. Nesse sentido, Gomes (2017) afirma que a cidade pode ser compreendida como uma narrativa a ser interpretada; entretanto, sua leitura exige um conjunto de instrumentos teóricos, conceituais e operacionais próprios do ensino de Geografia. Tal processo demanda, ainda, do professor, uma mediação metodológica que articule o espaço urbano, os sujeitos que o experienciam e as práticas do cotidiano.

A pesquisadora Cavalcanti (2011) ressalta a importância de desenvolver o conceito de cidade no ensino de Geografia a partir das experiências cotidianas dos estudantes, superando abordagens limitadas à transmissão de informações. A autora defende a articulação entre a realidade local e os contextos mais amplos, reconhecendo e valorizando a geografia vivida pelos jovens. Nesse processo, o desafio consiste em mediar essas vivências com os conteúdos estruturantes da Geografia Urbana. Argumenta-se que

A coexistência de diversidade de culturas torna as cidades lugares de manifestações globais, manifestações universais e lugares de encontros, lugares da diferença. Nesse sentido, a multiculturalidade e a interculturalidade, a espacialidade, as territorialidades são temáticas para compreender a prática dos sujeitos na cidade, destacando-se os jovens escolares. Esses jovens têm um conhecimento espacial, eles são cidadãos em busca de identificação e, assim, produzem uma “geografia”. Nas práticas de ensino é relevante compreendê-los, entender como eles vivem em seu lugar, em seu cotidiano, como se relacionam com esse lugar, com seu bairro, sua cidade. Ou seja, apreender sua cultura no contexto brasileiro contemporâneo, destacando elementos universais (ou mais gerais) e particulares do que se poderia chamar de cultura geográfica de jovens escolares, entendendo por essa expressão concepções, hábitos, comportamentos, interrelacionamentos, rotinas, gostos sobre o espaço e práticas espaciais desses jovens.
(Cavalcante, 2011, p. 7-8)

Discutir a relação entre juventude e cidade no ensino de Geografia torna-se um processo complexo quando se considera a realidade de estudantes negros migrantes, atravessada também pela dimensão de classe social. No contexto desta pesquisa, que tem como recorte a cidade de Goiânia, essas experiências ganham centralidade, uma vez que esses jovens vivenciam processos de deslocamento, adaptação e ressignificação do espaço urbano. Nesse percurso, a identificação com novos grupos sociais ou com identidades semelhantes às já experienciadas em suas cidades de origem passa a influenciar a forma como constroem vínculos, pertencimentos e leituras sobre a cidade.

Neto (2013, p. 52) argumenta que se a Geografia escolar considera “territórios existenciais, construídos e vividos no cotidiano, pode levar o jovem e a jovem a perceberem-se como fazendo a sua cidade, como tecendo uma Geografia a partir da sua

presença e movimentação no mundo, a partir das relações identitárias e políticas que estabelecem.”. Essa perspectiva reforça e ressignifica a relevância de incorporar, de maneira intencional, os marcadores sociais (como raça, classe, gênero e condição migratória) bem como as territorialidades vivenciadas pelos estudantes no ensino de Geografia. Ao reconhecer essas dimensões, o processo educativo passa a dialogar mais diretamente com as experiências concretas dos sujeitos e com as formas como constroem pertencimentos e relações com o espaço. Nesse sentido, tal abordagem implica também uma exigência dirigida aos professores e professoras, que são convocados a repensar suas práticas pedagógicas, assumindo a responsabilidade de articular os conteúdos geográficos aos contextos sociais, culturais e territoriais dos estudantes, de modo a promover um ensino mais crítico, inclusivo e socialmente comprometido.

Segundo Silva e Oliveira (2025), a formação inicial e continuada de professores de Geografia é ampliada quando considera as juventudes como eixo de análise, uma vez que isso possibilita compreender de maneira mais aprofundada os sujeitos que estarão presentes no cotidiano escolar. O estudo das experiências e expressões juvenis vai além do debate acadêmico, assumindo um papel central na compreensão das dinâmicas que influenciam e orientam as práticas pedagógicas. Essa abordagem permite analisar, de forma privilegiada, como jovens se apropriam dos espaços e participam ativamente da produção dos lugares em que vivem. Nesse sentido, a valorização das juventudes rurais e periféricas torna-se fundamental para a construção de uma leitura mais abrangente e plural da realidade geográfica.

Nessa perspectiva de valorização das múltiplas realidades sociais e territoriais, evidenciaram as potencialidades do ensino dos conteúdos de Migração e Cidade quando direcionado a estudantes migrantes e racializados. Ao considerar suas experiências de vida, esse conteúdo possibilita a compreensão, sob uma abordagem geográfica, dos processos que estruturam suas trajetórias, deslocamentos e formas de inserção nos diferentes espaços. Dessa maneira, o estudo da migração contribui para a leitura crítica das relações espaciais vivenciadas por esses sujeitos, reconhecendo seus pertencimentos, conflitos, estratégias de resistência e modos de produzir e significar os territórios que habitam.

A desconstrução dos estigmas e estereótipos presentes no processo de ensino-aprendizagem torna-se um movimento inevitável e necessário. Nesse sentido, é fundamental que os(as) professores(as) tenham clareza de que esses estudantes encontram-se em processo de construção de uma consciência geográfica crítica, capaz de questionar visões hierarquizadas e naturalizadas do espaço. Silva e Melo (2018) demonstram, de forma

empírica, que o uso de linguagens não convencionais no ensino de Geografia atua como um potente instrumento para esse processo de desconstrução, ao possibilitar que os estudantes ressignifiquem suas percepções sobre o território. Essas práticas pedagógicas contribuem para a compreensão da importância e da significância de todas as regiões do território brasileiro, reconhecendo suas diversidades, dinâmicas próprias e o valor social, cultural e histórico que cada uma carrega.

Dessa maneira, reconhecemos na cartografia social o potencial de se constituir como uma linguagem não convencional no ensino dos conteúdos de Migração e Cidade com estudantes negros. O mapeamento autoral, aliado à valorização e à inserção dos saberes e experiências desses estudantes, contribui para o fortalecimento da apropriação e da internalização do conhecimento geográfico, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e contextualizado. Nessa perspectiva, destaca-se a centralidade da produção coletiva para a compreensão e problematização do território, bem como para a elaboração cartográfica e, quando pertinente, para a definição de estratégias de intervenção na realidade concreta.

De acordo com Finatto e Farias (2021, p. 25)

A necessidade de se pesquisar informações – históricas e geográficas – sobre a realidade a ser representada, o diálogo, as definições e os acordos coletivos para a produção do mapa se revelam como formativos, tanto para o entendimento de temas da cartografia como para qualificar a intervenção social. O mapa, na Cartografia Social e enquanto recurso pedagógico, adquire um novo significado. A cartografia, ao deixar de ser algo deslocado da Geografia, vai ocupando um lugar no ensino e proporcionando, por meio da construção dos mapas, uma melhor compreensão e um olhar abrangente – e não apenas ilustrativo e distante – da realidade.

Portanto, a linguagem cartográfica, articulada ao olhar geográfico, constitui-se como um recurso fundamental para o ensino dos conteúdos de migração e cidade, especialmente quando direcionado a jovens escolares. Nessa perspectiva, a Cartografia Social emerge como uma abordagem pedagógica potente, ao possibilitar que os estudantes compreendam os processos migratórios a partir de suas próprias vivências, trajetórias e territorialidades. Ao produzir mapas de forma coletiva e autoral, os jovens são incentivados a analisar criticamente os espaços de origem, trânsito e destino, reconhecendo as dinâmicas sociais, econômicas, culturais e raciais que atravessam os movimentos migratórios. Dessa forma, a Cartografia Social contribui para a construção de um aprendizado significativo, que valoriza os saberes dos estudantes, fortalece a consciência geográfica crítica e amplia a compreensão da migração como fenômeno complexo e multiescalar.

2.2 Uma abordagem racializada do conteúdo migração no ensino de Geografia

Mesmo após a promulgação da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), observa-se que a abordagem das relações étnico-raciais ainda se mantém restrita no ensino de Geografia escolar. Diante dessa realidade, torna-se essencial que professoras e professores da área se envolvam na construção de práticas pedagógicas que incorporem, de forma crítica e intencional, a dimensão racial aos conteúdos geográficos, contribuindo para uma formação mais inclusiva, reflexiva e comprometida com o enfrentamento das desigualdades raciais.

Outro problema diretamente associado a esse cenário refere-se à ausência ou à fragilidade de disciplinas, na formação inicial de professoras e professores, que articulem de modo sistemático as questões raciais ao ensino de Geografia. Essa lacuna na formação acadêmica resulta em limitações teóricas e metodológicas, comprometendo o domínio de uma perspectiva racializada por parte dos futuros docentes. Como consequência, muitos professores chegam à sala de aula sem os subsídios necessários para abordar criticamente as relações étnico-raciais nos conteúdos geográficos, o que dificulta a construção de práticas pedagógicas antirracistas e socialmente contextualizadas.

Esses problemas também podem estar relacionados a uma visão estruturalmente embranquecida e eurocêntrica, presente de forma sistêmica nos currículos escolares. Nessa lógica, o que foge ao padrão europeu, historicamente colocado como referência central e universal, tende a ser considerado inadequado ou inferior, o que contribui para a desvalorização, a marginalização e o apagamento das histórias, saberes e experiências da população negra. Estratégias essas utilizadas também para desmobilizar a coletividade negra, onde segundo Munanga (1999, p. 15) “Essa outra ideologia, caracterizada entre outros pelo ideário do branqueamento, roubou dos movimentos negros o ditado “a união faz a força” ao dividir negros e mestiços e ao alienar o processo de identidade de ambos.”

Para fortalecer essa perspectiva no ensino de Geografia, no âmbito desta pesquisa, torna-se essencial reconhecer que a realidade negra periférica é atravessada por uma diversidade de trajetórias, experiências e identidades juvenis. Conforme aponta Carneiro (2002), as lutas históricas do movimento negro indicam a necessidade de ir além da simples denúncia das desigualdades, assumindo um compromisso efetivo com a transformação social. Dessa forma, mesmo diante dos avanços constitucionais já conquistados, permanece o desafio de seguir construindo e consolidando práticas pedagógicas que promovam uma educação antirracista no ensino de Geografia.

Ratts (2018) argumenta que as diferenças se manifestam tanto nos corpos quanto nos

espaços sociais, constituindo-se como elementos indissociáveis da produção do espaço geográfico. Nessa perspectiva, tais diferenças não podem ser compreendidas como aspectos marginais, mas como componentes centrais das dinâmicas territoriais e das relações sociais. Assim, torna-se fundamental que essas questões sejam incorporadas e problematizadas no âmbito da Geografia Escolar.

Estes tensionamentos acerca de uma abordagem racializada na Geografia escolar fazem pensar, tensionar e atentar-se ao desafio de se conectar com as “transformações sociais, econômicas, políticas e culturais do século vigente, o que significa estar também atenta às demandas sociais, à construção e fortalecimento das identidades, à leitura interseccional da realidade” (Souza, 2023, p. 10) em sala de aula cabendo ao professor(a).

Para oferecer aos professores(as) subsídios que possibilitem a mobilização de uma abordagem racializada dos conteúdos de Geografia na Educação Básica, especialmente a partir do cotidiano de estudantes de escolas públicas localizadas na periferia de Goiânia, torna-se fundamental que essa perspectiva seja incorporada já na formação inicial docente. Tal encaminhamento busca viabilizar um ensino de Geografia que reconheça e valorize os sujeitos e os contextos específicos de cada realidade, contribuindo para a emancipação e a transformação social dos jovens escolares. Nesse sentido, o ensino passa a favorecer a formação cidadã, compreendida como participação ativa na vida coletiva, respeito à diversidade e fortalecimento de processos de empoderamento.

Ao compreender que as questões raciais, articuladas à Cartografia Social, constituem uma forma de luta e de retomada de pertencimentos historicamente negados à população negra na sociedade contemporânea, reconhece-se o potencial dessa abordagem no ensino de Geografia. Por meio da elaboração de mapas mentais, tornam-se visíveis problemáticas do cotidiano que, muitas vezes, os estudantes naturalizam e não reconhecem como expressões de desigualdades presentes no território em que vivem. Dessa forma, o conteúdo geográfico passa a ser ressignificado de maneira integrada e crítica, possibilitando aos estudantes uma leitura mais consciente de sua realidade espacial.

Richter (2017) propõe reflexões no sentido de que o mapa deve ser compreendido e analisado de forma integral, não podendo ser utilizado apenas como um elemento ilustrativo ou decorativo no processo de ensino. Para o autor, o mapa precisa assumir a função de um recurso pedagógico significativo, capaz de dialogar com a realidade dos estudantes e contribuir efetivamente para suas práticas sociais. Nesse sentido, sua utilização deve favorecer a construção do conhecimento geográfico, estimulando a leitura crítica do espaço e

possibilitando que os estudantes compreendam e intervenham, de maneira consciente, nos contextos territoriais que vivenciam, tanto no âmbito escolar quanto para além dele.

O mapa não é somente um objeto secundário no desenvolvimento cognitivo de um indivíduo, ele faz parte da formação desenvolvimento cultural humano e, portanto, expressa, pela da representação espacial as transformações vividas pela sociedade. Sua importância também inclui o ambiente escolar, já que o mapa está presente no contexto dos conteúdos curriculares, a partir da leitura e da construção de uma compreensão espacial sobre o cotidiano (Richter, 2010, p. 40).

Ressaltamos a importância da linguagem no processo de ensino-aprendizagem antirracista, não como um elemento meramente obrigatório, mas como um recurso complementar que potencializa a construção do conhecimento. Trata-se de buscar um ensino que vá além da transmissão de conteúdos de forma isolada, atribuindo sentido às aprendizagens. Nessa direção, Oliveira e Girardi (2011) destacam que as linguagens criadoras enriquecem o processo educativo, ampliando as possibilidades de compreensão e expressão dos estudantes. Sob essa perspectiva, torna-se evidente o potencial de estudantes negros cartografarem os lugares que vivem e experienciam, a partir de um olhar crítico que, conforme Souza e Machado (2022), considere dimensões como raça, etnia, classe, gênero, sexualidade, entre outras, fundamentais para a leitura e interpretação do espaço geográfico.

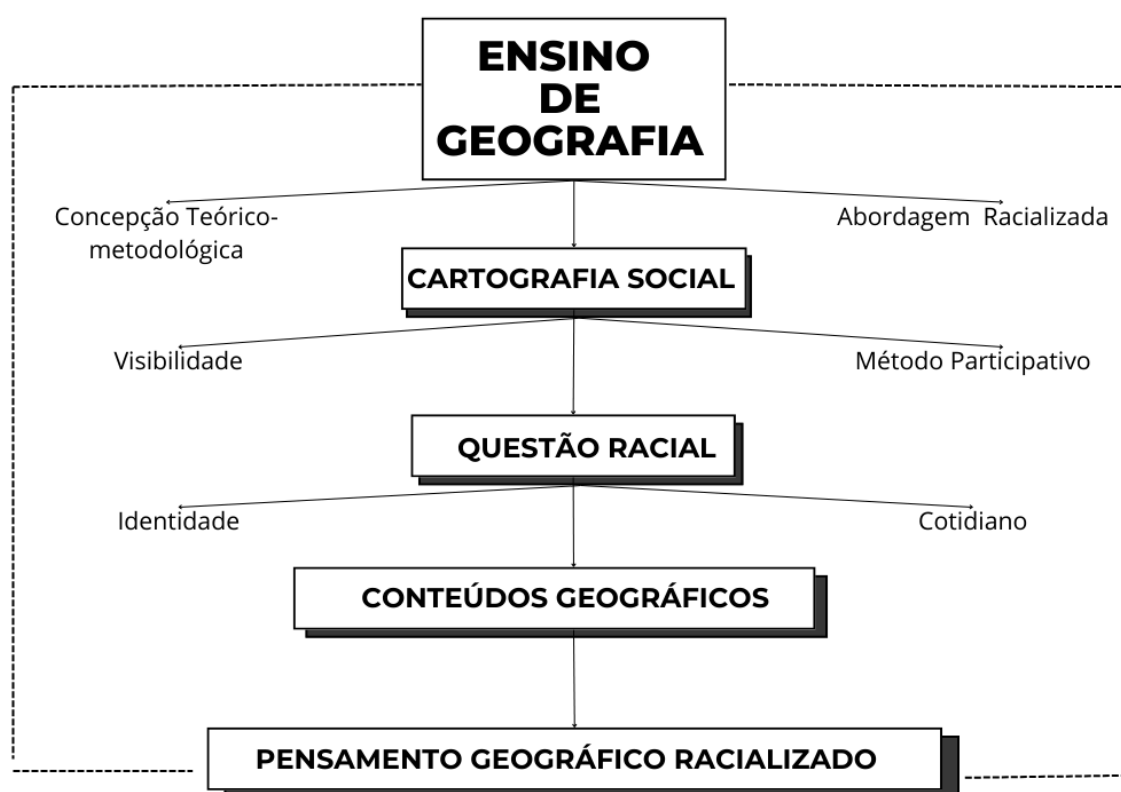
Os recursos cartográficos, ao permitirem visualizar e interpretar as relações entre sujeitos, territórios e identidades, revelam novas e diversas formas de perceber e compreender o espaço. Assim, o dispositivo de racialidade, conforme discutido por Carneiro (2023), pode ser entendido como um elemento material e simbólico que influencia a produção das espacialidades de sujeitos negros e brancos. Esse dispositivo, quando incorporado às representações cartográficas, contribui para evidenciar as marcas da racialização na organização do espaço e para promover reflexões sobre as desigualdades e resistências que o constituem. Dessa forma, a Cartografia se transforma não apenas em instrumento de representação, mas também em um meio de contestação e valorização das experiências e territorialidades racializadas que compõem o espaço geográfico.

