



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

MARIELLY DE SOUSA MIRANDA

**ENSINAR GEOGRAFIA PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ: potencialidade da formação
continuada de professores**

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

Marielly de Sousa Miranda

3. Título do trabalho

ENSINAR GEOGRAFIA PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ: potencialidade da formação continuada de professores

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 **Marielly De Sousa Miranda, Discente**, em 07/06/2026, às 21:01, 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 **Lana De Souza Cavalcanti, Professor do Magistério Superior**, em 23/06/2026, às 14:14, 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 **6237481** e o código CRC **34E4507C**.

MARIELLY DE SOUSA MIRANDA

**ENSINAR GEOGRAFIA PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ: potencialidade da formação
continuada de professores**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, como requisito para obtenção de título de doutora em Geografia.

Área de concentração: Natureza e Produção do Espaço
Linha de Pesquisa: Ensino-Aprendizagem em Geografia.

Orientadora: Profª. Dra. Lana de Souza Cavalcanti.

GOIÂNIA

2026

Miranda, Marielly de Sousa

ENSINAR GEOGRAFIA PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ: [Manuscrito]:
potencialidade da formação continuada de professores / Marielly de Sousa
Miranda. - 2026.

164 f.:

Orientadora: Prof(a). Dra. Lana Cavalcanti

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de
Estudos Socioambientais (IESA), Programa de Pós-Graduação em Geografia,
Goiânia, 2026.

Apêndice.

Inclui: siglas, lista de figuras.

1. Cidadania Ativa. 2. Formação Docente. 3. Laboratório de
Mudanças. 4. Aprendizagem Expansiva. 5. Práxis Pedagógica.
I. Cavalcanti, Lana, orient. II. Título.

CDU 911



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº **29/2026** da sessão de Defesa de Tese de **Marielly de Sousa Miranda** que confere o título de Doutora em **Geografia**, na área de concentração em **Natureza e Produção do espaço**.

Aos vinte e cinco dias do mês de maio do ano de dois e mil e vinte seis, a partir das **14:00** horas, no **Auditório Maria Geralda de Almeida**, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada **“ENSINAR GEOGRAFIA PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ: potencialidade da formação continuada de professores”**. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora **Lana de Souza Cavalcanti (PPGEO/IESA)** com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora **Patricia Assis da Silva Ribeiro (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA)**, membro titular externo; Professor Doutor **Daniel Mallmann Vallerius (UFG/IESA)**, membro titular externo; Professora Doutora **Karla Annyelly Teixeira de Oliveira (PPGEO/IESA)**, membro titular interno; Professora Doutora **Lorena Francisco de Souza (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 Tese tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora **Lana de Souza Cavalcanti (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 vinte e cinco dias do mês de maio do ano de dois e mil e seis**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Lana De Souza Cavalcanti, Professor do Magistério Superior**, em 26/05/2026, às 08:47, 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 **Patrícia Assis da Silva Ribeiro, Usuário Externo**, em 26/05/2026, às 16:48, 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 **Daniel Mallmann Vallerius, Professor do Magistério Superior**, em 29/05/2026, às 14:25, 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 **Karla Annyelly Teixeira De Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 30/05/2026, às 17:14, 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 01/06/2026, às 14:52, 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 **6129032** e o código CRC **96811C66**.

Referência: Processo nº 23070.019001/2026-47

SEI nº 6129032

COMPOSIÇÃO DA BANCA

PROFA. DRA. LANA DE SOUZA CAVALCANTI
Orientadora – Universidade Federal de Goiás

PROFA. DRA. KARLA ANNYELLY TEIXEIRA DE OLIVEIRA
Examinadora Interna – Universidade Federal de Goiás

PROFA. DRA. LORENA FRANCISCO DE SOUZA
Examinadora Interna – Universidade Federal de Goiás

PROFA. DRA. PATRÍCIA ASSIS DA SILVA RIBEIRO
Examinadora Externa – Universidade Federal de Juiz de Fora

PROF. DR. DANIEL MALLMANN VALLERIUS
Examinador Externo – Universidade Federal do Tocantins

PROFA. DRA. MIRIAM APARECIDA BUENO
Examinadora Suplente Interna – Universidade Federal de Goiás

PROFA. DRA. LUCINEIDE MENDES PIRES
Examinadora Suplente Externa – Universidade Estadual de Goiás

Dedico este trabalho aos professores e professoras de Geografia que, mesmo em um cenário de desvalorização profissional, persistem na defesa e na construção cotidiana de uma educação crítica e emancipadora. Àqueles que, entre pressões e condições adversas, sustentam a autonomia intelectual do ensinar, fazem da sala de aula um espaço de leitura do mundo e mantêm viva a aposta na escola como lugar de reconhecimento e transformação social. Que esta tese se some aos esforços coletivos por melhores condições de trabalho, oportunidades formativas e valorização docente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela proteção e pelas orações atendidas que permitiram a realização desta conquista. Ela modificou a minha trajetória e espero que também me permita transformar a vida de outras pessoas por meio da educação.

Agradeço a minha família por oferecer condições e torcerem para que eu chegasse a este momento. Agradeço a minha mãe pelo cuidado e pela compreensão nas ocasiões em que priorizei o doutorado. Agradeço ao meu pai, por todo o incentivo e por todas as vezes que abdicou do espaço descanso para me apoiar. Às minhas irmãs, por assumirem responsabilidades que aliviaram minha carga em um período crucial da minha formação. Ao meu esposo pelo apoio e motivação inabaláveis, e por acreditar em mim mais do que eu mesma em tantos momentos.

Com profundo carinho, agradeço à minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Lana de Souza Cavalcanti, pela relação de respeito e cuidado maternal ao longo de todo o percurso. Jamais esquecerei sua orientação carinhosa e inspiradora.

Aos professores e professoras que protagonizaram as atividades de formação continuada, minha profunda gratidão pela confiança em partilhar suas vivências e pela dedicação na busca coletiva por novos caminhos para o ensino de Geografia. Estendo meu agradecimento às professoras Eliana Marta de Moraes, Karla Annyelly Teixeira de Oliveira e Kalinka Ribeiro Aragão de Melo, que, com suas valiosas contribuições, enriqueceram de forma decisiva o processo formativo desenvolvido.

Agradeço aos meus professores, especialmente os do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (LEPEG), que foram especialmente fundamentais em minha formação. Aos membros da banca, pela gentileza em aceitar o convite e pelas contribuições valiosas à construção deste trabalho. Ao Prof. Ignacio Rojas Rubio e a todos os professores e funcionários da Universidad de Playa Ancha, pelo acolhimento carinhoso durante meu intercâmbio. Aos meus orientadores de momentos formativos anteriores, Prof. Eguimar Chaveiro, que me guiou nas iniciais experiências de investigação, e ao Prof. Ronan Borges, meu tutor no Programa de Educação Tutorial.