Portanto, a utilização de mapas mentais insere-se como uma proposta pedagógica voltada a instigar e fortalecer o desenvolvimento de um pensamento geográfico racializado entre os estudantes. A partir de suas próprias vivências, esses sujeitos passam a analisar criticamente os espaços que ocupam e transitam, em diferentes contextos, contribuindo para o enfrentamento do racismo. Além disso, essa prática favorece a construção de percepções positivas sobre o pertencimento étnico-racial, promovendo o reconhecimento, a valorização de identidades e a afirmação dos territórios vividos.

3 - A construção de um percurso didático a partir de um pensamento geográfico racializado

A partir da revisão teórica empreendida, das orientações recebidas e das disciplinas cursadas ao longo do desenvolvimento da pesquisa, especialmente no momento de articulação e planejamento conjunto com o professor regente, foi elaborado um esquema conceitual sintético. Esse esquema teve como objetivo mapear e organizar os principais conceitos que fundamentam a proposta investigativa e pedagógica, sistematizando as relações entre eles e culminando na estrutura apresentada na Figura 04.

Figura 04 - Organograma conceitual



Fonte - Elaborado pelo autor, 2026.

Destacamos que o mapa conceitual (Figura 04) apresenta uma estrutura progressiva que delinea o percurso didático construído até o momento, indicando um processo formativo que se inicia no Ensino de Geografia e culmina na constituição de um Pensamento Geográfico Racializado. Essa organização evidencia que a racialização do pensamento não se configura como um ponto de partida isolado, mas como um resultado pedagógico e epistemológico, construído a partir de escolhas metodológicas, de conteúdos e de abordagens específicas que

convergem para a importância da dimensão racial no espaço. A presença do contorno pontilhado em torno do esquema indica uma unidade conceitual, reforçando que todos os elementos estão interligados e integram um mesmo projeto educativo de caráter antirracista.

No topo do mapa, o Ensino de Geografia aparece como eixo central, sendo diretamente associado à concepção teórico-metodológica e à abordagem racializada. Tal associação evidencia uma ruptura com perspectivas neutras ou universalizantes da Geografia escolar, ao reconhecer que o espaço geográfico é produzido por relações sociais marcadas por raça, poder, desigualdades e conflitos. O reforço da centralidade dessa abordagem indica que ela atravessa tanto os fundamentos teóricos quanto às práticas pedagógicas do ensino de Geografia. Dessa forma, o mapa assume uma posição crítica, alinhada aos pressupostos da Geografia crítica, da educação antirracista e às diretrizes da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003).

A Cartografia Social ocupa uma posição estratégica no mapa, funcionando como uma linguagem metodológica mediadora entre o Ensino de Geografia e a Questão Racial. Essa centralidade indica que o ensino não se restringe à transmissão de conteúdos cartográficos tradicionais, mas incorpora práticas que valorizam a visibilidade de sujeitos, territórios e experiências historicamente silenciadas, bem como o método participativo, que envolve os estudantes como sujeitos ativos no processo de produção do conhecimento geográfico. Nesse sentido, a Cartografia Social rompe com a cartografia euclidiana e normativa, possibilitando a incorporação de vivências, afetos, identidades e narrativas dos estudantes, especialmente daqueles pertencentes a grupos racializados.

A Questão Racial configura-se como um eixo intermediário e estruturante do mapa. Ela não é tratada como um conteúdo isolado ou como um tema transversal abordado de forma superficial, mas como um princípio organizador da leitura do espaço geográfico. Os conceitos associados a esse eixo (Identidade e Cotidiano) indicam que a identidade racial dos sujeitos influencia diretamente sua relação com o território e que o cotidiano se constitui como um espaço privilegiado para a compreensão das desigualdades socioespaciais, do racismo estrutural e das práticas de resistência. Esse posicionamento reforça a compreensão de que o ensino de Geografia deve partir das experiências concretas dos estudantes para interpretar processos mais amplos, como segregação espacial, mobilidade, acesso a direitos e produção do espaço.

Os Conteúdos Geográficos aparecem após a Questão Racial, o que é significativo, uma vez que o mapa sugere que tais conteúdos não são neutros, mas ressignificados a partir de uma leitura racializada do espaço. Isso implica trabalhar temas clássicos da Geografia (como território, paisagem, região, migração, urbanização e cartografia) articulados às

relações raciais, às desigualdades socioespaciais, à história e às vivências de populações negras, indígenas e migrantes. Dessa forma, os conteúdos deixam de assumir um caráter meramente descritivo e passam a ser abordados de maneira crítica, política e emancipadora.

Na base do mapa, o Pensamento Geográfico Racializado aparece como o resultado do processo formativo. Ele representa a formação de estudantes capazes de ler o espaço geográfico a partir das relações raciais, reconhecer o racismo como elemento estruturante da produção do espaço e valorizar identidades, territórios e saberes historicamente marginalizados. Esse pensamento extrapola o domínio conceitual, envolvendo também uma postura crítica, ética e cidadã, em consonância com a educação para as relações étnico-raciais.

De modo geral, o mapa conceitual busca apresentar coerência com os pressupostos da Geografia crítica e da educação antirracista, ao destacar a Cartografia Social como linguagem em uma progressão que articula ensino, método, questão racial, conteúdos e formação do pensamento geográfico. Assim, configura-se como uma ferramenta potente tanto para fundamentar uma proposta pedagógica quanto para explicitar, de forma visual, como a Geografia escolar pode contribuir para a construção de um currículo comprometido com a justiça racial e social.

A seleção desses conceitos teve como finalidade estabelecer um alinhamento consistente entre a proposta da investigação e a realidade sociocultural da escola escolhida para a pesquisa, caracterizada por estar situada em um contexto periférico e por atender majoritariamente estudantes pretos, pardos e migrantes. Dessa forma, buscou-se que os conceitos mobilizados dialogassem diretamente com as vivências, identidades e experiências desses sujeitos, permitindo que a investigação e a proposta pedagógica se configurassem de maneira contextualizada, crítica e socialmente comprometida.

3.1 A escola-campo

A escola está organizada para atender às etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em regime de tempo regular, contando com infraestrutura acessível em todos os seus espaços. A instituição dispõe de serviços de alimentação escolar, biblioteca, sala de leitura, laboratório de Ciências e quadra poliesportiva, o que assegura condições materiais adequadas para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e para a permanência dos estudantes no ambiente escolar. Segundo dados disponibilizados pelo QEdU (2025), a escola possui atualmente 909 matrículas ativas, um quadro composto por 44 docentes e registra uma taxa de participação de aproximadamente 30% no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem),

indicadores que contribuem para a compreensão do perfil institucional e do contexto educacional no qual a pesquisa foi desenvolvida.

A escola está localizada em uma área de periferia urbana, cujo entorno é marcado por múltiplas vulnerabilidades sociais, pela carência de serviços públicos essenciais e pela presença de ocupações de moradias populares nos bairros adjacentes. Inserida nesse contexto socioespacial, a instituição ocupa uma área física reduzida, composta por dois pavilhões que concentram diferentes dependências, como salas de aula, biblioteca, laboratório, sala dos professores, cozinha e coordenação pedagógica, assim como evidencia a visão aérea na Figura 05.

Figura 05 - Visão Aérea da escola



Fonte - Google Earth, 2026.

As salas de aula encontram-se dispostas de forma contínua e possuem dimensões limitadas, o que dificulta o acolhimento adequado do número de estudantes por turma e impõe desafios à organização de práticas pedagógicas que demandam maior mobilidade ou trabalho em grupo. O pátio escolar também é reduzido, sendo utilizado simultaneamente como espaço de recreação, convivência e acolhimento nos momentos de intervalo. Diante das restrições físicas, ambientes como a biblioteca e o laboratório de Ciências são frequentemente adaptados para atender a múltiplas finalidades, evidenciando tanto a escassez de espaços quanto a necessidade de reorganizações constantes para suprir as demandas pedagógicas da escola.

O perfil socioeconômico dos estudantes caracteriza-se, majoritariamente, por famílias pertencentes à classe média baixa, cuja subsistência é garantida por múltiplas fontes de renda, transitando entre atividades formais e informais. Esse contexto socioeconômico incide diretamente sobre a dinâmica escolar, influenciando o acesso a materiais didáticos, as condições de estudo, a permanência na escola e o desempenho escolar. Destaca-se, ainda, que uma parcela significativa dos estudantes concilia o trabalho com os estudos, o que impõe desafios adicionais à sua trajetória escolar e às práticas pedagógicas desenvolvidas no interior da instituição.

No que se refere à composição racial, observa-se que a maioria dos estudantes é negra, aspecto que reflete as características socioespaciais do território em que a escola está inserida. Tal realidade reforça a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com o enfrentamento do racismo estrutural, que valorizem as identidades raciais e promovam o sentimento de pertencimento social e racial, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo, crítico e socialmente referenciado.

Além das turmas regulares do período diurno, a escola oferta a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno, ampliando o acesso à escolarização para sujeitos que tiveram suas trajetórias educacionais interrompidas ao longo da vida. Essa modalidade atende a um público heterogêneo, composto por jovens e adultos que, por diferentes motivos, não concluíram seus estudos na idade considerada regular, incluindo trabalhadores que buscam finalizar etapas da educação básica, mulheres que retornam à escola durante ou após a maternidade, bem como adultos que reconhecem na formação escolar uma possibilidade de melhoria das condições de vida e de ascensão social.

As aulas noturnas ocorrem em um ambiente marcado por maior maturidade e diversidade de experiências de vida entre os estudantes, mas também por acentuadas vulnerabilidades. Essas vulnerabilidades relacionam-se tanto às condições de segurança no entorno da escola no período noturno quanto ao desgaste físico e emocional dos estudantes, decorrente de extensas jornadas de trabalho ao longo do dia. Tais elementos impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem, demandando práticas pedagógicas sensíveis às especificidades desse público e às condições concretas em que a escolarização se realiza.

Mesmo diante de limitações estruturais e da escassez de recursos materiais, a escola desempenha um papel social de grande relevância no contexto em que está inserida. A instituição configura-se como um espaço de proteção, socialização e acolhimento, contribuindo para a construção de perspectivas de futuro para crianças, adolescentes, jovens e

adultos da comunidade. Sua atuação vai para além da dimensão estritamente pedagógica, ao fortalecer vínculos comunitários, oferecer suporte educacional e social.

3.2 O planejamento

Para avançarmos na reflexão acerca do planejamento, destacamos um dos eixos metodológicos da pesquisa que orienta seu desenvolvimento, denominado pesquisa-ação colaborativa. Segundo Desgagné (2007), a pesquisa colaborativa fundamenta-se na co-construção de um objeto de conhecimento compartilhado entre pesquisadores e docentes, estabelecendo um processo dialógico no qual ambos atuam como sujeitos ativos da investigação. Nessa perspectiva, a produção de conhecimentos articula-se de forma indissociável ao desenvolvimento profissional dos professores, uma vez que a reflexão sobre a prática e a investigação conjunta promovem aprendizagens mútuas. Desse modo, a pesquisa colaborativa configura-se como um espaço de mediação entre a comunidade acadêmica e a comunidade docente, aproximando saberes teóricos e experiências pedagógicas e favorecendo a construção coletiva de conhecimentos contextualizados.

A partir dessa base, enfatizamos a importância dos conhecimentos relacionados à prática docente e avançamos na discussão de aspectos considerados fundamentais para o exercício do processo de ensino-aprendizagem e para a formação da profissionalidade docente em Geografia, conforme proposto por Renato Santos (2010). Destacam-se, nesse sentido, a compreensão dos fundamentos da ciência geográfica; o ensino orientado por uma intencionalidade social; o ato de ensinar considerando o conhecimento dos(as) estudantes, suas trajetórias, histórias e identidades; e a prática docente pautada na reflexão sobre a própria posição no mundo e sobre a construção da identidade profissional.

A prática docente em Geografia, assim como em qualquer outra disciplina, não se constitui apenas a partir do domínio do conhecimento específico do campo científico, mas envolve também um conjunto de saberes pedagógicos fundamentais para a mediação do processo de ensino-aprendizagem. Shulman (2014, p. 206) contribui para a compreensão dessa perspectiva ao propor as categorias da base do conhecimento docente, as quais reúnem elementos considerados essenciais para o exercício da docência, entre eles

conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria; conhecimento do currículo, particularmente dos materiais e programas que servem como “ferramentas do ofício” para os professores; conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional; conhecimento dos alunos e de suas

características; conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas; conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.

Conhecer profundamente aquilo que se pretende ensinar, por meio do estudo, da pesquisa e da compreensão efetiva dos conteúdos a serem trabalhados, fortalece o domínio, a confiança e o posicionamento do professor em sala de aula. O domínio dos conhecimentos da ciência geográfica possibilita uma abordagem crítica das relações entre espaço e sociedade, uma vez que o pensamento geográfico fornece bases para a compreensão articulada dos diferentes elementos do espaço. Como exemplo, pode-se citar a análise das mudanças climáticas associadas às ações antrópicas e às suas múltiplas implicações. Além disso, a interdisciplinaridade própria da Geografia amplia as possibilidades de articulação com diversas temáticas, permitindo ao professor desenvolver abordagens contextualizadas e significativas. Desse modo, o domínio do pensamento geográfico e da ciência geográfica mostra-se fundamental para tornar a prática docente mais relevante, crítica e atrativa para os estudantes.

Shulman (2014) contribui para a discussão ao afirmar que o conhecimento científico não substitui nem anula o conhecimento pedagógico, sendo imprescindível o domínio articulado de ambas as dimensões. Para o professor, é fundamental não apenas ter autoridade sobre o conteúdo, mas também saber como ensiná-lo, conhecer o perfil dos estudantes e o contexto social em que estão inseridos, bem como compreender as conjunturas educacionais e seus propósitos. Esses princípios são centrais para distinguir especialistas em determinados campos do conhecimento, capazes de dominar e articular conceitos, dos profissionais da educação, que, além desse domínio, possuem uma sólida bagagem pedagógica voltada à mediação do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, a compreensão dos fundamentos da ciência geográfica, articulada à prática docente, demanda um ensino orientado por uma intencionalidade social. Parte-se do princípio de que não se trata apenas de ensinar conteúdos de forma mecânica, mas de contribuir para a formação de estudantes e, conseqüentemente, de cidadãos críticos e ativos na sociedade, capazes de compreender a realidade e propor transformações. Nesse sentido, segundo Gomes (2017, p. 102), considera-se que a Geografia Escolar

pode favorecer o estudante no desvendamento da trama que envolve o imediato e o mediato, para isso, requer posicionamento político, afinal, todo ato pedagógico pressupõe uma intencionalidade (FREIRE, 1996). Para isso, saber quem são os sujeitos do conhecimento, de onde vêm, suas redes de relações sociais, aspirações, projetos, representações etc., é fundamental.

O ensino de Geografia orientado por uma intencionalidade social busca promover e instigar a capacidade dos estudantes de se reconhecerem como sujeitos inseridos na sociedade, e não como observadores externos à sua própria realidade. Nessa perspectiva, em vez de mediar conteúdos desconectados de suas vivências, prioriza-se a abordagem de temas relacionados ao cotidiano e ao contexto social dos estudantes, considerando os marcadores sociais. Ao problematizar dimensões como classe, gênero, etnia e raça, esse ensino favorece a compreensão crítica das desigualdades sociais e contribui para a formação de sujeitos mais conscientes e participativos.

Buscando fortalecer essa intencionalidade social, consideramos nosso percurso metodológico a partir da Teoria Histórico Cultural de Vygotsky, em que segundo Melo et al. (2020, p.359) a aprendizagem ocorre por meio da linguagem, que funciona como um mediador entre o sujeito e o meio cultural. Mediação, então, é um conceito chave para a teoria [...] e ocorre através de signos e instrumentos.

O processo de aprendizagem para a Teoria Histórico Cultural se dá na interação com o meio, num processo de internalização de significados e sentidos, sendo este processo de significação mediado por signos e instrumentos. Compreendendo, então, os conceitos de signo e instrumento, ambos trazem transformações nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. No caso, o instrumento realiza modificações externas ao sujeito. Já o signo, por sua vez, proporciona modificações internas ao aprendiz. No caso do signo, este é constituído culturalmente e influencia psicologicamente o comportamento do sujeito e de outros. (Melo et al., 2020, p. 360)

Na Teoria Histórico Cultural o professor não é somente um transmissor do conteúdo, ele interpõe o sujeito e seu objeto de conhecimento, materializando a mediação no processo de ensino-aprendizagem. Para Melo et al. (2020, p. 359) segundo Vygotsky, os indivíduos podem ser compreendidos como um ser histórico e o único capaz de produzir cultura, tendo como principal mediador a linguagem. A construção subjetiva humana, então, ocorre em um processo dialético, em que o ser humano é constituído pelo meio e constituinte deste ao mesmo tempo, de forma dialética.

Segundo Leite, Leite e Prandi (2010), essa fundamentação do processo de aprendizagem no ensino de Geografia é fortalecida pela compreensão das relações sociais e culturais na formação do intelecto das crianças. Os autores destacam a importância de refletir sobre como o espaço em que esses sujeitos estão inseridos pode potencializar seus desenvolvimentos educacionais e sociais, perspectiva que dialoga com as contribuições de Cavalcanti e com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

A Teoria Histórico-Cultural (THC) apresenta uma perspectiva que reconhece a centralidade dos sujeitos no processo de aprendizagem, o que possibilita uma convergência

entre as discussões sobre as questões raciais nos conteúdos geográficos e os pressupostos dessa teoria. Filho e Martins (2022) aprofundam essa compreensão ao afirmar que o espaço escolar, enquanto parte constitutiva da sociedade, pode tanto reproduzir preconceitos, racismo e diferentes formas de violência quanto contribuir para sua superação. Nesse sentido, a escola pode fomentar condições para o respeito, a visibilização e a valorização das culturas e identidades africanas e afro-brasileiras entre os estudantes. Tal reflexão torna-se ainda mais relevante ao considerar que o racismo possui raízes históricas profundas e é continuamente sustentado pelo sistema capitalista como mecanismo de alienação, ancorado em uma lógica eurocêntrica que marginaliza e oprime sujeitos e culturas racializadas.

Assim, a prática docente tem o compromisso de fomentar, nos estudantes, um olhar crítico sobre a sociedade que os violenta de forma direta e indireta. Nesse sentido, Filho e Martins (2022, p. 6) afirmam que

[...] o modo como os sentidos são constituídos pelos estudantes negros pode oferecer pistas para chegar ao entendimento acerca da relação que esses alunos estabelecem com o estudo e das relações que se estabelecem no interior da escola. Entende-se também que, diante da temática racial, o sentido pessoal atribuído à atividade de estudo por tais estudantes pretos e pardos pode ser perpassado pelas vivências decorrentes das questões étnico-raciais presentes na sociedade de um modo geral. Sendo assim, é clara a necessidade de se identificar as especificidades das relações que marcam as trajetórias educacionais da população negra, bem como as histórias individuais de estudantes pretos e pardos, com vistas ao entendimento dos sentidos atribuídos ao processo educacional, às expectativas para o futuro universitário e aos projetos de vida.

Isso nos leva a compreender que, para entender o ser humano, é fundamental considerar de forma crítica o contexto histórico, cultural e social em que ele está inserido. Nesse sentido, a Teoria Histórico-Cultural, articulada às questões raciais, oferece importantes subsídios para essa mediação no campo educacional.

A educação geográfica desempenha um papel fundamental ao possibilitar que os estudantes compreendam sua posição no mundo, o que repercute diretamente na construção de identidades sociais e, inclusive, profissionais. Segundo Filho e Martins (2022), as práticas discriminatórias reforçam desigualdades e contribuem para o fracasso escolar, dificultando a construção de identidades e da autoestima negra. Além disso, tais práticas sustentam o mito da democracia racial, ao reforçar a ideia equivocada de que as oportunidades são iguais para todos, quando, na realidade, não o são.

Assim, o processo de ensino-aprendizagem não se limita à transmissão de conteúdos, mas enfatiza a necessidade de ressignificar a compreensão da posição no mundo, tanto por parte dos estudantes quanto dos professores. Nessa perspectiva, o docente reconhece que sua prática profissional é atravessada por crenças, valores e ideologias, o que implica a

responsabilidade de conduzir um processo educativo que não valorize uma cultura em detrimento de outra. Trata-se, portanto, de uma atuação ética, voltada à formação de sujeitos autônomos, críticos e capazes de exercer plenamente sua cidadania.

A prática docente contribui para a construção do pensamento geográfico, conforme Cavalcanti (2019), ao considerar o lugar de onde se fala, os percursos históricos e sociais que constituem os sujeitos e as razões que os situam em determinados contextos. Essa compreensão orienta um posicionamento crítico no processo de mediação didática, capaz de favorecer leituras mais complexas da realidade e de contribuir para a transformação social no âmbito da escola.

A questão racial manifesta-se de forma direta e indireta nas relações sociais e na própria organização da realidade, o que torna indispensável que os espaços de formação de professoras(es) e demais profissionais da educação incorporem essa dimensão como parte constitutiva do processo formativo. Considerar as relações étnico-raciais como elemento intrínseco à construção de conceitos pelos estudantes significa reconhecer que o conhecimento escolar não é neutro e que a educação desempenha um papel central na problematização das desigualdades e na valorização das identidades historicamente marginalizadas.

Com base nessas reflexões, o pesquisador e o professor regente elaboraram uma sequência didática composta por cinco aulas, estruturada nos momentos de problematizar, sistematizar e sintetizar, conforme a proposição de Cavalcanti (2019). A sequência teve como eixo os conteúdos de Migração e Cidade, desenvolvido a partir de cinco temáticas distintas, buscando estabelecer conexões entre diferentes escalas de análise: desde a escala global, com a abordagem da diáspora africana, até a escala local, relacionada à cidade em que os estudantes vivem.

Segundo o Censo Demográfico do IBGE (2022), o estado de Goiás destaca-se como o segundo maior receptor de migrantes do Brasil, abrigando aproximadamente 2 milhões de pessoas nessa condição, o que corresponde a cerca de 30% de sua população total. No contexto estadual, o município de Goiânia possui cerca de 1,4 milhão de habitantes, dos quais mais da metade se autodeclara negra, evidenciando a relevância das dinâmicas migratórias e raciais na configuração demográfica do estado e de sua capital.

Como linguagem didático-pedagógica, utilizou-se a cartografia social, com o objetivo de promover uma abordagem racializada dos conteúdos de Geografia e favorecer a leitura crítica da realidade socioespacial. Assim como está representado no Quadro 03.

Quadro 03 - Planejamento Percurso Didático

Planejamento 3º Ano do Ensino Médio	
Competência Específica	Habilidades DCGO/BNCC
2- Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.	(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
Ano	3º Ano
Objetivo	Compreender as potencialidades da cartografia social enquanto linguagem didático-pedagógica para uma abordagem racializada da realidade urbana periférica negra no conteúdo geográfico de migração do 3º Ano.
Conceitos Geográficos	Paisagem; Lugar; Território; Espaço.
Quantidade de aulas	5 aulas
Tempo de cada aula	50min

Aula 1 Dispersão humana pelo planeta	
Problematização	O momento de problematização consiste em dialogar com os estudantes acerca de suas concepções prévias sobre o local de origem do ser humano e os processos de sua dispersão pelo planeta Terra, tomando como referência a diáspora africana.
Sistematização	A partir dos aspectos discutidos na etapa de problematização, dá-se início à sistematização da aula, com foco no continente africano, destacando sua localização geográfica e enfatizando a abordagem racial.
Síntese	Recapitulação e correlação dos principais conceitos trabalhados em aula: Migração e Diáspora Africana.
Recursos didáticos	Quadro; Canetão; Slides; Papel; Lápis.
Aula 2 Principais fluxos migratórios no Brasil	
Problematização	Promover a problematização, junto aos estudantes, das concepções acerca da dispersão da população brasileira e das diferenças étnicas e raciais que a constituem.;
Sistematização	A partir de uma problematização que incorpore um viés racial diverso no estudo da migração no Brasil, buscar a compreensão dos processos de migração regional.
Síntese	Recapitulação para diferenciação entre migração global e regional.
Recursos didáticos	Quadro; Canetão; Slides; Papel; Lápis.
Aula 3 Fluxo migratório e a cultura	
Problematização	Problematizar como as culturas e os costumes se diferenciam entre si, não a partir de uma lógica de superioridade, mas como expressões distintas influenciadas pelos processos migratórios.
Sistematização	Sistematizar e exemplificar a compreensão de aspectos culturais de outras regiões, enfatizando elementos relacionados aos povos tradicionais e originários.
Síntese	Proposta de dialogar e refletir coletivamente com a turma em círculo, sobre a relação entre os impactos das culturas em diferentes regiões.
Recursos didáticos	Quadro; Canetão; Slides; Papel; Lápis.
Aula 4 Fluxo migratório familiar	
Problematização	Problematizar com os estudantes sobre suas origens e ancestralidades, de onde vem, onde estão, quem são?

Sistematização	A partir dos aspectos problematizados e refletidos, realizar a sistematização considerando o processo histórico e a formação cidadã desses jovens, analisando como se estabelece a relação deles com o território em que vivem atualmente.
Síntese	Realizar uma breve pesquisa com os estudantes e seus familiares sobre suas identidades, tendo como produto final a elaboração de uma representação em forma de árvore genealógica.
Recursos didáticos	Quadro; Canetão; Slides; Papel; Lápis.
Aula 5 Oficina de Cartografia Social	
Problematização	Articular os quatro temas desenvolvidos ao longo das aulas, estabelecendo conexões entre os processos históricos da diáspora africana e as experiências mais próximas dos estudantes, como a migração de seus próprios familiares. Essa relação busca instigar os estudantes a mobilizarem e compartilharem elementos sociais presentes em seus cotidianos, reconhecendo como as dinâmicas migratórias, em diferentes escalas, influenciam a constituição de identidades, territórios e relações sociais vivenciadas no dia a dia.
Sistematização	<p>Após a problematização, dá-se início ao trabalho sobre os mapas. Os participantes da oficina devem organizar-se trabalhando em pequenos grupos, de no máximo, 4 participantes e identificar lugares, orientados por meio de um roteiro de perguntas e interesses de acordo com os objetivos específicos e com o nível de conhecimento que o grupo possua.</p> <p>Perguntas orientadoras: Trabalho em pequenos grupos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qual a origem familiar? - Ainda possui ligação? Se sim, quais lugares te marcaram? - Há presença de pessoas negras/indígenas? - Quais lugares de Goiânia te lembram a cidade de origem da sua família? - Quais desses lugares são pontos de referência para localizar-nos na localidade? - Quais são os bairros ou lugares mais seguros e inseguros na cidade de Goiânia? - Se sente confortável? - Possuem fatores sociais presentes que tornam inseguros esses bairros? - O que é que mais o leva a gostar de viver na sua cidade? - Quais são as áreas ou lugares mais agradáveis em sua cidade? - O que esses lugares possuem que os tornam agradáveis?
Síntese	No momento de síntese, se propõe que cada grupo expõe os resultados do exercício ao restante dos participantes da oficina; espera-se que, nesse momento, cada grupo socialize os saberes que

	possui a respeito do lugar em que vivem, identificando as principais problemáticas e alternativas de mudança, diante das condições de acesso e da convivência de pessoas negras na localidade mapeada.
Recursos didáticos	Quadro; Canetão; Slides; Papel; Lápis.

Fonte - Elaborado pelo autor, 2026.

Esse planejamento foi concebido com o objetivo de abordar a espacialidade dos sujeitos em contextos de migração, articulando um olhar atento às dimensões étnicas, raciais e a outros marcadores de identidade presentes nessa experiência. A proposta busca fortalecer o estímulo ao autoconhecimento dos(as) jovens estudantes, considerando que se encontram em um processo de construção do reconhecimento de si, de compreensão de como estão inseridos na sociedade, de como são socialmente percebidos e de como podem se posicionar e agir diante das situações vivenciadas em seu cotidiano.

Ao longo da história brasileira, observa-se um processo sistemático de apagamento das identidades, das subjetividades e dos conhecimentos negros e indígenas, promovido por práticas como a miscigenação forçada, a violência, a opressão, migração e as políticas de branqueamento. Diante disso, adotar uma perspectiva racial na problematização da realidade, a partir da atuação docente, significa criar possibilidades de mediação de um conhecimento que reconheça a complexidade dos sujeitos e as múltiplas formas de existir, se posicionar e atuar no mundo de maneira antirracista.

Dessa forma, o desenvolvimento da sequência didática, que articulou os conteúdos de migração e cidade às questões raciais e à realização de uma oficina de cartografia social, evidenciou o potencial do ensino de Geografia como instrumento de leitura crítica da realidade. As atividades propostas possibilitaram aos estudantes estabelecer conexões entre processos históricos e suas próprias vivências, favorecendo o reconhecimento de identidades, territórios e desigualdades socioespaciais. A utilização da cartografia social como linguagem pedagógica contribuiu para ampliar a participação, o protagonismo e a expressão dos sujeitos, indicando resultados positivos tanto no engajamento quanto na compreensão dos conteúdos trabalhados. Assim, o capítulo reafirma a relevância de práticas pedagógicas que integrem saberes científicos, experiências cotidianas e uma abordagem comprometida com a formação de sujeitos críticos, racializados e conscientes de seu papel na sociedade.

3.3 Percepções sobre o percurso elaborado

Após a aplicação do percurso didático, a avaliação de seus resultados ocorreu de forma mais sucinta, considerando que o processo avaliativo esteve presente ao longo de todas as etapas desenvolvidas. No decorrer desse percurso, foi possível compreender com maior profundidade o contexto de formação familiar dos estudantes. As informações compartilhadas evidenciaram que a maioria nasceu na própria cidade de Goiânia, enquanto seus pais são oriundos de diferentes regiões do país. Esse contraste entre as origens revela importantes processos de migração interna e expressa a diversidade cultural e racial presente nas trajetórias familiares, contribuindo para uma compreensão mais ampla das dinâmicas sociais, das identidades e das referências territoriais que constituem o cotidiano desses jovens.

Assim, o percurso desenvolvido apropriou-se e concretizou a concepção de que a avaliação não deve ser compreendida como um exame isolado, mas como uma prática integrada e contínua ao processo de ensino-aprendizagem, com a finalidade de potencializar esse processo. Nessa perspectiva, afasta-se da ideia de avaliação como um momento pontual, classificatório e punitivo, tal como problematiza Luckesi (2006), e assume-se um caráter formativo, voltado ao acompanhamento das aprendizagens e à reflexão sobre a prática pedagógica. Nesse sentido, Rabelo (2011, p. 230) afirma que

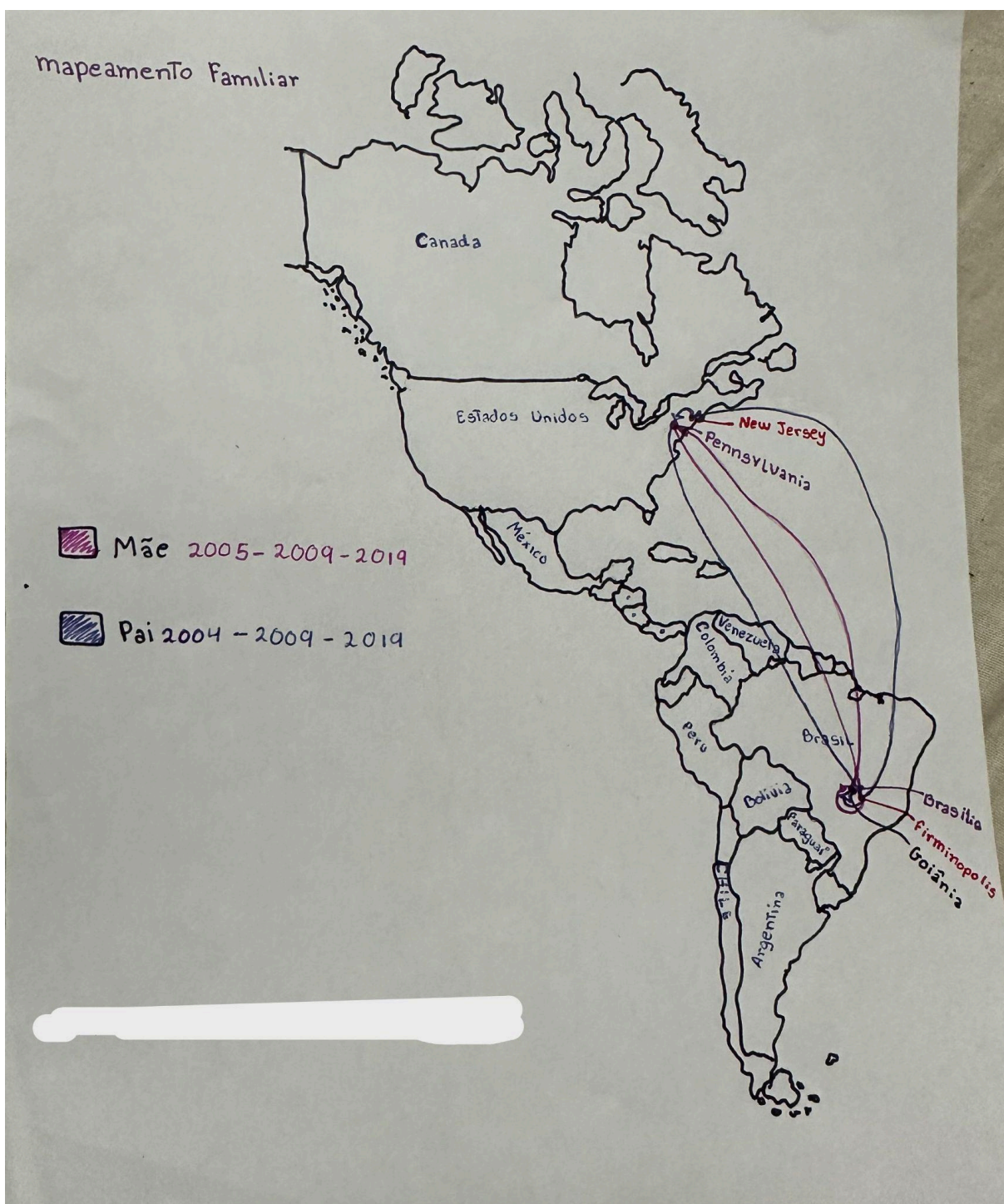
A avaliação é um momento de análise e acompanhamento da produção/construção do conhecimento, envolvendo professores e alunos. Quando ela se transforma em um instrumento auxiliar do ensino, passa a exercer sua verdadeira função, que é a de avaliar conhecimentos, conteúdos ensinados, objetivos propostos e alcançados, ou seja, aquilo que o aluno aprendeu, acompanhando sempre o processo como um todo.