Agradeço às amigas construídas no LEPEG, a qual não posso deixar de nomear alguns: Igor, Leildo, Victor, Izabele, Larissa, Natan, Clara, Enoque, Nágila e Miguel. Às minhas três grandes amigas, que aliviaram o peso dessa fase: Josiane e Maria, que também foram presentes do LEPEG, e Gabriela, minha amiga de longa data.

Agradeço ao LEPEG e à Universidade Federal de Goiás (UFG), que foram minha segunda casa por 10 anos ininterruptos de formação. Ali construí não só conhecimento, mas amizades, memórias e oportunidades. Escrevo estes agradecimentos com carinho e o coração apertado, pois esta fase se encerra.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa que me permitiu concluir o doutorado com maior tranquilidade. À Universidad de Playa Ancha e ao grupo Montevideo, em parceria com a UFG, pela experiência enriquecedora de intercâmbio. Por fim, agradeço aos grupos de estudos dos quais participei: Núcleo de Pesquisa em Ensino de Cidade (NUPEC), Núcleo de Ensino e Pesquisa em Geografia (NEPEG) e, em especial, a Rede Colaborativa de Ensino de Cidade e Cidadanias (RECCI), pelo apoio e pelos conhecimentos construídos.

RESUMO

O presente trabalho investiga o impacto da formação continuada de professores de Geografia voltada à formação cidadã. O problema da pesquisa emerge do descompasso entre o reconhecimento da formação cidadã nos documentos educacionais e sua efetivação nas práticas docentes, evidenciado pela aparente ausência de um foco consciente na articulação entre os conhecimentos geográficos e a cidadania, bem como por fragilidades conceituais que limitam essa abordagem. Com o objetivo central de analisar as contribuições de um modelo formativo focado na intersecção entre Geografia e cidadania, o estudo fundamenta-se no arcabouço da Teoria Histórico-Cultural, na Teoria da Atividade e na Aprendizagem Expansiva. A hipótese central argumenta que intervenções colaborativas e reflexivas, focadas na resolução de problemas reais, geram transformações na mediação pedagógica. Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter participante, operacionalizada por meio de revisão bibliográfica, análise documental das diretrizes curriculares e da realização de uma atividade de formação continuada voltada a professores de Geografia em exercício, que foi desenvolvida com base nas contribuições da metodologia de Laboratório de Mudanças e interpretada a partir da metodologia de Análise de Discurso. Os resultados evidenciaram que o trabalho docente é atravessado por profundas contradições estruturais, nas quais a pressão por resultados quantitativos e a sobrecarga laboral adoecem e asfixiam a autonomia docente. A pesquisa demonstra, contudo, que quando a formação continuada se estrutura como um espaço dialógico e de aprendizagem expansiva, é possível transmutar queixas individuais em agência coletiva. Uma outra contribuição, é a validação da síntese ativa como ferramenta metodológica capaz de materializar o conhecimento geográfico em ações concretas de intervenção territorial na comunidade e exercício orientado da cidadania. Conclui-se que a efetivação da escola como um verdadeiro espaço de formação cidadã exige não apenas o desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual dos docentes, mas, a reestruturação de suas condições materiais de trabalho, reafirmando o professor de Geografia como um agente político e intelectual indispensável para a leitura crítica do mundo.

Palavras-chave: Cidadania ativa; Formação docente; Laboratório de Mudanças; Aprendizagem Expansiva; Práxis pedagógica.

ABSTRACT

This study investigates the impact of continuing professional development for Geography teachers aimed at citizenship education. The research problem stems from the mismatch between the recognition of citizenship education in educational documents and its actual implementation in teaching practice, as evidenced by the apparent lack of an intentional focus on articulating geographical knowledge with citizenship, as well as by conceptual weaknesses that constrain this approach. With the central objective of analyzing the contributions of a formative model focused on the intersection of Geography and citizenship, the study is grounded in Cultural-Historical Theory, Activity Theory, and Expansive Learning. Its central hypothesis argues that collaborative and reflective interventions focused on solving real problems bring about transformations in pedagogical mediation. Methodologically, the research adopts a qualitative, participatory approach, operationalized through a literature review, documentary analysis of curricular guidelines, and the development of a continuing professional development activity for in-service Geography teachers. This activity was designed based on contributions from the Change Laboratory methodology and interpreted through Discourse Analysis. The results revealed that teaching work is marked by profound structural contradictions, in which pressure to deliver quantitative results and excessive workload undermine teachers' health and stifle their autonomy. The study nevertheless shows that when continuing professional development is structured as a dialogic and expansive learning space, individual complaints can be transformed into collective agency. Another contribution lies in the validation of active synthesis as a methodological tool capable of translating geographical knowledge into concrete actions of territorial intervention within the community and into the guided exercise of citizenship. It is concluded that establishing the school as a genuine space for citizenship education requires not only the development of teachers' theoretical-conceptual thinking, but also the restructuring of their material working conditions, reaffirming the Geography teacher as an indispensable political and intellectual agent in the critical reading of the world.

Keywords: Active citizenship; Teacher education; Change Laboratory; Expansive Learning; Pedagogical praxis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Síntese metodológica da pesquisa desenvolvida.....	23
Figura 2 – A formação de professores de Geografia em teses e dissertações (2021 - 2024).....	35
Figura 3 – Proposta de formação cidadã pela Geografia escolar.....	63
Figura 4 – Estrutura de um sistema de atividade humana segundo as gerações da Teoria da Atividade	78
Figura 5 – Síntese dos elementos constitutivos do Laboratório de Mudanças.....	82
Figura 6 – Modelo de ciclo de aprendizagem expansiva	85
Figura 7 – Gráfico de meio de divulgação do evento conforme interessados em participar.....	87
Figura 8 – Componentes do sistema de atividade (delimitação inicial).....	102
Figura 9 – Motivos de desistência da participação dos professores	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Questões-problema selecionadas para a Sala de Professores.....	88
Quadro 2 – Comentários direcionados ao formato da sala de professores.....	91
Quadro 3 – Ações desenvolvidas durante a atividade de formação continuada realizada.....	92
Quadro 4 – Frases-síntese selecionadas	128

LISTA DE SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNC - Base Nacional Comum

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMC - Educação Moral e Cívica

GT - Grupo de Trabalho

HTP - Hora de trabalho pedagógico

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES - Instituição de Ensino Superior

IPEGEO - Inovação em Propostas para o Ensino de Geografia

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEPEG - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica

LM - Laboratório de Mudanças

NEPEG - Núcleo de Ensino e Pesquisa em Geografia

NUPEC - Núcleo de Pesquisa em Ensino de Cidade

OSPB - Organização Social e Política Brasileira

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PT - Partido dos Trabalhadores

RECCI - Rede Colaborativa de Ensino de Cidade e Cidades

UFG - Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 O PROFESSOR DE GEOGRAFIA COMO AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO	26
2.1 Educação e Formação Humana Cidadã: reflexões sobre desafios para a atuação na construção de uma cidadania crítica	26
2.2 Elementos da problemática dos processos formativos do professor de Geografia em momentos de formação inicial e formação continuada	33
2.3 Formação cidadã: uma demanda do e para o professor de Geografia	45
3 CIDADANIA NO CONTEXTO SOCIAL E EDUCACIONAL NA CONTEMPORANEIDADE BRASILEIRA E PARTICULARIDADES DO ENSINO DE GEOGRAFIA	53
3.1 Incompletude da cidadania na vida cotidiana e nas práticas educacionais	53
3.2 A cidadania e a formação cidadã por meio do ensino de Geografia	57
3.3 Desafios e oportunidades para promover a formação cidadã dos estudantes por meio do ensino de Geografia	66
4 CAMINHOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA EXPANSIVA: UMA EXPERIÊNCIA COM ATIVIDADE FORMATIVA COM PROFESSORES DE GEOGRAFIA	75
4.1 Pressupostos para uma formação continuada potencialmente expansiva	75
4.2 O Laboratório de Mudanças em Movimento: do diagnóstico à construção da proposta de formação continuada de professores de Geografia	84
4.3 Os Caminhos da Análise: a multivocalidade no laboratório de mudanças sob a ótica da análise de discurso	96
5 O DISCURSO, O PENSAMENTO E A PRÁTICA VOLTADA À FORMAÇÃO CIDADÃ	105
5.1 O Discurso Pedagógico Docente: Contradições, Autonomia e Valorização Profissional	105
5.2 A Expansão do Pensamento Geográfico: Da Acumulação de Conteúdos à Estruturação do Pensamento Teórico	112
5.3 Cidadania e formação cidadã pela Geografia escolar: a materialização do pensamento geográfico em práxis territorial	120
5.4 Consolidação Analítica e Horizontes Expansivos em práticas de Geografia na escola: evidências da experiência com os professores	127
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	142
APÊNDICES	154

1 INTRODUÇÃO

A formação docente na área de Geografia tem sido objeto de inúmeros estudos ao longo das últimas décadas¹, com uma predominância de pesquisas focadas na formação inicial. Nesses estudos, são abordados vários aspectos da formação, tais como as propostas curriculares, a estrutura dos estágios de docência e a relação entre a formação pedagógica e a disciplinar. Essas são dimensões muito importantes na composição de saberes básicos para a atuação profissional, no entanto, é fundamental uma articulação consistente entre formação inicial e continuada, bem como entre teoria e prática. Os estudos nessa área têm consolidado elementos essenciais para a formação, entre os quais se destaca a importância da formação ética e do compromisso com a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Esses elementos são cruciais para que os professores de Geografia possam contribuir para a construção de saberes essenciais para a vida em sociedade, sobretudo saberes que promovam a cidadania.

Essa tarefa, no entanto, não é simples. Formar cidadãos implica que o professor tenha, ele próprio, uma sólida formação cidadã e um engajamento ativo com a prática cidadã. Para aprofundar essa discussão, é necessário explorar o real significado da cidadania na contemporaneidade e o que implica ser um cidadão hoje. Milton Santos, em seu livro "Espaço do Cidadão", ainda que escrito há três décadas, levanta duas questões muito provocativas e atuais a respeito dessa discussão, são elas: "Quantos habitantes, no Brasil, são cidadãos? Quantos nem sequer sabem que não o são?" (Santos, 1998, p. 19). A partir desses questionamentos, o autor defende a ideia de que há um processo de abstração² da cidadania na atualidade. Essa ideia é compartilhada com Oliveira (2012) e Benevides (1994), e refere-se ao fato de a cidadania ser reconhecida e consagrada na legislação brasileira, mas não efetivada concretamente na dimensão da vida cotidiana.

Santos (1998, p. 24) defende que "a cidadania pode começar por definições abstratas, cabíveis em qualquer tempo e lugar, mas para ser válida deve poder ser reclamada", e para que ela possa ser reclamada, é preciso que as pessoas tenham direitos sociais, políticos e civis garantidos, e, além disso, reconheçam essas garantias e a importância de sua participação ativa na construção e manutenção de seus direitos. Por esse motivo, os autores citados

¹ Cf. Pinheiro (2005), Cavalcanti (2016), Moura Junior (2024) e tópico 2.3 deste trabalho.

² Aqui, o uso do termo abstração não tem relação direta com o processo de isolar mentalmente certas características de um fenômeno ou objeto para compreendê-lo melhor, trabalhado no âmbito da dialética como um dos processos do pensamento. Nessa argumentação do autor, a abstração tem o sentido de algo que não está efetivamente materializado na realidade concreta, que é somente uma ideia não implementada de fato.

indicam a necessidade da construção de ações que possibilitem que a cidadania saia do âmbito da alienação e do discurso esvaziado, e passe a realizar-se na vida concreta de maneira plena e efetiva. Assim, a educação se insere enquanto caminho para conscientização sobre a possibilidade e a importância de exercer ações cidadãs.

Nesse contexto, o envolvimento da pesquisadora com o tema, enquanto objeto de pesquisa, teve início ainda na formação inicial, quando participou de projetos de inclusão no âmbito da universidade, em pesquisas que discutiam a inclusão a partir de uma perspectiva fenomenológica que abordava as cartografias existenciais de pessoas com deficiência, dentro de um enfoque de luta por equidade. Nesse momento, atuou também como bolsista de apoio à inclusão do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade da Universidade Federal de Goiás (UFG). Essas experiências levaram a pesquisadora, posteriormente, a desenvolver o trabalho de final de curso com esse tema, o que despertou a necessidade de aprofundar a compreensão do sentido mais amplo da inclusão e da participação social na dimensão cidadã. Diante disso, iniciou o mestrado, onde realizou uma pesquisa voltada a questionar as contribuições da Geografia escolar para a formação cidadã direcionada à luta pelo direito à mobilidade e acessibilidade urbanas. Durante esse trabalho, além de identificar a riqueza e a potencialidade da Geografia enquanto ferramenta de luta pelo direito à cidade, inseriu-se em grupos de estudos e pesquisas e teve convívio com professores mais experientes, que aprofundaram seu contato com o tema e seu incômodo com discursos que falavam da importância da formação cidadã, mas não traziam sentido a essa formação, como se qualquer prática de ensino constituísse essa formação.