Compreendemos o processo avaliativo como um instrumento de diagnóstico do desenvolvimento dos estudantes, voltado a acompanhar e compreender suas aprendizagens ao longo do percurso formativo. Nessa perspectiva, a avaliação contribui para a consolidação do pensamento geográfico, ao mesmo tempo em que favorece a construção de uma consciência racial crítica. Trata-se, portanto, de um processo avaliativo formativo, comprometido com a construção de um pensamento geográfico racializado, capaz de articular a leitura do espaço às relações sociais, históricas e raciais que o constituem.

Assim, no decorrer do desenvolvimento do percurso, tornou-se possível compreender com maior profundidade o contexto de formação familiar dos estudantes. As informações compartilhadas permitiram visualizar que a maior parte deles nasceu na própria cidade de Goiânia, enquanto seus pais são oriundos de diferentes regiões do país. Esse contraste entre as origens evidencia processos de migração interna e revela a diversidade cultural e racial presente nas trajetórias familiares, contribuindo para entender melhor as dinâmicas sociais, identidades e referências territoriais que compõem o cotidiano desses jovens.

Nas fotografias e figuras apresentadas a seguir, serão expostos e analisados os resultados das representações espaciais produzidas pelos estudantes ao longo do desenvolvimento da sequência didática. Inicialmente, a análise será realizada a partir da Fotografia 01, que evidencia aspectos centrais das produções elaboradas e das leituras de espaço construídas pelos estudantes durante a atividade de mapeamento familiar.

Fotografia 01 - Mapeamento Familiar realizado por uma estudante.



Fonte - Compilação do Autor, 2026.

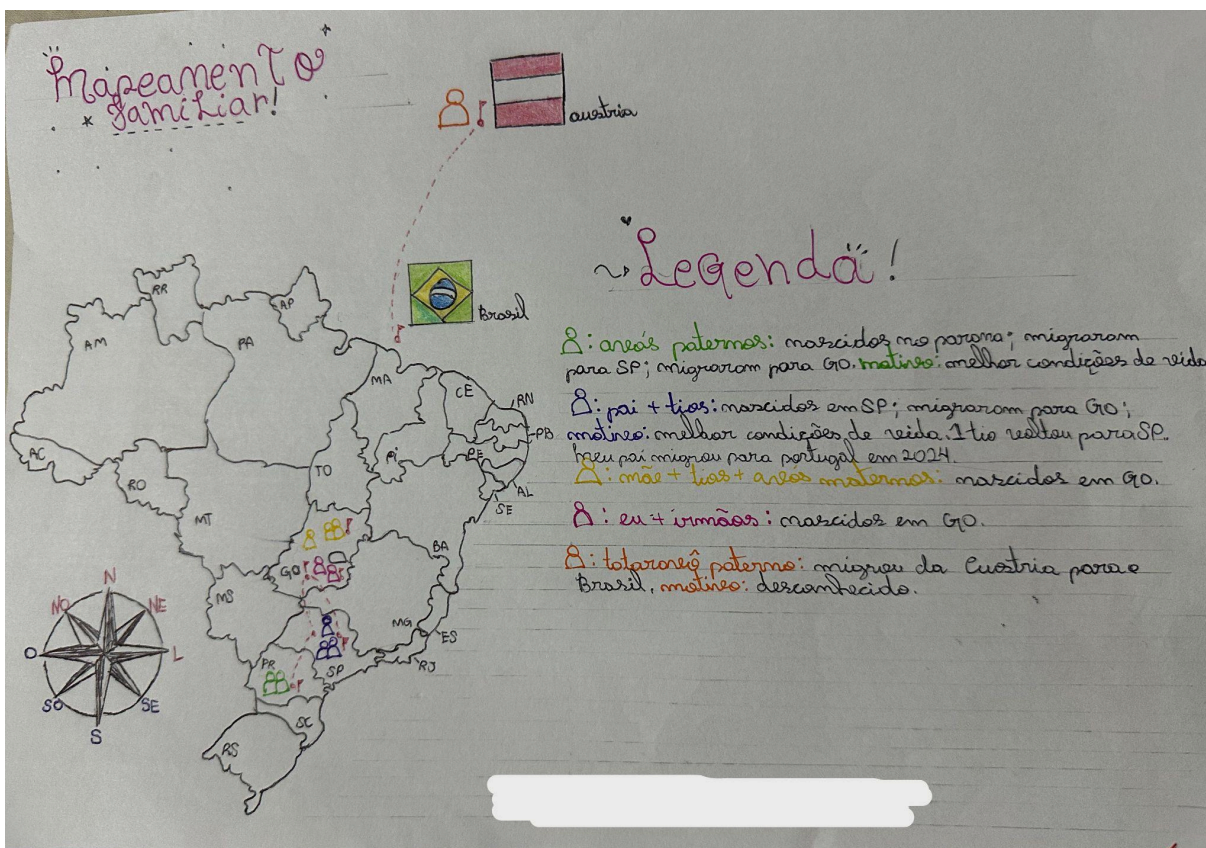
O primeiro mapa, apresentado na Fotografia 01, evidencia um padrão de migração, ao estabelecer conexões entre o interior de Goiás e o nordeste dos Estados Unidos. O fluxo migratório principal tem origem em Firminópolis e Goiânia, passa por Brasília e segue em direção aos estados de New Jersey e Pennsylvania. A cronologia representada indica que esse

deslocamento não ocorreu de forma pontual, mas se constituiu como um processo contínuo de idas e vindas, ou de etapas sucessivas de permanência e retorno, ao longo de aproximadamente 15 anos. Do ponto de vista geográfico, essa dinâmica revela a presença de redes migratórias consolidadas, nas quais o sujeito migrante mantém vínculos com o lugar de origem, constituindo um espaço social transnacional que articula municípios goianos a territórios norte-americanos.

A representação social presente nesse mapeamento evidencia a centralidade da família na organização do espaço vivido. Ao diferenciar as trajetórias da “mãe” e do “pai” por meio de cores distintas (roxo e azul), a autora do mapa explicita que a experiência migratória, embora compartilhada no âmbito familiar, apresenta percursos e vivências singulares. As raízes e redes de apoio evidenciadas reforçam a conexão com Firminópolis e Goiânia, destacando a relevância das cidades de pequeno e médio porte tanto como polos de saída quanto de acolhimento de migrantes, elementos fundamentais para a compreensão das dinâmicas migratórias representadas.

Em suma, o mapa desenha uma geografia que abrange tanto fronteiras físicas quanto fronteiras afetivas e econômicas. A mobilidade social da família é representada visualmente por linhas que cruzam continentes, mas que sempre retornam ao ponto de origem em Goiás, sugerindo que a identidade social desses sujeitos é definida pela capacidade de transitar entre o local (a escola e o bairro) e o global (a experiência internacional).

Fotografia 02 - Mapeamento Familiar realizado por uma estudante.



Fonte - Compilação do Autor, 2026.

O segundo mapa, apresentado pela Fotografia 02, a partir da análise da representação revela que a composição social de Goiânia é fruto de intensos movimentos de familiares motivados, em grande parte, pela busca por melhores condições de vida. Observam-se dois níveis de fluxo: Inter-regional e Intercontinental. No fluxo Inter-regional (Sul-Sudeste-Centro-Oeste), o mapa dessa Fotografia detalha uma migração em etapas: os avós paternos saíram do Paraná para São Paulo e, posteriormente, de São Paulo para Goiás. Esse movimento é característico da expansão das fronteiras agrícolas e urbanas rumo ao Centro-Oeste brasileiro.

A análise evidencia que o território representado ultrapassa a dimensão do espaço físico, configurando-se como um espaço social de caráter transnacional. A vivência em Goiânia, para esses sujeitos, é atravessada pelas memórias de origens geograficamente distantes (Áustria, Paraná e São Paulo) que permanecem ativas na constituição de suas identidades e trajetórias familiares. Ao mesmo tempo, esses sujeitos experienciam as contradições do espaço urbano local, marcado por barreiras visíveis e invisíveis entre suas diferentes regiões. Tais dinâmicas remontam a processos históricos de mobilidade, iniciados,

inclusive, por uma migração de motivo desconhecido realizada pelo tataravô paterno, revelando como deslocamentos passados continuam a influenciar a organização do território e as experiências sociais no presente.

Essas duas representações espaciais dos fluxos migratórios familiares constituem um recorte do conjunto de produções elaboradas pelos(as) estudantes da turma, evidenciando as relações estabelecidas entre suas trajetórias familiares e o território brasileiro. Os mapas revelam diferentes percursos, origens e vínculos territoriais, permitindo compreender como as experiências migratórias atravessam a constituição das identidades e do espaço vivido pelos estudantes. Na sequência, a partir da Fotografia 03, será apresentada a etapa de visibilização e produção dos mapas construídos coletivamente durante a oficina de cartografia social, realizada com a participação de 26 estudantes.

O mapa apresentado na Fotografia 03 caracteriza-se como um mapa mental, construído a partir das percepções e das vivências cotidianas dos sujeitos em relação ao espaço urbano de Goiânia. Trata-se de uma leitura social do território, na qual a escolha dos elementos representados, sua organização espacial e a simbologia utilizada expressam valores, experiências, sentimentos de pertencimento, bem como percepções relacionadas à segurança e à insegurança. A delimitação do território por meio de um contorno fechado evidencia o reconhecimento desse espaço como um lugar vivido, apropriado e carregado de significados sociais a partir da perspectiva dos próprios estudantes.

A organização espacial do mapa evidencia uma tentativa de orientação geográfica, expressa pelas indicações de norte e Centro-Oeste, em resposta às questões orientadoras propostas para sua elaboração. Embora não se trate de uma representação cartográfica técnica, essa orientação revela a apropriação e a ressignificação de noções da Geografia escolar a partir do cotidiano dos estudantes. A regionalização apresentada não segue critérios administrativos formais, mas é construída com base em uma lógica social, fundamentada nos usos do espaço, nas experiências vividas e nos significados atribuídos a diferentes áreas do território.

Observa-se uma valorização significativa dos espaços de lazer e de contato com a natureza, como parques, reservas naturais, balneários, clubes, zoológico, piscinas, áreas arborizadas e a presença de animais. Esses elementos aparecem de forma recorrente no mapa, indicando que o lazer e o acesso à natureza são compreendidos como componentes centrais da qualidade de vida. Contudo, a distribuição desigual desses espaços no território representado sugere a existência de assimetrias no acesso aos equipamentos urbanos e às áreas ambientalmente qualificadas, evidenciando processos de desigualdade socioespacial na cidade de Goiânia, especialmente a partir das possibilidades de acesso vivenciadas por moradores das regiões periféricas.

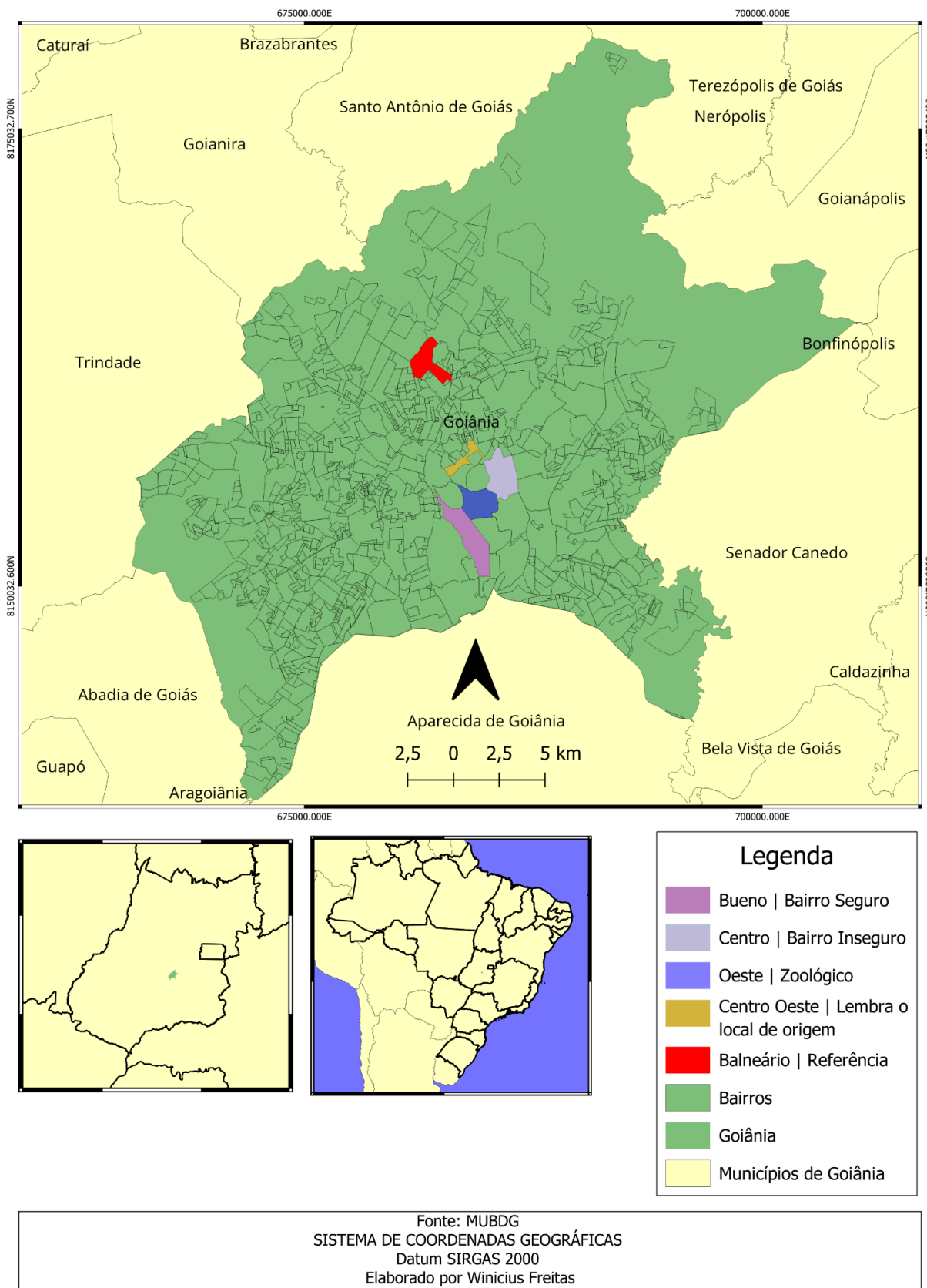
Outro aspecto relevante refere-se à percepção de segurança e insegurança no espaço urbano. O mapa diferencia claramente áreas consideradas seguras, como o Setor Bueno, e áreas percebidas como inseguras, associadas ao Setor Central. Essa distinção revela a construção de uma “geografia do medo”, marcada por estigmatizações territoriais que relacionam determinados espaços à criminalidade, à presença de usuários de drogas e a áreas degradadas, como becos e zonas marginalizadas. Tais representações evidenciam como o espaço urbano é socialmente hierarquizado, produzindo leituras que frequentemente criminalizam territórios e populações em situação de vulnerabilidade.

A menção à qualidade de vida e ao trabalho reforça a compreensão do território como espaço de reprodução da vida social. Ainda que o trabalho não seja amplamente representado por símbolos no mapa, sua presença no discurso dos estudantes indica sua relevância na organização espacial e na experiência cotidiana dos sujeitos. Essa ausência simbólica pode sinalizar uma separação entre os espaços associados ao lazer, à moradia e ao trabalho, evidenciando dinâmicas urbanas fragmentadas. Os símbolos não apenas localizam elementos no espaço, mas comunicam significados sociais e afetivos construídos a partir das vivências de quem mapeia. Essa escolha evidencia a centralidade da experiência subjetiva na produção de um pensamento geográfico racializado.

Embora a questão racial não apareça explicitamente nomeada, ela se manifesta de forma implícita nas classificações espaciais presentes no mapa. A associação entre determinadas áreas urbanas e a insegurança dialoga com processos históricos de segregação socioespacial e com o racismo estrutural, que contribuem para a estigmatização de territórios ocupados majoritariamente por populações pobres e racializadas. Dessa forma, o mapa permite compreender como as relações raciais atravessam a produção e a percepção do espaço urbano, mesmo quando não são diretamente mencionadas.

Em consonância com a proposta da cartografia social, as Figuras 06, 07, 08, 09, 10 e 11 correspondem às Fotografias 03, 04, 05, 06, 07 e 08, elaboradas a partir de uma perspectiva cartográfica tradicional. Essa opção busca evidenciar que, mesmo nos movimentos da cartografia social, muitas vezes se faz necessária a elaboração de representações segundo padrões convencionais para que sejam reconhecidas e “validadas”. Nesse sentido, as representações apresentadas também foram produzidas por meio de um Sistema de Informação Geográfica (SIG), mais especificamente com o uso do software QGIS.

Figura 06 - Cartografando a Cidade: Goiânia a partir da perspectiva de estudantes do Ensino Médio. Mapa (Grupo 1)



Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

A organização espacial do mapa apresentado na Fotografia 04 evidencia uma regionalização social do território, na qual determinadas áreas são associadas a valores positivos ou negativos. O Setor Bueno e o Jardim Goiás aparecem como bairros percebidos como seguros, pouco violentos e socialmente valorizados, relacionados à qualidade de vida, ao conforto e à presença de equipamentos urbanos bem estruturados. Esses espaços são vinculados a práticas de lazer, consumo e sociabilidade, como a frequência a parques, áreas de convivência e centros comerciais, indicando a concentração da infraestrutura urbana em porções específicas da cidade.

A recorrência de referências a parques, ciclovias e áreas verdes revela a valorização do lazer e do contato com a natureza como elementos centrais da qualidade de vida urbana. Tais espaços são representados como locais de bem-estar, convivência social e experiências cotidianas positivas, reforçando a compreensão de que o acesso ao lazer constitui um importante marcador das desigualdades urbanas, uma vez que esses equipamentos não se distribuem de maneira homogênea pelo território.