Ao longo desse processo, a pesquisadora pôde conhecer também experiências realizadas por grupos que visam promover ações voltadas à formação cidadã, como o Nós Propomos, que desenvolve um projeto internacional que trabalha o ensino de Geografia por meio da resolução de problemas, com vistas ao fortalecimento da cidadania territorial, do protagonismo e da atuação cidadã por parte dos estudantes (Cf. Claudino, Souto, 2019; Oliveira et al., 2022). Esse projeto possui forte presença no Brasil, com parcerias com escolas de educação básica e instituições de ensino superior. Sua especificidade reside na metodologia que considera o ensino de Geografia enquanto uma ferramenta de intervenção social concreta, na qual os estudantes conduzem estudos empíricos rigorosos, incluindo entrevistas com atores locais, mapeamentos territoriais e análises espaciais, para diagnosticar as causas desses problemas, e em seguida, elaboram projetos de intervenção com medidas operacionais, frequentemente apresentados a autoridades municipais para viabilização e implementação. Essa abordagem fomenta a autonomia crítica e o compromisso cívico dos jovens, culminando

em seminários nacionais e congressos internacionais anuais, onde os melhores trabalhos são premiados e debatidos por especialistas, redes de educadores e pares, ampliando o impacto pedagógico e social.

Apesar de esforços como esse, desenvolvidos para superar o problema da formação cidadã de professores e de seus alunos, o conjunto de experiências vivenciadas pela pesquisadora a levou a observar que, a educação cidadã parece ainda incorrer no mesmo processo de separação entre o discurso e a realidade material concreta. Um estímulo final para realizar a pesquisa foi uma experiência específica vivenciada pela pesquisadora durante uma atividade de formação de professores da Rede Colaborativa de Ensino de Cidade e Cidades (RECCI), quando, em um momento inicial da formação, os professores participantes foram questionados a respeito de como trabalham a formação cidadã em sala de aula. Após esse comando, por parte dos mediadores da atividade, três professores relataram experiências que tratavam da importância de participar das eleições para governantes, mas, após os três relatos, mesmo sendo essa uma turma bastante participativa, um silêncio se instalou durante a atividade, e constatou-se que os professores não tinham uma concepção fundamentada a respeito de cidadania que lhes permitisse prosseguir o debate. Não houve relatos que indicassem a consciência de que a cidadania pode ser trabalhada a partir de conhecimentos sistematizados pela Geografia, tampouco houve relatos que indicassem abordagens articuladas com a vida cotidiana dos estudantes, demonstrando assim, além do processo já indicado por Engeström (2002a) como encapsulação do conhecimento escolar, que consiste na “descontinuidade entre a aprendizagem na escola e a cognição fora da escola” (Engeström, 2002a, p.175), a falta de clareza conceitual e metodológica a respeito do tema.

As experiências vivenciadas, enquanto docente e pesquisadora, culminaram na constatação de que, apesar de a formação para a cidadania ser reconhecida nos documentos que orientam a educação no Brasil e aparecer com destaque nos trabalhos acadêmicos sobre ensino e nos currículos de formação de professores de Geografia, em suas práticas docentes os professores parecem não ter foco consciente na cidadania ligada aos conhecimentos e conceitos geográficos. Além disso, por vezes demonstram não ter clareza conceitual que lhes permita superar concepções de cidadania baseadas no senso comum. Isso implica diretamente na maneira pela qual conduzem suas aulas e reflete, por sua vez, nos limites quanto à formação cidadã dos estudantes.

Esse problema, somado às experiências de formação continuada de professores vivenciadas pela pesquisadora em grupos de formação colaborativa, levou à construção da problemática específica que orienta a pesquisa, em torno das fragilidades da formação docente

para desenvolver seu papel de contribuir com a formação cidadã dos estudantes. Essa problemática se desdobrou na questão central desta pesquisa: quais são as contribuições da formação continuada de professores de Geografia, com foco na articulação entre Geografia e cidadania, para a atuação docente direcionada à formação cidadã dos estudantes? Além dessa questão central, outras questões compõem a problemática desta pesquisa. Essas questões possuem dois enfoques diferentes, destacados a seguir.

O primeiro deles é referente às concepções de cidadania e sua articulação com o conhecimento geográfico na escola, questionando: Quais são as concepções teóricas existentes sobre cidadania e de que maneira seu entendimento pode contribuir com a construção/reconstrução da concepção dos professores de Geografia de modo a incentivar uma formação crítica e atuante por parte dos estudantes? Que elementos são reconhecidos pelo currículo prescrito de Geografia enquanto importantes para trabalhar a formação cidadã? De que maneira os conceitos e conteúdos geográficos podem ser trabalhados com o objetivo de realizar a formação cidadã dos estudantes?

O segundo enfoque diz respeito à formação e ao trabalho de professores de Geografia com relação à meta da formação para a cidadania, apresentando-se da seguinte maneira: O professor tem tido oportunidades formativas para compreender melhor a relação específica entre Geografia e a formação cidadã? Quais são as concepções dos professores sobre cidadania, de que forma eles trabalham a formação cidadã e que referências são utilizadas por eles durante as aulas? De que maneira a formação continuada pode auxiliar os professores a reconhecerem a necessidade e/ou aperfeiçoarem o trabalho com a formação cidadã? Essa formação possibilita a promoção de mudanças na prática e na mediação docente?

Essas questões conduziram ao delineamento da pesquisa desenvolvida, que teve como principal objetivo analisar as contribuições da formação continuada de professores de Geografia, centrada na temática da articulação Geografia e cidadania, para a atuação docente voltada à formação cidadã dos estudantes. Para isso, foram definidos objetivos secundários, que visam: (I) Investigar o conceito de cidadania, relacionado à Geografia, sob diferentes concepções teóricas; (II) Identificar orientações e possíveis desdobramentos relacionados à formação para a cidadania por meio da Geografia escolar nos currículos prescritos para a Educação Básica e para a formação de professores da Educação Básica; (III) Realizar uma experiência de formação continuada com professores de Geografia, visando a promoção de mudanças em suas práticas docentes com foco no desenvolvimento profissional e na atuação voltada à formação cidadã; (IV) Analisar concepções de professores de Geografia sobre cidadania e formação cidadã, buscando identificar mudanças em suas concepções ao longo da

pesquisa.