O mapa também evidencia elementos relacionados à cultura, à alimentação e à moradia, demonstrando a percepção do espaço urbano como lugar de reprodução da vida social. Esses aspectos indicam que o território não é compreendido apenas em sua dimensão física, mas também como um espaço simbólico, marcado por relações sociais, práticas culturais e experiências que contribuem para a construção do sentimento de pertencimento.

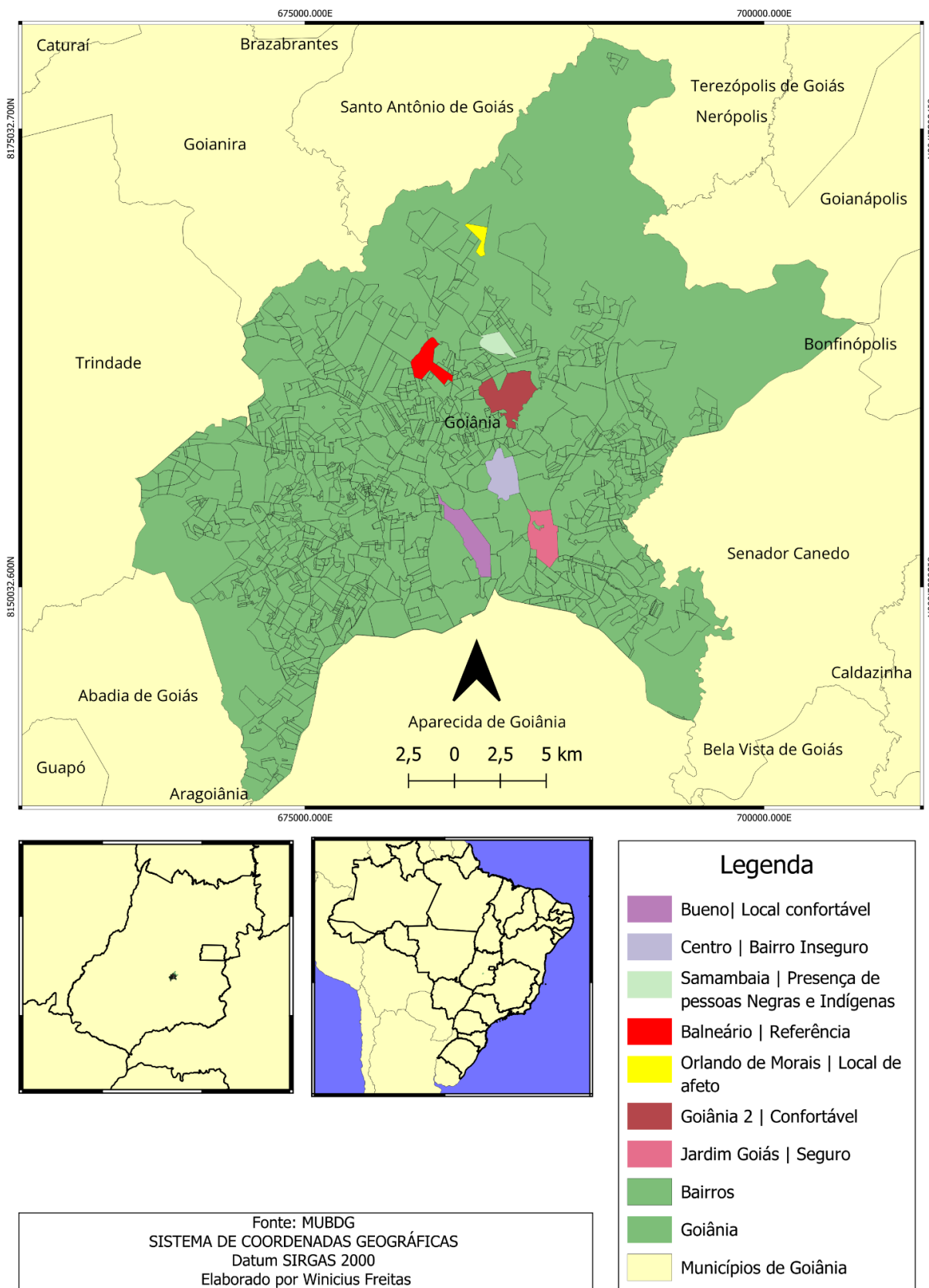
Por outro lado, a representação explicita áreas classificadas como bairros inseguros, associadas à violência, ao tráfico de drogas e ao medo. Esses espaços são descritos por expressões como “acontece violência”, “tem muito marginal”, “bandido” e “drogado”, o que evidencia processos de estigmatização territorial. Essa leitura aponta para a construção de uma geografia do medo, na qual determinados territórios são socialmente marcados como perigosos, reforçando hierarquizações e desigualdades no espaço urbano.

A distinção simbólica entre bairros considerados seguros e inseguros demonstra como o espaço urbano é produzido e percebido de forma desigual, refletindo processos históricos de segregação socioespacial. Tais classificações não se fundamentam exclusivamente em dados objetivos, mas em representações sociais coletivamente construídas, influenciadas por experiências individuais, discursos midiáticos e relações de poder.

A menção à presença indígena, ainda que pontual, indica o reconhecimento da diversidade social e cultural existente no território urbano. No entanto, o caráter secundário dessa referência pode revelar processos de invisibilização dos povos originários na cidade e na própria produção do espaço urbano.

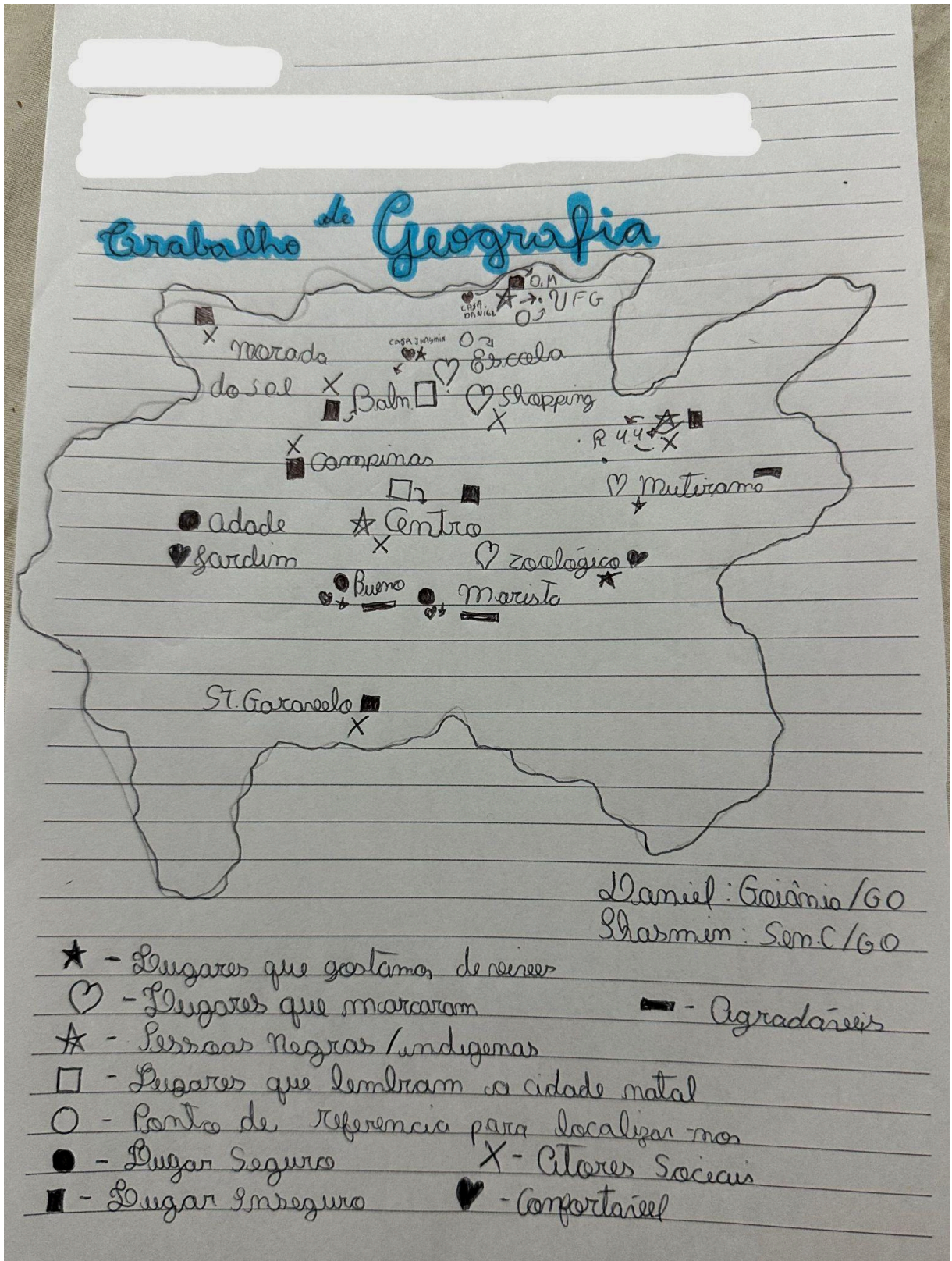
A simbologia empregada no mapa, composta por diferentes sinais gráficos para representar violência, áreas verdes, ciclovias, bairros seguros e inseguros, conforto e referências urbanas, expressa uma linguagem cartográfica própria da Cartografia Social. Esses símbolos não se limitam à localização de elementos, mas comunicam sentimentos, valores e julgamentos sociais atribuídos aos diferentes lugares, revelando uma leitura subjetiva, porém profundamente social, do território.

Figura 07 - Cartografando a Cidade: Goiânia a partir da perspectiva de estudantes do Ensino Médio. Mapa (Grupo 2)



Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

Fotografia 05 - Mapa confeccionado pelo grupo 3



A distribuição dos elementos no mapa na Fotografia 05 revela um pensamento geográfico do cotidiano, na qual bairros como Bueno, Marista, Jardim, Centro, Campinas, Setor Giovana e Morada do Sol aparecem associados a diferentes experiências sociais. Observa-se que determinados bairros são representados como lugares seguros, agradáveis e confortáveis, enquanto outros aparecem vinculados à insegurança, indicando a existência de uma leitura desigual do espaço urbano. Essa diferenciação evidencia processos de segregação socioespacial, nos quais a percepção de segurança e bem-estar está diretamente relacionada ao acesso à infraestrutura urbana, aos serviços e às condições socioeconômicas predominantes em cada área.

O mapa destaca fortemente os lugares de afeto e sociabilidade, identificados como “lugares que gostamos de ir” e “lugares que marcaram”. Espaços como shopping, zoológico, Passeio das Águas, escolas e áreas centrais são representados com símbolos afetivos, demonstrando que o lazer, o consumo e a convivência social ocupam papel central na construção do sentido de lugar. Esses espaços aparecem como locais de encontro, memória e pertencimento, reforçando a importância das práticas sociais na produção do espaço urbano.

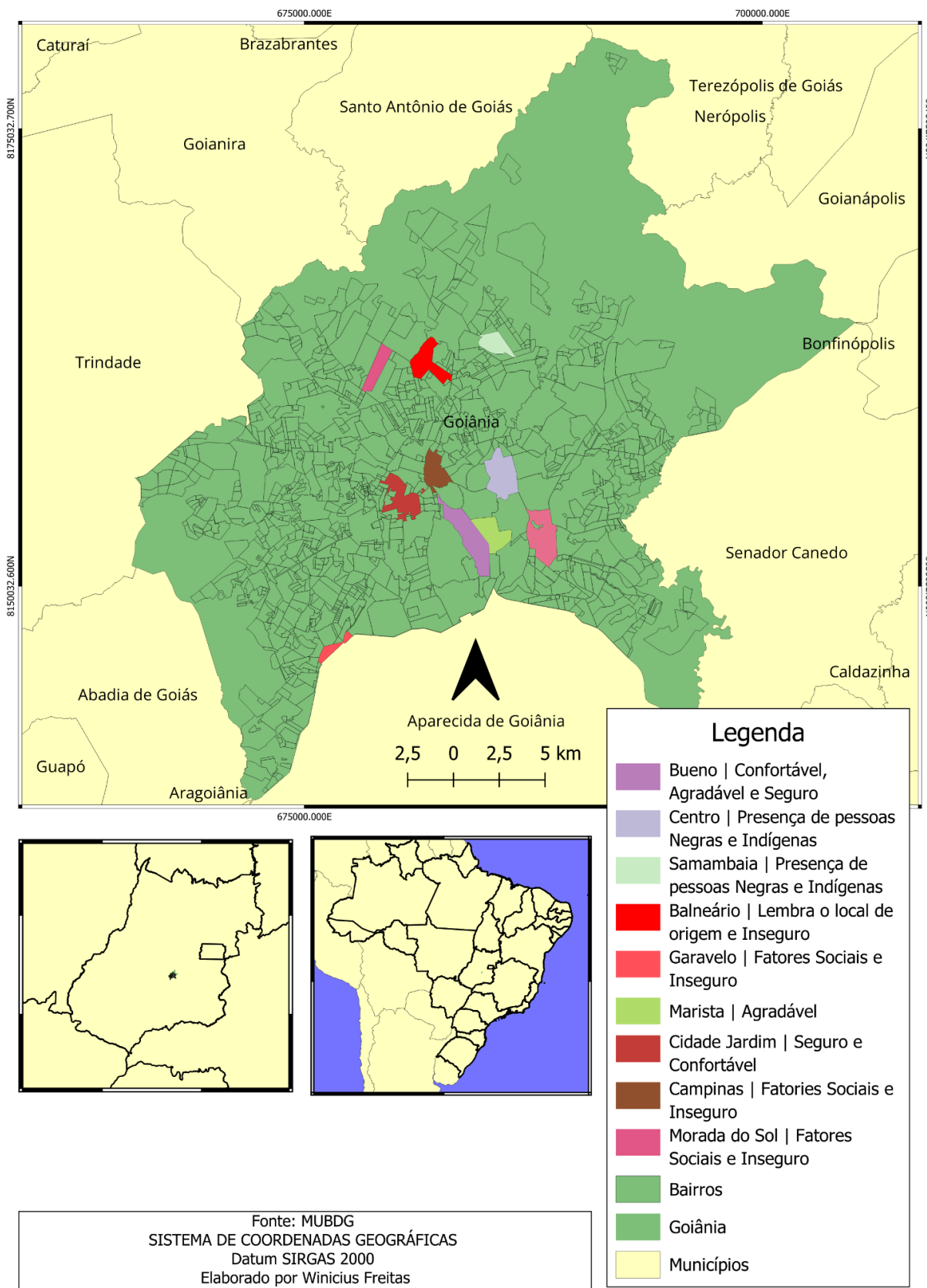
A presença da UFG e de escolas como pontos de referência evidencia o papel das instituições educacionais na organização do território e na vida cotidiana dos sujeitos. Esses locais não apenas orientam espacialmente, mas também representam oportunidades de formação, mobilidade social e construção de redes sociais, o que reforça sua centralidade simbólica no mapa.

Outro aspecto relevante é a indicação de atores sociais, marcada por símbolos específicos, assim como a menção à presença de pessoas negras e indígenas. Embora apareçam de forma pontual, esses registros revelam uma percepção da diversidade social existente no espaço urbano e apontam para a coexistência de diferentes grupos sociais no território. Ao mesmo tempo, a forma como essas presenças são destacadas permite refletir sobre processos de visibilidade e invisibilização de determinados sujeitos na cidade, abrindo espaço para uma leitura racializada do espaço urbano.

A diferenciação entre lugares seguros e inseguros revela a construção de uma Geografia do medo, na qual certos bairros ou áreas são associados à insegurança, enquanto outros são percebidos como confortáveis e tranquilos. Essas classificações não são neutras, mas socialmente construídas, influenciadas por experiências pessoais, discursos midiáticos e desigualdades estruturais. Assim, o mapa evidencia como o espaço urbano é hierarquizado simbolicamente, produzindo estigmas territoriais que recaem, muitas vezes, sobre áreas ocupadas por populações socialmente vulnerabilizadas.