Partindo de ideias baseadas na teoria histórico-cultural desenvolvida por Vygotsky (1984, 2001), na teoria da atividade de Leontiev (2004, 1992, 2017), e na teoria da aprendizagem expansiva, construída por Engeström (2016), acredita-se que atividades de formação continuada, sobretudo as que envolvem a colaboração entre um coletivo de profissionais que enfrentam situações cotidianas similares, nas quais sejam realizadas reflexões críticas sobre a prática, a colaboração e o compartilhamento de experiências entre os professores, são fundamentais para promover a consciência progressiva sobre o trabalho docente e a transformação do/pelo ensino. Assim, aventa-se como hipótese que a formação continuada de professores, com foco na problematização do conceito de cidadania, ligada aos conhecimentos e aos conceitos geográficos, por um coletivo, ao proporcionar a construção de aparatos teórico-metodológicos e reflexivos sobre a temática, e promover atividades de aprendizagens potencialmente expansivas, geram mudanças nas práticas docentes dos professores e influenciam positivamente na mediação da formação cidadã de seus alunos. Em síntese, aposta-se no potencial da formação continuada em Geografia, orientada à cidadania e ancorada na aprendizagem expansiva de Engeström (2016), para promover mudanças na prática docente e potencializar a mediação da formação cidadã dos estudantes.

Com vistas a investigar a hipótese traçada e atender aos objetivos estabelecidos, algumas opções metodológicas precisaram ser feitas. Essas opções, assim como as reflexões realizadas ao longo da pesquisa, estão ancoradas no método dialético e fundamentadas na teoria histórico-cultural. Por entender que há complexas relações envolvidas na construção de uma pesquisa de caráter social como está, dentro da perspectiva dialética, definiu-se pela abordagem qualitativa, que na concepção de Rey (1998, p. 42), “substitui-se a resposta pela construção, a verificação pela elaboração e a neutralidade pela participação”.

Optou-se ainda pela modalidade de pesquisa participante, que considera a participação dos sujeitos na construção do conhecimento. Essa modalidade tem conexões históricas com movimentos sociais, e busca uma compreensão mais dinâmica, abrangente e mais próxima do campo social, permitindo a mobilização de grupos postos à margem do Estado, dando a ela caráter político (Brandão, 2002). Nela, os participantes não são meros coadjuvantes ou apoiadores da pesquisa, eles são sujeitos ativos do processo de construção de conhecimento. Por isso, trata-se de um meio científico, político e pedagógico de produção de conhecimento compartilhado (Brandão, 2002).

Por fim, foram delineados os procedimentos, materiais de análise, sujeitos da pesquisa e demais recortes analíticos. Dentre os procedimentos, optou-se por realizar uma pesquisa

bibliográfica, que partiu de trabalhos que abordam as temáticas da formação cidadã de estudantes e de professores, buscando revelar “até onde outros investigadores têm chegado em seus esforços, os métodos empregados, as dificuldades que tiveram de enfrentar, o que pode ser investigado etc.” (Triviños, 2012, 100). Essa etapa ocorreu ao longo de toda a pesquisa, utilizando livros, revistas científicas, sites de busca na rede mundial de computadores e em bibliotecas físicas, sobretudo da Universidade Federal de Goiás. Além desses materiais, também foram utilizadas dissertações de mestrado e teses de doutorado, sobretudo as publicadas entre os anos de 2021 e 2024, obtidas por meio de um levantamento do estado do conhecimento (Ferreira, 2002), realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Parte dos referenciais teóricos foram compartilhados com os professores que participaram da pesquisa, o que possibilitou também um espaço de trocas e indicações de leituras por parte desses sujeitos.

Outro procedimento escolhido foi a pesquisa documental, por meio da qual foram analisadas as diretrizes curriculares atuais da Geografia para a educação básica e para a formação inicial e continuada de professores desta mesma etapa de ensino, em âmbito nacional, com vistas a identificar elementos relacionados à formação para a cidadania e verificar se a maneira como esses elementos estão organizados potencializa o trabalho do professor com a meta da formação cidadã. A realização desse procedimento seguiu as orientações de Gil (2002), que preveem a pré-análise, onde se realiza a escolha dos documentos, a formulação de hipóteses e o preparo do material para análise, a exploração do material, por meio da qual são realizadas a escolha das unidades, a enumeração e a classificação do material, e, por fim, o tratamento, inferência e interpretação dos dados.

Por fim, foram desenvolvidas, no âmbito de uma atividade formativa para professores em exercício, ações que tiveram como inspiração a teoria da Aprendizagem Expansiva de Engeström (2016), a metodologia proposta pelo mesmo autor intitulada Laboratório de Mudanças (Engeström, 2016; Virkkunen; Newnham, 2015) e a metodologia proposta por Cavalcanti (2014) de percurso didático, juntamente com contribuições posteriores que resultaram na metodologia IPEGEO³ (Cavalcanti, 2024). As atividades formativas foram ofertadas em parceria com a Rede Colaborativa de Ensino de Cidade e Cidades (RECCI), que permitiu a emissão de certificados de participação e o apoio na divulgação e implementação das ações realizadas.

³ Abreviação para Inovações em Propostas de Ensino de Geografia, metodologia para encaminhamento do ensino de Geografia que agrega outros elementos ao Percurso didático, proposto por Cavalcanti (2014), Cf. Cavalcanti (2024).

Foram dois momentos principais da atividade formativa e um encontro posterior com o intuito de realizar uma devolutiva por parte da pesquisadora permitindo inclusive a contestação dos principais resultados obtidos, e a reflexão e avaliação do processo desenvolvido. O primeiro momento de atividade formativa consistiu na realização de uma discussão coletiva sobre cidadania, partindo de situações-problemas (Meirieu, 1998), aberta ao público, direcionada a professores de Geografia de todo o país, denominada “Sala de professores de Geografia”⁴. Essa atividade foi amplamente divulgada em sites e redes sociais e ocorreu em formato online. O objetivo foi, além de fomentar coletivamente discussões a respeito das tensões da prática sobre a temática específica da cidadania, com o intuito de transformar queixas individuais em uma necessidade compartilhada de mudança voltada à formação cidadã dos estudantes, investigar o contexto, as demandas e a percepção dos professores a respeito do tema em suas práticas docentes atuais.

Após a atividade inicial, os participantes foram consultados via formulário sobre o interesse e o formato preferencial para uma atividade formativa posterior. As respostas constituíram subsídio para planejar a etapa seguinte da pesquisa, que se desenvolveu mediante uma atividade de formação continuada a qual intitulou-se “Cidadania no ensino de Geografia: perspectivas para a atuação docente”, com carga horária de 40 horas, compreendendo sete encontros síncronos online, utilizando a plataforma de videochamadas Google Meet, além de estudos e atividades assíncronas. Dentre os professores que confirmaram disponibilidade e interesse, foram selecionados 20 participantes conforme a ordem de manifestação de interesse, respeitando os critérios de inclusão: professores de Geografia licenciados na área e em exercício profissional na educação básica.