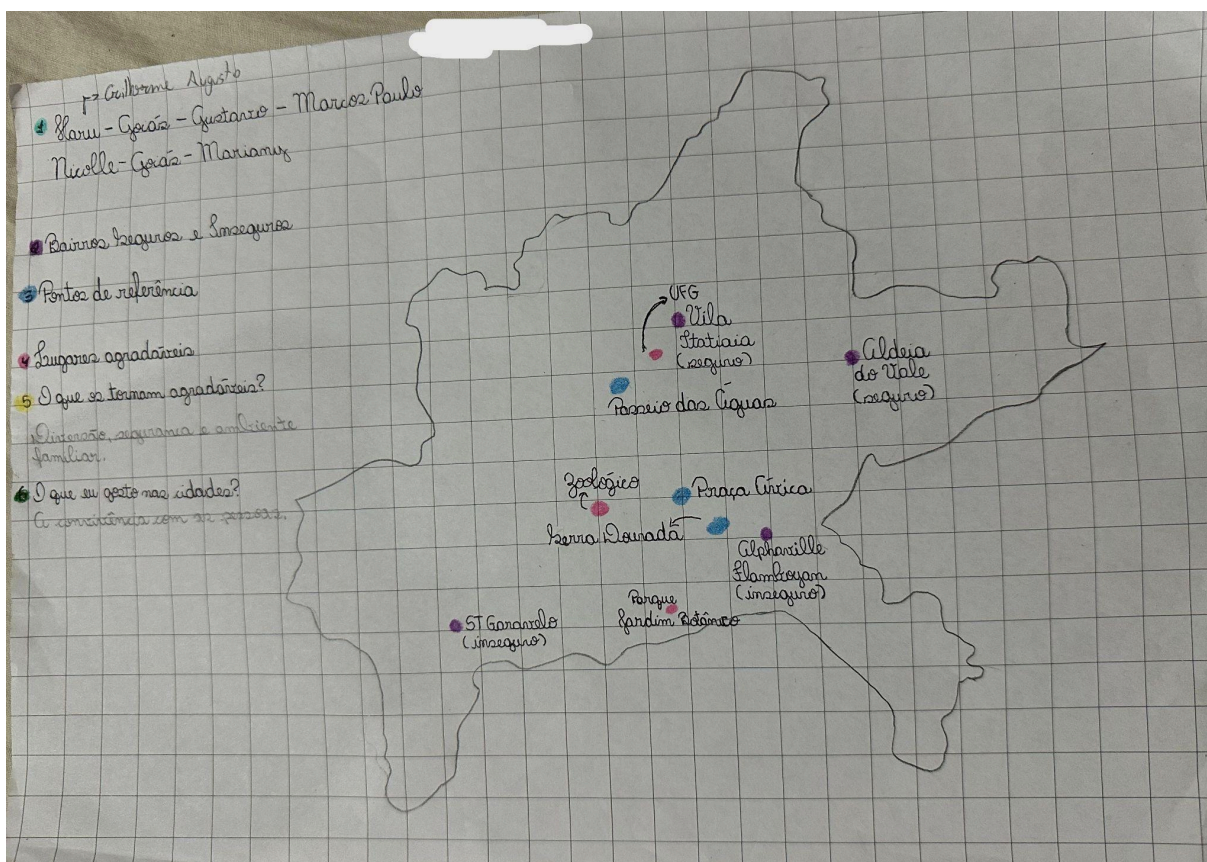
A simbologia utilizada (estrelas, corações, círculos, quadrados, marcas de “X” e preenchimentos distintos) constitui uma linguagem própria da Cartografia Social, na qual os símbolos expressam sentimentos, valores e julgamentos sociais, e não apenas localizações espaciais. Essa escolha reforça o caráter subjetivo e social da representação, permitindo compreender o espaço para além de sua dimensão física.

Figura 08 - Cartografando a Cidade: Goiânia a partir da perspectiva de estudantes do Ensino Médio. Mapa (Grupo 3)



Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

Fotografia 06 - Mapa confeccionado pelo grupo 4



Fonte: Compilação do Autor, 2026.

Na Fotografia 06, interpretamos uma hierarquização social dos bairros, marcada pela diferenciação entre áreas consideradas seguras e inseguras. Bairros como Vila Itatiaia e Aldeia do Vale aparecem identificados como espaços seguros, associados a sensações de tranquilidade, proteção e conforto. Essa classificação reflete não apenas experiências individuais, mas também processos coletivos de valorização urbana, frequentemente relacionados à presença de infraestrutura, controle territorial e condições socioeconômicas mais favoráveis.

Em contraste, bairros como Alphaville Flamboyant e Setor Garavelo são classificados como inseguros, revelando uma leitura social marcada pelo medo, pela sensação de vulnerabilidade e pela estigmatização territorial. Essas representações não são neutras, mas resultam de vivências, discursos sociais e relações de poder que atravessam a produção do espaço urbano.

O mapa destaca ainda a presença de pontos de referência urbanos, como o Passeio das Águas, o Zoológico, o Parque Areião, o Parque Jardim Botânico e o Parque Flamboyant.

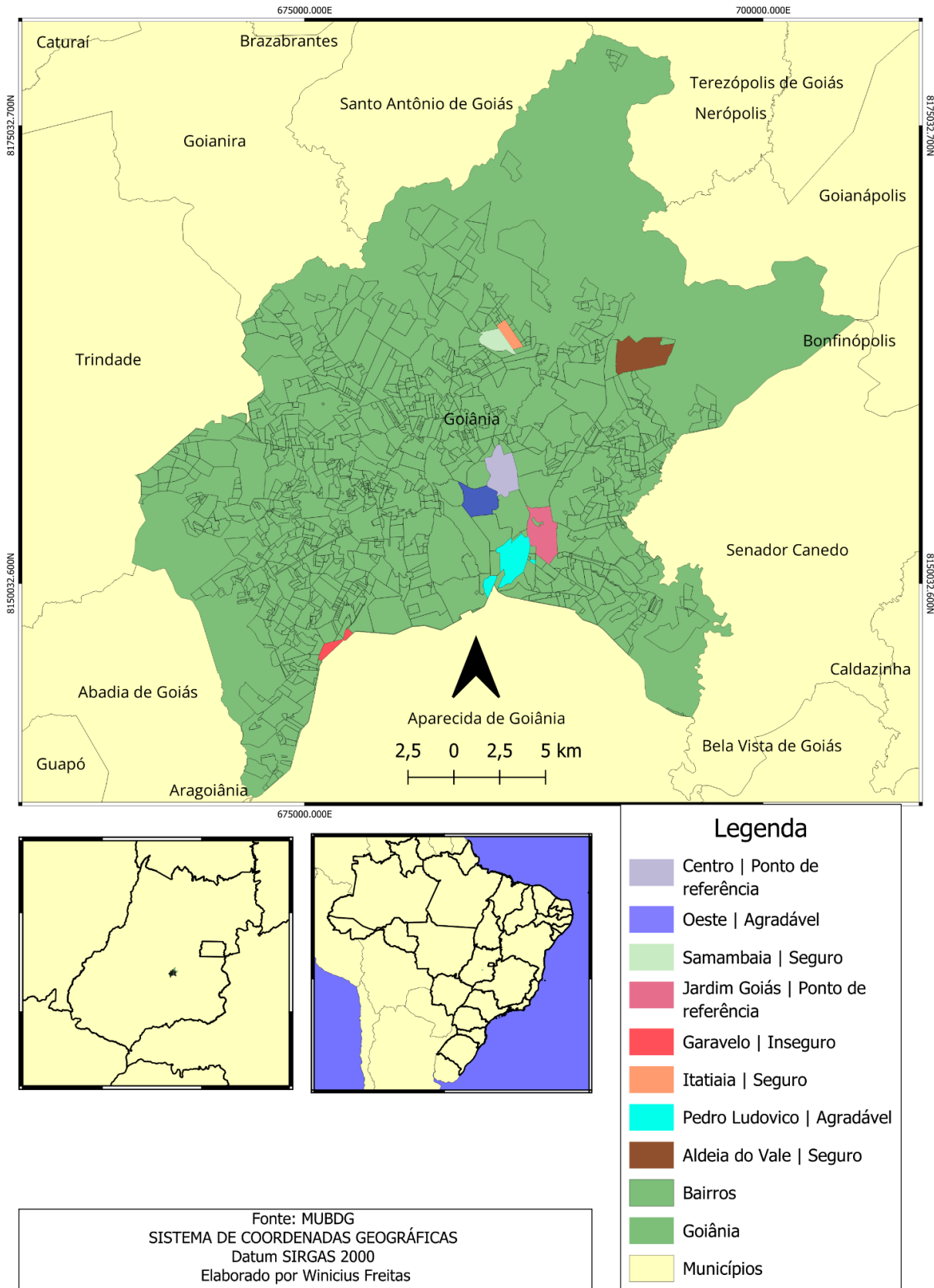
Esses espaços cumprem papel fundamental na orientação espacial e na construção do cotidiano urbano, funcionando como marcos de localização e de sociabilidade. Além disso, são representados como lugares agradáveis, associados ao lazer, ao contato com a natureza e ao bem-estar, reforçando a importância dos espaços públicos e verdes na qualidade de vida urbana.

A valorização dos parques e áreas de lazer revela uma percepção do espaço urbano fortemente vinculada à qualidade ambiental, à convivência social e às práticas de lazer. Esses locais aparecem como contrapontos à dinâmica acelerada da cidade, sendo compreendidos como espaços de descanso, encontro e interação social. No entanto, sua distribuição espacial também evidencia desigualdades no acesso ao lazer, uma vez que tais equipamentos tendem a se concentrar em determinadas regiões da cidade.

Outro elemento social relevante presente no mapa é a reflexão sobre o que torna um lugar agradável, associada à tranquilidade, à segurança e a um ambiente familiar. Esses critérios revelam valores sociais que orientam a forma como o espaço é vivido e apropriado, demonstrando que a percepção do território está diretamente relacionada às condições materiais e simbólicas que ele oferece aos seus habitantes.

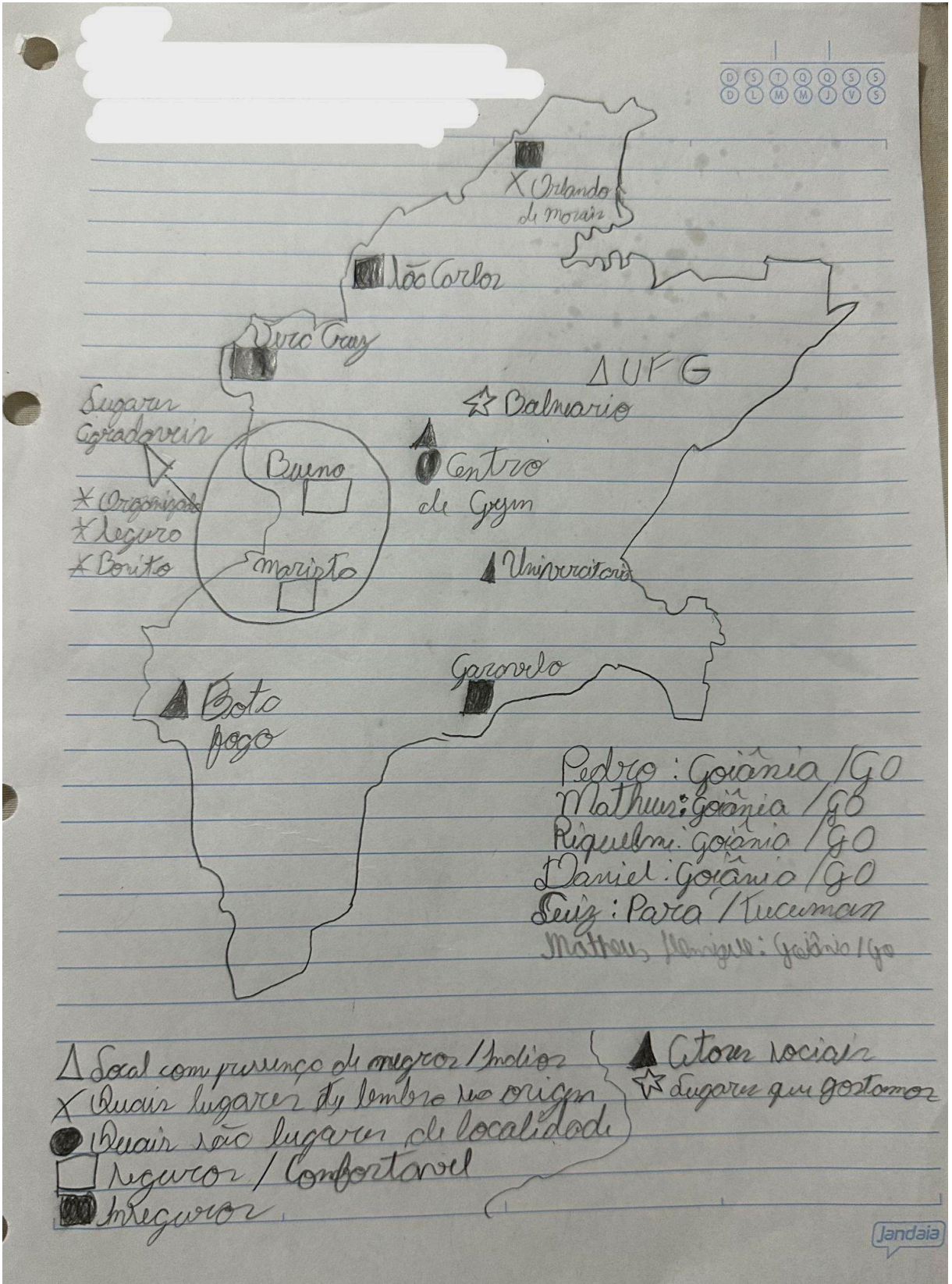
A menção ao que os estudantes não gostam nas cidades, ainda que de forma sucinta, aponta para problemas estruturais do espaço urbano, como a violência, a insegurança e a desorganização. Esses aspectos reforçam a compreensão da cidade como um espaço de contradições, no qual convivem áreas valorizadas e áreas estigmatizadas, lazer e medo, conforto e vulnerabilidade.

Figura 09 - Cartografando a Cidade: Goiânia a partir da perspectiva de estudantes do Ensino Médio. Mapa (Grupo 4)



Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

Fotografia 07 - Mapa mental confeccionado pelo Grupo 05



Fonte: Compilação do Autor, 2026.

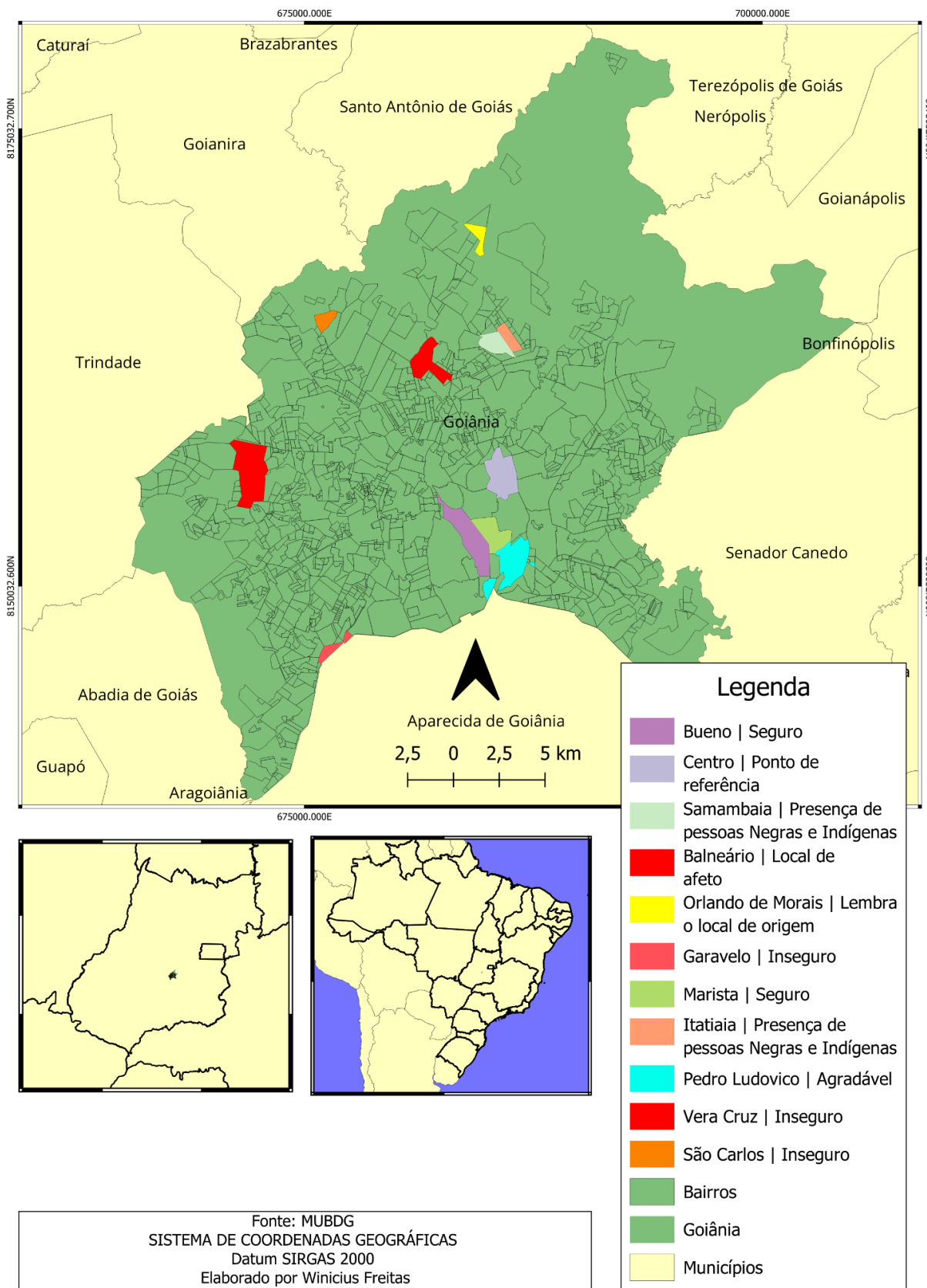
Os estudantes que confeccionaram o mapa representado na Fotografia 07 utilizaram uma simbologia evidente para delimitar o Setor Bueno e o Setor Marista, circulando-os como áreas de "lugares agradáveis" (descritos como organizados, seguros e bonitos). Socialmente, isso reflete a centralidade da elite econômica e o status dessas regiões como ilhas de infraestrutura e bem-estar.

Em contrapartida, o uso de quadrados pretos preenchidos para designar locais "inseguros" (como Vera Cruz, São Carlos e Garavelo) revela uma estigmatização geográfica. Essas áreas, situadas nas periferias ou em zonas de transição, são socialmente percebidas através da lente da vulnerabilidade e da ausência do Estado, contrastando fortemente com o núcleo central valorizado.