Essa atividade foi realizada no primeiro semestre de 2025 no período de 13 de março a 5 de junho, num total de sete encontros online, além de atividades assíncronas. As discussões foram organizadas a partir de uma lógica específica, articulada às demandas dos professores emergidas nas análises e reflexões conjuntas. O processo buscou acompanhar as fases do ciclo de aprendizagem expansiva, conforme Engeström (2016), o que será melhor explanado no texto cap. III, tendo como eixo central a temática da formação cidadã pelo Ensino de Geografia. Partiu-se do questionamento sobre o lugar que a formação cidadã ocupa nas práticas docentes e das contradições que a envolvem, evoluindo para a criação e a

⁴ Essa é uma atividade realizada periodicamente pela Rede RECCI, com o objetivo de formação continuada de professores. O intuito é convidar professores para discutir e trazer seus caminhos reflexivos em torno de diferentes problemas que envolvem sua prática, como a inteligência artificial no processo de ensino e aprendizagem, inclusão no ensino de Geografia, impactos da pandemia na Educação e retorno das aulas presenciais, entre outros. No momento de finalização da escrita da tese essa atividade já está em sua décima primeira edição.

sistematização de novos modelos de trabalho e concepção dessa formação.

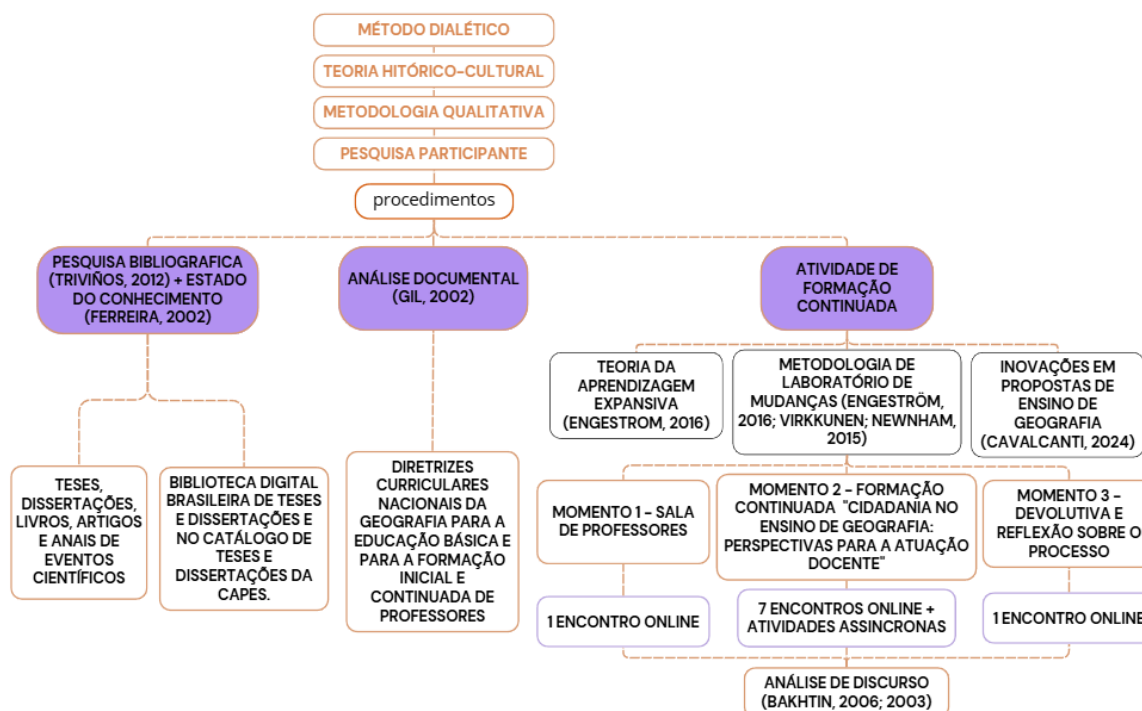
Posteriormente foi realizado um encontro de devolutiva com as professoras que concluíram a atividade de formação continuada, também realizado remotamente via Google Meet, com duração aproximada de uma hora, no semestre subsequente à formação, permitindo a contestação dos resultados, reflexão coletiva e avaliação do processo. Essa ação, alinhada aos princípios dialógicos do Laboratório de Mudanças (Engeström, 2016), adotou o formato de roda de conversa para favorecer trocas de experiências e posicionamentos coletivos (Moura; Lima, 2014), apresentando dez frases-síntese dos achados inspiradas em Silva (2026) e convidando manifestações via questões como “você concorda, discorda ou concorda em partes?” e “há algo a acrescentar?”. Adicionalmente, três questões exploratórias estimularam a análise do processo de apropriação do modelo construído. Essa etapa foi realizada a partir do reconhecimento de que os achados representam uma leitura parcial e situada dos dados, atravessada por opções teóricas e pelo olhar da pesquisadora (Turra Neto, 2012), sem pretender uma verdade definitiva.

Os encontros foram registrados por meio de gravação de áudio e anotações da pesquisadora e dois assistentes, posteriormente transcritos. Em conformidade com os pressupostos éticos em pesquisa com material registrado, obteve-se a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás⁵ e o consentimento dos participantes. Garantiu-se o anonimato dos participantes, excluindo relatos que identificassem suas instituições de trabalho ou qualquer outro dado que pudesse promover sua identificação. Além disso, seus nomes foram substituídos por nomes fictícios, inspirados em figuras importantes para a cidadania brasileira. As discussões, atividades realizadas e narrativas constituíram instrumentos de análise voltados à identificação de aspectos que evidenciem a construção de novas práticas e conhecimentos expansivos na atuação pedagógica orientada pela formação cidadã dos professores. Além das indicações previstas na metodologia do Laboratório de Mudanças (Virkkunen; Newnham, 2015; Engeström, 2016), adotou-se o método de Análise de Discurso conforme Bakhtin (2006; 2003), cujas indicações serão apresentadas no cap. III.

Todas essas etapas da pesquisa foram organizadas de acordo com o esquema a seguir:

⁵ Projeto registrado sob certificado de apresentação para apreciação ética número 77819624.9.0000.5083.

Figura 1: Síntese metodológica da pesquisa desenvolvida



Fonte: Elaborada pela autora (2026).

A pesquisa como um todo teve, assim, duplo propósito: de contribuir para a formação continuada dos professores de Geografia participantes e de construir um arcabouço teórico-metodológico que fundamentasse outras atividades formativas. Complementarmente, buscou avançar nas discussões teóricas sobre cidadania na formação geográfica escolar. Sua relevância emerge da latente demanda por ampliar a compreensão sobre cidadania e promover a participação ativa dos indivíduos nas decisões políticas e sociais. Em um contexto global marcado por desafios complexos e transformações aceleradas, a cidadania transcende o status jurídico. Ela implica o desenvolvimento de habilidades críticas, atitudes propositivas e a valorização de práticas éticas e democráticas no cotidiano, demandas essas intensificadas por desafios contemporâneos como desigualdade social, crise ambiental e transformações tecnológicas, que exigem reavaliação contínua das formas de participação e do exercício cidadão.

Desse modo, a pesquisa se justificou pela necessidade de investigar como a educação pode preparar os cidadãos para enfrentar questões sociais, éticas, políticas, econômicas em diferentes escalas, das cotidianas às globais, de maneira crítica e comprometida. No contexto brasileiro, essa necessidade é ainda mais significativa, considerando a história recente do país, que se tornou independente há menos de dois séculos e passou por uma ditadura militar entre 1964 e 1988, marcada por censuras e intensas repressões. Segundo Braga (2018), esses

eventos resultaram em um retrocesso no exercício da cidadania, o que ainda provoca muitos debates, especialmente no campo da educação.

A importância da pesquisa é evidenciada ainda pela diminuição progressiva do espaço dedicado a disciplinas sociais, como a Geografia, na educação brasileira por meio de reformas recentes no currículo. Conforme Freitas e Libâneo (2018) essas reformas têm sido implementadas de acordo com uma agenda econômica hegemônica e global que compromete o objetivo da formação humana e a qualidade dos resultados dos processos educacionais associados a essa formação. Souza et al. (2020) apontam que a reforma do Ensino Médio, ao permitir a redução da carga horária para essa disciplina, desvaloriza a ciência geográfica. Isso impõe a necessidade de debates e estudos adicionais na área. A discussão sobre a formação cidadã mediada pelos conhecimentos e conceitos geográficos não apenas destaca a necessidade de orientar os estudantes a pensarem e agirem criticamente na sociedade, mas também ressalta a relevância do conhecimento geográfico para a população, destacando as possibilidades das ferramentas teóricas que a Geografia Escolar pode oferecer.

Nesse sentido, é importante ressaltar que a formação cidadã constitui um processo complexo, envolvendo múltiplos fatores inter relacionados cuja mediação requer conhecimentos de diferentes dimensões por parte dos professores. Portanto, existe demanda imperativa por formação continuada docente. Optou-se por evidenciar a formação de professores de Geografia nesta pesquisa por constituir o contexto formativo da pesquisadora e o locus onde o problema de pesquisa emergiu. Além disso, considera-se que os professores de Geografia, pela compreensão dos conceitos e ferramentas geográficas, ocupam posição privilegiada para auxiliar os alunos a desenvolverem compreensão crítica e consciente do espaço geográfico, conduzindo-os ao exercício cidadão. Contudo, são necessárias oportunidades contínuas de desenvolvimento profissional, incluindo atividades de formação continuada. Discutir maneiras de realizá-las, deste modo, é uma demanda socialmente relevante, frente aos desafios diários enfrentados por esses profissionais para mediar os conteúdos dessa disciplina e influenciar positivamente o desenvolvimento intelectual e social dos estudantes, apesar das interferências externas. Justifica-se, assim, a necessidade de investimentos teórico-práticos na formação docente.

Por fim, cabe destacar especificamente o trabalho de Cavalcanti (2016), embora esteja consciente de que existem outros que fizeram trabalhos similares, que analisou 430 dissertações e teses de Geografia de programas de pós-graduação no Brasil entre 2000 e 2015, e evidenciou que 26,5% (114 trabalhos) focaram na formação, conhecimento e prática docente, um número significativo que retrata a importância dessa discussão. A maioria desses

estudos se concentra na formação inicial e nos estágios curriculares. No entanto, a presente investigação propôs um enfoque distinto, visando agregar novos elementos à discussão sobre a formação continuada de professores. Essa abordagem teve o intuito de, além de enriquecer o debate acadêmico, contribuir com a implementação de práticas de desenvolvimento profissional que respondam às exigências do ensino de Geografia com a meta da formação cidadã. Em síntese, ao explorar e propor caminhos para a formação continuada, este estudo buscou contribuir com a formação docente dos professores de Geografia, fortalecendo seu papel como mediadores do conhecimento e agentes de transformação social.

Para isso, a escrita desta tese se estruturou em quatro capítulos que enfatizaram distintos aspectos. O primeiro capítulo apresenta o professor de Geografia como um agente de transformação, trazendo reflexões sobre a formação humana e os desafios para se construir uma cidadania crítica. Nele, discute-se como a formação desse profissional deve responder às demandas por uma educação que prepare de fato para a vida cidadã.

No segundo capítulo, o foco volta-se para a cidadania no contexto educacional. O texto aborda as lacunas e a incompletude da cidadania nas práticas escolares cotidianas, demonstrando como o ensino de Geografia possui um papel fundamental na formação dos estudantes. São explorados os desafios e as oportunidades para que essa formação ocorra de maneira efetiva em sala de aula.

O terceiro capítulo detalha a proposta de formação continuada desenvolvida na pesquisa. Ele fundamenta os pressupostos para uma formação que seja expansiva e descreve como essa proposta foi construída. Além disso, apresenta os caminhos metodológicos da análise, unindo a riqueza das múltiplas vozes do Laboratório de Mudanças com as lentes da análise de discurso.

Por fim, o quarto capítulo dedica-se à análise dos dados obtidos a partir da atividade de formação continuada desenvolvida. Nele, são examinados o discurso pedagógico dos docentes e as contradições que eles evidenciam. Além disso, realiza-se uma síntese reflexiva que fundamenta a tese defendida, evidenciando o potencial transformador da metodologia proposta frente aos desafios contemporâneos da formação docente e da cidadania ativa.

Ao finalizar o trabalho, foram realizadas considerações sobre os resultados teóricos e empíricos, destacando suas implicações para a prática pedagógica em Geografia e a mediação da formação cidadã. Ressaltam-se as contribuições da metodologia adotada, bem como as limitações da pesquisa e perspectivas para estudos futuros.