O mapa introduz uma camada crítica ao identificar "locais com presença de negros/índios" (marcados com um triângulo vazio). A menção explícita à presença desses grupos em áreas como o Setor Universitário e proximidades da UFG (Universidade Federal de Goiás) sugere uma leitura de territórios de resistência, diversidade cultural e ocupação demográfica específica. Ao categorizar "atores sociais" separadamente, os estudantes reconhecem da sua maneira que a cidade não é feita apenas de prédios e ruas, mas de sujeitos políticos e sociais que ocupam esses espaços.

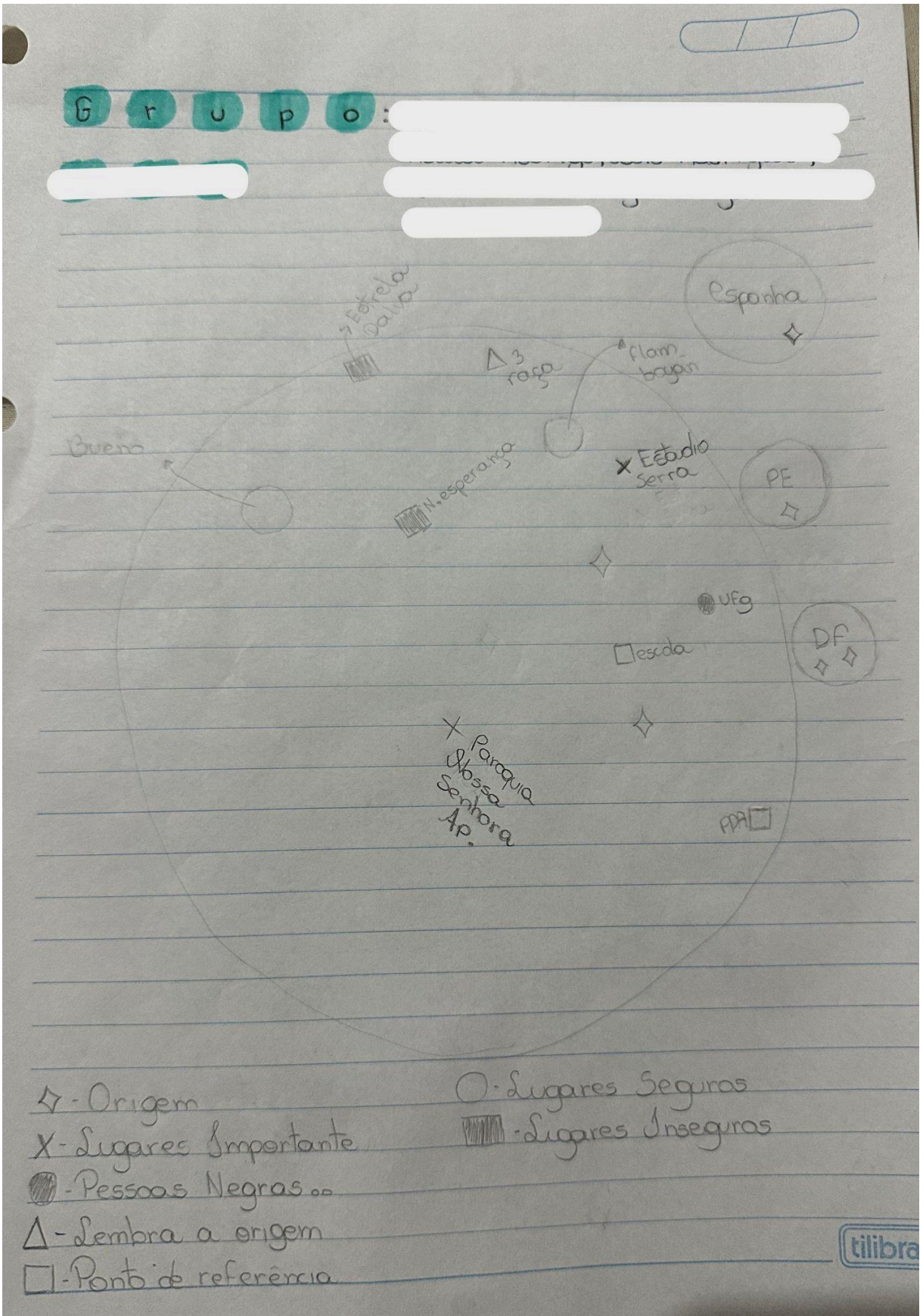
A Geografia aqui é também afetiva. O uso da estrela para marcar "lugares que gostamos" (como o Balneário) e o símbolo "X" para "lugares que lembram a origem" (como Orlando de Moraes) demonstra que a relação com a cidade é mediada pela memória e pelo lazer. O Centro de Goiânia é identificado como o marco zero da localidade, mas cercado por essas camadas de sentimentos variados, que vão do carinho pela origem ao medo da violência urbana. É a visão de um grupo de jovens ou estudantes sobre o seu entorno.

Figura 10 - Cartografando a Cidade: Goiânia a partir da perspectiva de estudantes do Ensino Médio. Mapa (Grupo 5)



Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

Fotografia 08 - Mapa confeccionado pelo grupo 6



Fonte: Compilação do Autor, 2026.

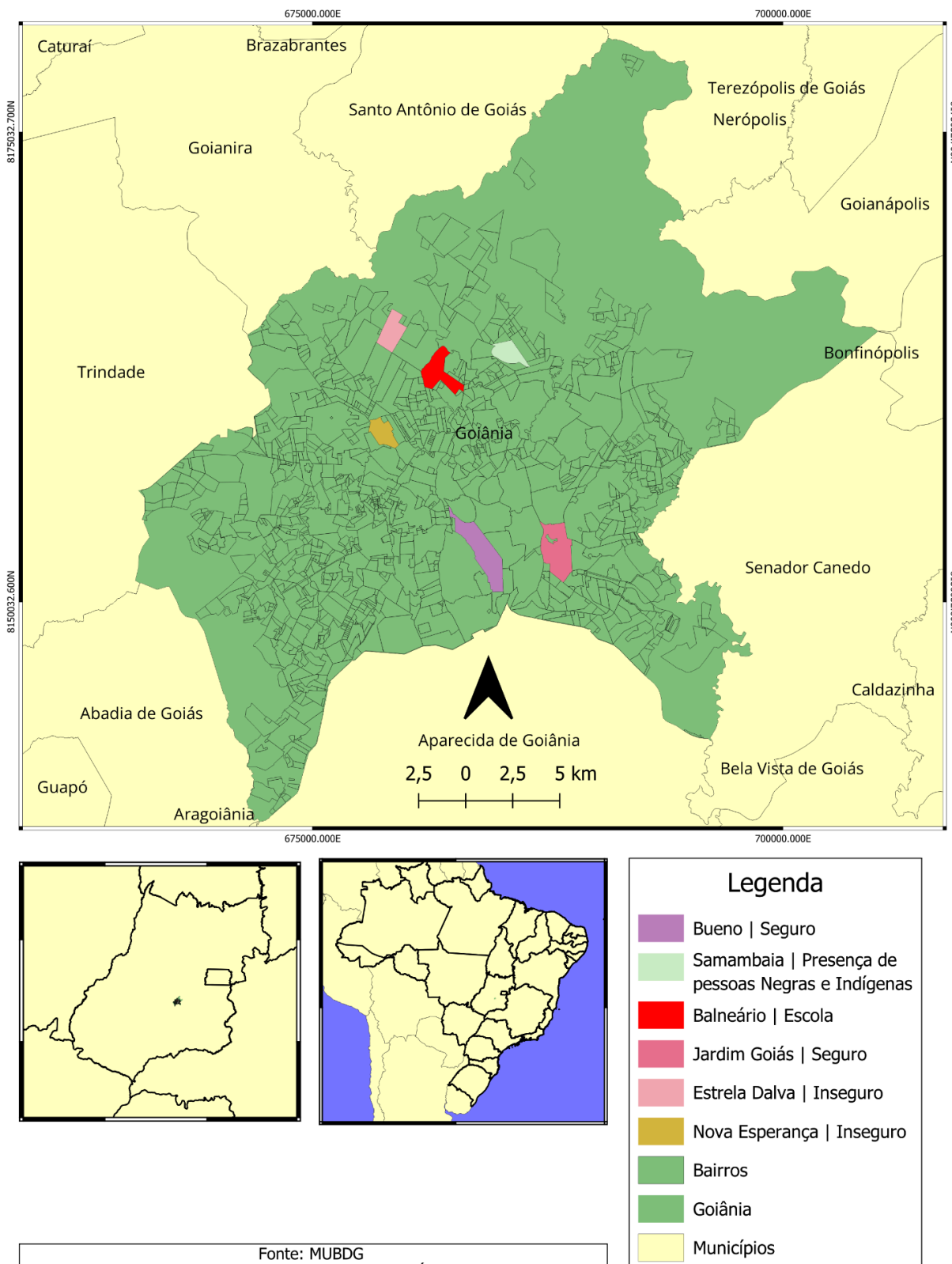
O mapa mental elaborado pelo grupo seis apresenta uma perspectiva geográfica complementar e igualmente significativa sobre a dinâmica social de Goiânia, estruturando-se a partir de uma simbologia que enfatiza a origem, a identidade racial e a hierarquização dos espaços segundo critérios de segurança e insegurança. A representação evidencia uma leitura social do território, construída a partir das vivências e percepções dos estudantes.

A dualidade entre os espaços considerados “seguros” e “inseguros” é um dos eixos centrais do mapa e é reforçada pelo uso de símbolos distintos. Os círculos identificam os “lugares seguros”, localizados principalmente nos bairros Bueno e Flamboyant, regiões reconhecidas pelo alto valor imobiliário, pela concentração de equipamentos urbanos e pela presença de vigilância privada. Em contraposição, os quadrados assinalam os “lugares inseguros”, como os setores Estrela Dalva e Nossa Esperança. Essa oposição revela uma leitura socialmente construída do espaço urbano, que tende a reforçar estigmas associados às áreas periféricas, nas quais a ausência ou precariedade de infraestrutura urbana é frequentemente confundida com perigo e violência.

O mapa também destaca a relevância de pontos de referência como a escola e a Paróquia Nossa Senhora Aparecida, indicando que a vida social dos estudantes é mediada por instituições centrais, especialmente aquelas ligadas à educação e à religião. Esses espaços aparecem como elementos organizadores do cotidiano e do sentimento de pertencimento ao território.

Um aspecto de grande relevância social é a marcação específica da presença de “pessoas negras”, simbolizada por um círculo preenchido localizado nas proximidades da Universidade Federal de Goiás (UFG). Essa escolha sugere a percepção de que determinadas áreas da cidade concentram maior diversidade racial, oferecem maior visibilidade e reconhecimento das identidades negras, associando o espaço universitário a um ambiente de pluralidade e de maior consciência racial.

Figura 11 - Cartografando a Cidade: Goiânia a partir da perspectiva de estudantes do Ensino Médio. Mapa (Grupo 6)



Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

De modo geral, os mapas evidenciam uma leitura do espaço urbano profundamente marcada pelas experiências cotidianas, pelas relações sociais e pelas desigualdades que estruturam a cidade. As representações revelam uma percepção fragmentada e desigual de Goiânia, na qual se destacam o contraste entre áreas valorizadas e territórios estigmatizados, as assimetrias no acesso à infraestrutura urbana e os processos de segregação socioespacial e diferenciação simbólica dos lugares. Elementos como pertencimento, afetividade, identidade e estigmatização demonstram que a cidade é vivida de formas distintas pelos sujeitos, a partir de suas condições sociais e trajetórias individuais e coletivas.

Foi possível observar como raça, território e experiências cotidianas se articularam e se expressaram na compreensão do espaço geográfico. As representações construídas pelos estudantes não se limitaram a uma organização cognitiva do espaço, mas refletiram, sobretudo, suas vivências sociais, bem como os sentidos simbólicos e afetivos atribuídos aos lugares por cada sujeito envolvido no processo de elaboração dos mapas.

Com o objetivo de ampliar essa compreensão para além de uma simples representação de localização, foi proposta uma sequência didática, acompanhada de um roteiro de atividades, que incorporou elementos relacionados à migração e cidades, às percepções subjetivas e à racialidade. A intenção foi possibilitar que os estudantes reconhecessem que a raça não se configura como uma dimensão abstrata em seu cotidiano, mas como uma categoria que atravessa profundamente suas experiências, influenciando sentimentos de pertencimento, reconhecimento e conforto em determinados espaços.

A recorrente presença de parques, shoppings, zoológico, clubes, espaços culturais e referências à “tranquilidade”, classificados como lugares de afeto, evidencia que os estudantes atribuem valor emocional aos espaços nos quais se sentem acolhidos e constroem vínculos sociais positivos com familiares, amigos e grupos de convivência. Esses locais aparecem como ambientes de sociabilidade, expressão de identidades e exercício de autonomia, funcionando como territórios de acolhimento e bem-estar.

A distinção entre lugares considerados seguros e inseguros revela que a percepção de segurança ultrapassa aspectos estritamente físicos, como iluminação, policiamento ou infraestrutura urbana. Ela se constitui a partir de experiências pessoais, da sensação de acolhimento ou vigilância e da vivência de situações de violência, sejam elas explícitas ou simbólicas. Observa-se, ainda, que a noção de insegurança pode estar associada a espaços racializados, nos quais estudantes negros relatam sentimentos de observação constante, julgamento ou não pertencimento. Em contrapartida, alguns territórios classificados como

seguros coincidem com áreas racialmente diversas ou majoritariamente negras, indicando que a segurança também é construída pela presença dos pares e pelo reconhecimento coletivo.

Os momentos de plenária e socialização dos mapas entre os estudantes revelaram importantes indícios para futuras mediações pedagógicas, favorecendo práticas antirracistas e discussões sobre racismo, segregação socioespacial e direito à cidade. Ao valorizar as experiências dos sujeitos como produtoras de conhecimento, essas atividades contribuíram para a construção de um pensamento geográfico crítico, fundamentado nos princípios da Cartografia Social. Nesse sentido, o mapa não convencional deixa de ser apenas uma atividade pedagógica e passa a se constituir como um instrumento emancipatório, capaz de estimular a compreensão crítica da realidade e o posicionamento ativo dos estudantes no mundo.

Considerações Finais

A pesquisa teve como propósito fortalecer a mediação didático-pedagógica de professores(as) de Geografia no ensino das questões raciais articuladas aos conteúdos de migração e cidade, conferindo visibilidade a uma proposta de educação geográfica de caráter antirracista. Nessa direção, buscou-se contribuir para a formação de um pensamento geográfico racializado por parte dos estudantes, capaz de compreender o espaço geográfico como produto de relações sociais historicamente constituídas e atravessadas por desigualdades raciais, territoriais, sociais e etc.

No âmbito dessa proposta, os mapas mentais elaborados a partir da Cartografia Social constituíram-se como instrumentos pedagógicos potentes para a problematização de temas centrais da Geografia urbana, tais como a produção social do espaço, o cotidiano, a segregação socioespacial, a violência urbana, a segurança pública, a diversidade social e a justiça espacial. Ao evidenciar os sentidos, percepções e representações que os estudantes constroem sobre a cidade a partir de suas próprias experiências, esses mapas favoreceram a construção de um ensino de Geografia crítico, contextualizado e socialmente comprometido, em diálogo direto com a realidade vivida pelos sujeitos do processo educativo.

A utilização da Cartografia Social possibilitou que os estudantes externalizassem percepções subjetivas sobre a cidade de Goiânia, tornando visíveis elementos que, em geral, não são contemplados pelos mapas convencionais de limites territoriais ou de localização. As representações produzidas revelaram como os estudantes percebem o espaço urbano, reconhecem fronteiras sociais (explícitas ou implícitas) e atribuem significados aos lugares que compõem seu cotidiano. Dessa forma, os mapas podem ser compreendidos não apenas como recursos didáticos, mas também como documentos políticos e instrumentos de letramento, capazes de evidenciar demandas, tensões e desigualdades sociais, além de subsidiar reflexões e futuras intervenções pedagógicas no contexto escolar.

A partir do percurso teórico-metodológico desenvolvido ao longo da pesquisa, foi possível reafirmar que o ensino de Geografia, quando articulado a uma perspectiva antirracista, amplia significativamente suas potencialidades formativas. Considerar a raça como categoria analítica central para a leitura do espaço permite compreender as desigualdades socioespaciais como construções históricas e estruturais, profundamente marcadas pela colonialidade. Nesse sentido, a Geografia escolar assume um papel político-pedagógico fundamental ao possibilitar que os estudantes reconheçam suas vivências,

territorialidades e identidades como dimensões legítimas da produção do conhecimento geográfico.

Os resultados evidenciaram que a cartografia social, compreendida como linguagem e processo, mostrou-se um instrumento eficaz para a mediação dos conteúdos geográficos em uma abordagem racializada. Ao tensionar a lógica eurocêntrica da cartografia tradicional, essa prática favoreceu a valorização do espaço vivido e do cotidiano dos estudantes, permitindo que se reconhecessem como sujeitos produtores de saberes e representações espaciais. A construção dos mapas mentais revelou-se especialmente significativa ao possibilitar a emergência de narrativas territoriais atravessadas por marcadores raciais, sociais e culturais, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento geográfico crítico e para o fortalecimento identitário dos estudantes.

Essa proposta evidenciou as possibilidades de construção de uma consciência racial a partir da articulação entre o pensamento geográfico e o cotidiano dos estudantes, compreendendo o espaço como uma dimensão atravessada por relações raciais, sociais e históricas. Nesse sentido, o que se denomina neste trabalho como pensamento geográfico racializado refere-se à capacidade de analisar e interpretar o espaço geográfico reconhecendo que sua produção e organização não são neutras, mas resultam de processos marcados por desigualdades raciais, disputas de poder e experiências territorializadas. Trata-se, portanto, de um modo de pensar a Geografia que integra a vivência cotidiana dos sujeitos às categorias e conceitos da disciplina, possibilitando o desenvolvimento de uma consciência racial crítica e situada, capaz de ampliar a compreensão dos estudantes sobre suas próprias identidades, seus territórios e a sociedade em que estão inseridos.

A experiência da pesquisa-ação colaborativa evidenciou, ainda, a importância do diálogo entre universidade e escola básica, bem como da construção coletiva do planejamento didático. A articulação entre pesquisador e professor regente potencializou reflexões sobre a prática docente, demonstrando que a efetivação da Lei nº 10.639/03 ultrapassa sua formalização nos documentos curriculares e exige uma postura ética, crítica e comprometida por parte dos profissionais da educação. Nesse processo, a cartografia social mostrou-se uma linguagem didático-pedagógica viável e acessível, sobretudo em contextos escolares periféricos, nos quais os saberes dos estudantes foram historicamente invisibilizados.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, foi possível concluir que a carência de uma abordagem racializada dos conteúdos de Geografia está fortemente relacionada às lacunas existentes na formação inicial dos professores. O docente participante apontou que a ausência ou a superficialidade do contato com as temáticas étnico-raciais durante a graduação contribui

diretamente para as dificuldades enfrentadas na prática pedagógica. Essa limitação formativa gera insegurança teórica e metodológica, o que acaba por dificultar a inserção sistemática e crítica dessas questões no cotidiano escolar. Desse modo, a pesquisa evidencia que a efetivação de uma abordagem racializada em sala de aula não depende apenas da disposição individual dos professores, mas exige uma formação inicial e continuada que contemple, de forma consistente, as discussões sobre raça, racismo e desigualdades socioespaciais no ensino de Geografia.

Conclui-se, portanto, que a cartografia social contribui de forma significativa para a consolidação de uma prática pedagógica antirracista no ensino de Geografia, ao promover uma leitura crítica do espaço e das relações sociais que o constituem. Ao articular conteúdos geográficos, questões raciais e o cotidiano dos estudantes, essa abordagem fortalece a formação cidadã, estimula reflexões sobre direitos, pertencimento e desigualdades e amplia as possibilidades de uma educação comprometida com a justiça racial. Espera-se que esta pesquisa possa inspirar outros docentes e pesquisadores a explorar a cartografia social como linguagem pedagógica, contribuindo para a construção de um ensino de Geografia mais plural, democrático e emancipador.

Referências

- ACSELRAD, Henri. **Cartografia Social, Terra e Território**. Rio de Janeiro : Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2013. p. 318. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4578708/mod_resource/content/1/COMP_ACSELRAD%20-%202013%20-%20Cartografia%20Social%2C%20Terra%20e%20Territ%C3%B3rio.pdf Acesso em 03 set. 2024.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Nova Cartografia Social: Territorialidades específicas e politização da consciência das fronteiras. In: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de; JUNIOR, Emmanuel de Almeida Farias. **Povos e Comunidades Tradicionais: Nova cartografia social**. Manaus: UEA Edições. p.157-173, 2013. Disponível em:
<https://www.ppgcspa.uema.br/wp-content/uploads/2020/11/A-Nova-Cartografia-Social1.pdf> Acesso em: 02 ago. 2023.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Metodologia de Ensino: primeiras aproximações. **Educar em Revista**, (13), p. 93-100, 1997. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/er/a/4rbfFz33fYzktDgwdRxzLdh/#>. Acesso em: 05 ago. 2023.
- ARROYO, Miguel González. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, n. 55, p. 47–68, 2015. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/0104-4060.39832>. Acesso em 09 nov. 2025
- BRAGA, Flávia Spinelli. Cidadania Territorial e Geografização da cidadania no ensino de Geografia e na formação do professor de Geografia. **Revista Signos Geográficos**, 3, 1–16, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/69617>. Acesso em 29 jul. 2025.
- BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. Reconhecimento e direito à diferença: teoria crítica, diversidade e a cultura dos Direitos Humanos. **Revista da Faculdade de Direito**, Universidade de São Paulo, [S. l.], v. 104, p. 551–565, 2009. Disponível em:
<https://revistas.usp.br/rfdusp/article/view/67869>. Acesso em: 23 ago. 2025.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União** de 10 de janeiro de 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: **MEC**, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia. **Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília, 1997
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação. Resumo técnico**. Brasília, DF: Inep, 2022.
- CALLAI, Helena Copetti. Geografia no Ensino Médio. **Revista Terra Livre**. Nº.14. Associação dos Geógrafos Brasileiros: São Paulo, 1999

CALAI, Helena Copetti. Geografia escolar e conteúdos em geografia. **Anekumene**, [S. l.], v. 1, pág. 128–139, 2011. DOI: 10.17227/Anekumene.2011.num1.7097. Disponível em: <https://revistas.upn.edu.co/index.php/anezumene/article/view/7097>. Acesso em: 3 jan 2026.

CARNEIRO, Sueli. Movimento Negro no Brasil: novos e velhos desafios. **Caderno CRH**, [S. l.], v. 15, n. 36, 2006. DOI: 10.9771/ccrh.v15i36.18633. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18633>. Acesso em: 14 mar. 2025.

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

CAVALCANTI, Lana de Souza. Aprender sobre a cidade: A Geografia urbana brasileira e a formação de jovens escolares. **Revista Geográfica da América Central**. 2011, 2(), 1-181011-484X. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=451744820130>. Acesso em: 11 out. 2025.

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

COPATTI, Carina. A construção do pensamento geográfico do professor e sua relação com o livro didático. **Terra Livre**, [S. l.], v. 2, n. 51, p. 325–355, 2019. Disponível em: 10.62516/terra_livre.2018.1534. Acesso em: 3 jan. 2026.

COSTA, Cristiane Fernanda da; PEZZATO, João Pedro. Prática de leitura, escrita e Cartografia Escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Estudos Geográficos: Revista Eletrônica de Geografia**, v. 16, n. 1, p. 126-143, 2018.

DAVINI, Maria Cristina. et al. Currículo integrado. BRASIL. Ministério da Saúde. Coordenação Geral de Desenvolvimento de Recursos Humanos para o SUS. Capacitação pedagógica para instrutor/supervisor-área da saúde. Brasília: **Ministério da Saúde**, p. 39-58, 1994.

DÍAZ, Francisco José Sánchez. Mapas colaborativos en la web social. **PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico**, v. 19, n. 77, p. 152-156, 2011.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: uma ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**. 2007, 29(15), 7-35. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=563959961002>. Acesso em 07 dez. 2025.

FERREIRA, Danilo Cardoso; RATTS, Alex. Ratts. A Segregação racial em Goiânia: representação dos dados de cor ou raça (IBGE, 2010). **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 11, n. 3, p. 170–192, 2018. DOI: 10.5216/ag.v11i3.45334. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/ateli/article/view/45334>. Acesso em: 14 mar. 2025.

FILHO, Edmundo Fernandes Souza.; MARTINS, Edna. Contribuições da teoria histórico-cultural para a compreensão das questões raciais na educação escolar. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. e239195, 2022. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248239195>. Acesso em 24 ago. 2025.

FINATTO, Roberto Antônio; FARIAS, Maria Isabel. A Cartografia Social como recurso metodológico para o ensino de Geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, [S. l.], v. 25, p. e03, 2021. DOI: 10.5902/2236499443605. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/43605>. Acesso em: 8 jan. 2026.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção ; LOUZANO, Paula Baptista Jorge. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no "conhecimento dos poderosos" à defesa do "conhecimento poderoso". **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 4, p. 1109–1124, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022014400400201>. Acesso em 5 dez. 2025.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação. Documento curricular para Goiás - ampliado. Goiânia: **SEDUC; CONSED; UNDIME**, 2020. Disponível em: <https://goias.gov.br/wp-content/uploads/sites/40/files/AlfaMais/DCGO-DocumentoCurricular/DocCurGoiasAmpliadovoIII.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2025.

GOMES, Marquiana de Freitas Vilas Boas. CARTOGRAFIA SOCIAL E GEOGRAFIA ESCOLAR: aproximações e possibilidades. **Revista Brasileira De Educação Em Geografia**, 7(13), 97–110, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.46789/edugeo.v7i13.488>. Acesso em: 21 jun. 2024.

GOMES, Marquiana de Freitas Vilas Boas. **PRÁTICAS SOCIOESPACIAIS DA JUVENTUDE ESCOLAR: ELEMENTOS PARA PENSAR O COTIDIANO E O ENSINO DE GEOGRAFIA** . Disponível em:

https://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2017/02/GT2_16_Pr%C3%A1ticas-socioespaciais-da-juventude-escolar_-elementos-para-pensar-o-cotidiano-eo-ensino-de-Geografia.pdf. Acesso em: 9 jan. 2026.

GOMES, Nilma Lino et al. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal**, v. 10639, n. 03, p. 39-62, 2005.

HARLEY, J. Brian. A nova história da cartografia. In: **O Correio da Unesco**, v. 19, n. 8, p. 4-9, 1991.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Panorama do Censo 2022**. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama>. Acesso em: 08 jan. 2026.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Conheça o Brasil. 2022**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html#:~:text=O%20IBGE%20pesquisa%20a%20cor,10%2C6%25%20como%20pretos>. Acesso em: 31 ago. 2023.

LEITE, Cristina Maria Costa. O Conceito Lugar na Perspectiva da Geografia Escolar. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 01-15, 2018. DOI: 10.5216/rir.v14i2.51792. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/51792>. Acesso em: 20 ago. 2023.

LEITE, Carla Alessandra Ruiz; LEITE, Elaine Campos Ruiz; PRANDI, Luiz Roberto. A aprendizagem na concepção histórico cultural. **Ankrópolis** - Revista de Ciências Humanas da UNIPAR, [S. l.], v. 17, n. 4, 2010. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/view/2900>. Acesso em: 23 ago. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. **Currículo, conhecimento e interpretação. Currículo sem Fronteiras**, v. 17, p. 555-573, 2017. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/lopes-borges.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes Melo & FERREIRA, Maria Salonilde. (2005). A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. **Linguagens, Educação E Sociedade**, (12), 26–38. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1569>. Acesso em 06 dez. 2024

MASSEY, Doreen. Pelo espaço: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: **Bertrand Brasil**, 2008. 312 p.

MELO, Janaína Farias de et al . Teoria histórico-cultural - contribuições para a prática psicopedagógica. **Rev. psicopedag**, São Paulo , v. 37, n. 114, p. 353-365, dez. 2020 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862020000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 13 ago. 2025.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: **Autêntica**, 2008

NETO, Necio Turra. geografia cultural, juventudes e ensino de Geografia: Articulações possíveis. **Formação** (Online), [S. l.], v. 1, n. 20, 2013. DOI: 10.33081/formacao.v1i20.2651. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/2651>. Acesso em: 9 jan. 2026.

OLIVEIRA, Wenceslao Machado. de; GIRARDI, Gisele. Diferentes Linguagens no Ensino de Geografia. **ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA, XI**, Goiânia. Anais... Goiânia: Universidade Federal de Goiás, s/p, 2011. Disponível em: <https://poesionline.files.wordpress.com/2015/02/oliveirajrgirardi-20111.pdf> Acesso em: 01 set. 2023.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação Em Revista**, 26(1), 15–40, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>. Acesso em 05 dez. 2024.

PEREIRA, Marcelo Garrido. El espacio por aprender, el mismo que enseñar: las urgencias de la educación geográfica. **Cadernos CEDES**, v. 25, n. 66, p. 137–163, maio 2005. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000200002>. Acesso em 24 ago. 2025.

QEDU. COLÉGIO ESTADUAL JARDIM BALNEÁRIO MEIA PONTE . Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/52033490-colegio-estadual-jardim-balneario-meia-ponte>. Acesso em: 9 jan. 2026.

Quijano, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: Quijano, Anibal (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: **CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales**, 2005. p. 117-142.

RABELO, Kamila Santos de Paula. A avaliação da aprendizagem no processo de ensino em Geografia. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 4, n. 4, p. 222–249, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/atelie/article/view/16673>. Acesso em: 14 mar. 2025.

RAMOS, Tatiana Tramontani. A Dimensão Espacial das Lutas Sociais. **Continentes**, [S.l.], n. 2, p. 96-123, jan. 2013. ISSN 2317-8825. Disponível em: <<https://www.revistacontinentes.com.br/index.php/continentes/article/view/20>>. Acesso em: 28 ago. 2025.

RATTS, Alex Prudêncio. Corporeidade e diferença na Geografia Escolar e na Geografia da Escola: uma abordagem interseccional de raça, etnia, gênero e sexualidade no espaço educacional. **Terra Livre**, [S. l.], v. 1, n. 46, p. 114–141, 2018. Disponível em: 10.62516/terra_livre.2016.680. Acesso em: 7 nov. 2025.

RICHTER, Denis. A Linguagem Cartográfica no Ensino de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 7, n. 13, p. 277-300, 2017. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/511> Acesso em: 01 set. 2023.

RICHTER, Denis. **Raciocínio Geográfico e Mapas Mentais: A leitura espacial do cotidiano por alunos do Ensino Médio**. 2010. 335 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade Ciências e Tecnologia, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/105074>>. Acesso em: 22 ago. de 2023.

SANTOS, Renato Emerson dos. Ativismos cartográficos: Notas sobre formas e usos da representação espacial e jogos de poder. **Revista Geográfica de América Central**. 2011, 2(), 1-17. ISSN: 1011-484X. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=451744820262>. Acesso em: 21 jun. 2024.

SANTOS, Renato Emerson dos. Ensino de geografia e currículo: questões a partir da Lei 10.639. **Terra Livre**, v. 1, n. 34, 2010.

SANTOS, Dorival dos. CARTOGRAFIA SOCIAL: o estudo da cartografia social como perspectiva contemporânea da Geografia. **InterEspaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade**, v. 2, n. 6, p. 273–293, 9 Mar 2017 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/interespaco/article/view/6497>. Acesso em: 8 out 2025.

SEEMANN, Jörn. Mapas, mapeamentos e a cartografia da realidade. **Geografafares**, v. 4, p. 1-16, 2003. Disponível em: <http://journals.openedition.org/geografafares/22411>. Acesso em: 30 out. 2025.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para nova reforma. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 4, n. 2, 2014, p. 196-229. Disponível em: <https://maiza.com.br/wp-content/uploads/2017/04/Conhecimento-e-ensino-Lee-Shulman.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2025.

SILVA, Ana Paula da; MELO, Josandra Araújo Barreto de. Estratégias para trabalhar o conteúdo migração nas aulas de Geografia: Experiência desenvolvida em escola pública da cidade de Areial, PB. In: KENNEDY, Francisco; et al (Org.). A consciência prática na formação docente - Tensões e convergências. 1ª Edição. Pernambuco: **Editora Universitária da UFPE**, 2018. p. 49-60.

SILVA, Bruno Gaspareto; OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Geografias, juventudes e educação popular: reflexões em pré-vestibulares na região metropolitana de Porto Alegre. **Revista Ciência Geográfica**, [S. l.], v. 29, n. 1, 2025. Disponível em: 10.18817/26755122.29.1.2025.4188. Acesso em: 8 jan. 2026.

SILVA, Francisco Thiago. “CURRÍCULO FESTIVO” E SUAS VOZES AUSENTES. **Revista Multidebates**, v.7, n.3 Palmas-TO, ago. 2023. Disponível em: <https://revista.faculdadeitop.edu.br/index.php/revista/article/view/596>. Acesso em 17 Nov. 2025.

SOUZA, Lorena Francisco de; MACHADO, Luiza Helena Barreira. O Ensino das Relações Étnico-Raciais a Partir de Conteúdos de Conteúdos Geográficos na Educação Básica. **Revista Signos Geográficos**, [S. l.], v. 3, p. 1–36, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/71517>. Acesso em: 31 ago. 2023.

SOUZA, Lorena Francisco de, & da Conceição Reis Santos, C. (2020). A Geografia escolar e o ensino das relações étnico-raciais: Apontamentos a partir do currículo referência do Estado de Goiás. **Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, 12(Ed. Especi), 273–291. Disponível em <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/865>. Acesso em 24 ago. 2025.

SOUZA, Lorena Francisco de. As temáticas interseccionais nas pesquisas sobre o ensino de Geografia no Brasil: avanços e ausências. **Revista da ANPEGE**, [S. l.], v. 19, n. 38, 2023. DOI: 10.5418/ra2023.v19i38.15703. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/anpege/article/view/15703>. Acesso em: 7 nov. 2025.

SOUZA, Tiago Zanquêta de; NOVAIS, Gercina Santana. Colonialismo e colonialidade na educação: da denúncia ao anúncio da resistência propositiva popular. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 13, n. 31, p. 527–550, 2021. Disponível em: 10.28998/2175-6600.2021v13n31p527-550. Acesso em: 21 jan. 2026.

TONINI, Ivaine; KAERCHER, Nestor André. A diferença como possibilidade de discutir a desigualdade e combater o preconceito: A geografia que faz diferença. In: CASTROGIOVANNI, Antonio CarloS; et. al. (Orgs.). **Movimentos no ensinar geografia: rompendo rotações**. Porto Alegre: Evangraf, 2015. p. 55- 71.

VISVANATHAN, Shiv. 2009. **The search for cognitive justice**. Disponível em

<https://unboundedacademy.org/wp-content/uploads/2022/05/The-search-for-cognitive-justice-visvanatham.pdf>. Acessado em 23 ago. 2025.

Visão Aérea da Escola. Disponível em: <https://earth.google.com/web/>. Acesso em: 9 jan. 2026

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1287–1302, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400002>. Acesso em 23 nov. 2025