2 O PROFESSOR DE GEOGRAFIA COMO AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO

Este capítulo tem como objetivo discutir o papel transformador do professor de Geografia frente à meta da formação cidadã crítica, destacando desafios pedagógicos, processos formativos e a necessidade de uma educação que promova justiça espacial e pensamento geográfico autônomo. Ele está estruturado em três seções principais: a primeira discute as bases teóricas da formação humana, contrapondo pedagogia tecnicista à crítica e apontando obstáculos enfrentados por professores em sua atuação, especialmente ao buscar o desenvolvimento do trabalho não alienado; a segunda analisa pesquisas recentes sobre a formação docente no Brasil que, em diálogo com outras referências, permitiram identificar elementos e características importantes do processo formativo do professor de Geografia; por fim, a terceira seção enfatiza a educação continuada na perspectiva da formação cidadã como pilar ético-político, promovendo reflexividade, contextualização e competências colaborativas para a atuação docente.

2.1 Educação e Formação Humana Cidadã: reflexões sobre desafios para a atuação na construção de uma cidadania crítica

O ser humano se humaniza a partir do contato com o outro, que ocorre por meio da comunicação, permitida pela linguagem. Esse pressuposto da teoria histórico-cultural, desenvolvida por Vygotsky (1984, 2001) e seus seguidores, conduz ao entendimento de que o desenvolvimento do psiquismo humano se realiza por meio do processo de apropriação da cultura, historicamente construída, mediante a comunicação entre pessoas. Essa apropriação permite, além do contato com o que já foi construído, construções sociais que conduzem à criação do novo. Essa é uma premissa que fundamenta a compreensão desta tese, o que permite compreender a Geografia escolar como parte dessa cultura.

A partir desse fundamento, concebe-se o sujeito e sua subjetividade como construções do contexto histórico e social que ele participa. Porém, essas construções não podem ser vistas como determinações inevitáveis, pois são dialeticamente articuladas (Cavalcanti, 2024). Assim, é correto dizer que o sujeito se desenvolve a partir de sua relação com os outros e com o mundo, “apoiado em sua carga genética, inerente a cada um, o ser se torna único em contato com o outro” (Freitas et al. 2015, p. 51). A partir desse entendimento, pode-se dizer que:

[...] o "próprio do homem" não é uma especificidade individual, mas à própria existência de um mundo humano, que só é possível pelo acúmulo, de geração em

geração, que permite a educação. Assim, ela deve ser considerada como um fato antropológico essencial, condição de existência de uma espécie humana (Charlot, 2020, 19).

Deste modo, a educação, no sentido amplo, e a educação geográfica, em particular, ao permitir a difusão do conhecimento construído e acumulado pelas pessoas ao longo do tempo, desempenha um papel fundamental na formação dos indivíduos e na construção e reconstrução da sociedade. É por meio dela que os indivíduos se inserem em um mundo humanizado e se apropriam da cultura materializada (Charlot, 2020). Essa apropriação permite o avanço na cultura e produção material e intelectual humana. Nesse sentido, os processos educativos não operam apenas na transmissão de conhecimentos socialmente construídos, eles oferecem aparatos que possibilitam a formação integral dos indivíduos, capaz de promover o desenvolvimento humano e social.

No contexto escolar, as práticas educativas assumem uma dimensão particular. Como destaca Cavalcanti (2024), embora atos educativos estejam presentes em todas as esferas da sociedade, na escola eles adquirem especificidades que os distinguem. Ela é uma instituição social central, socialmente organizada, com o objetivo de promover a aprendizagem humana (Engeström, 2016). Nela, “as atividades de ensino, didaticamente organizadas, são práticas sociais que têm fundamentos em concepções de mundo, de homem, de conhecimento” (Cavalcanti, 2024, p. 15). A escola, portanto, é um espaço privilegiado para a promoção da humanização, que acompanha, nesse caso em especial, a difusão, reflexão e construção de conhecimentos sistematizados, entre eles os geográficos, com bases teóricas assentadas nas ciências de sua origem. É um local que propicia o desenvolvimento, por meio de atividades de aprendizagem, permitindo ir além da simples transmissão de conhecimento empírico⁶.

As finalidades educativas no ambiente escolar são delineadas com base em propósitos que refletem os ideais e valores da sociedade (Cavalcanti, 2024). Mas também carregam o poder de modificar estes mesmos ideais e valores difundidos, uma vez que é por meio da educação e de suas contradições que os conhecimentos produzidos pela humanidade modificam o pensamento do indivíduo, e sua compreensão em movimento possibilita a intervenção na realidade (Lizzi; Sforini, 2023). Por esse motivo, esses propósitos estão sujeitos a disputas teóricas e ideológicas, tanto no campo educacional quanto no político. Seu entendimento é fundamental, pois ele orienta o trabalho dos professores, por meio do currículo, das avaliações em larga escala, do material didático disponibilizado, entre outros, e define o tipo de sociedade que se deseja construir. Essa diferença entre propósitos pode ser

⁶ Aqui o conhecimento empírico é concebido enquanto conhecimento formalizado que não muda o pensamento, que não é internalizado (Davydov, 2017).

notada ao se comparar a abordagem educacional sob a pedagogia tecnicista e a pedagogia crítica, por exemplo.

A pedagogia tecnicista⁷, influenciada pelo pensamento behaviorista, fundamenta-se na ideia de que a educação deve preparar os indivíduos para se ajustarem às demandas do mercado de trabalho e da sociedade industrial. Nesse contexto, as finalidades educativas estão voltadas para o desenvolvimento de habilidades técnicas e competências específicas, visando à formação de trabalhadores produtivos e eficientes para atender às necessidades do mercado. Assim, a pedagogia tecnicista prepara os indivíduos para uma sociedade onde o conhecimento é instrumentalizado em função da produtividade e do consumo apenas (Saviani, 2008). O papel do professor nessa perspectiva é de executor e administrador do planejamento, seu trabalho tem como referência manuais didáticos e conteúdos em forma de informações ordenadas.

Por outro lado, a pedagogia crítica defende uma visão transformadora da educação. Ela enfatiza a importância da conscientização, da reflexão crítica e da ação coletiva na busca pela emancipação humana e pela transformação social. Nela, o docente atua como mediador do conhecimento, e as finalidades educativas não estão voltadas para a alienação, mas sim ao desenvolvimento da consciência política e da capacidade de questionamento das estruturas de poder e das desigualdades sociais. Assim, a pedagogia crítica prepara os indivíduos para lutarem por uma sociedade mais justa, democrática e igualitária, na qual o conhecimento é utilizado como ferramenta de empoderamento e transformação social (Libâneo, 2007).

Avançando nessa perspectiva transformadora, a educação sociocrítica, segundo Libâneo (2019), consolida-se como uma abordagem que articula a apropriação do conhecimento sistematizado com o compromisso ético da justiça social. O autor ressalta que essa posição alinha-se à defesa de uma escola pública que seja estruturada pedagógica e socialmente para acolher a diversidade em suas múltiplas expressões, dentre elas as econômicas, sociais, culturais, étnico-raciais e de gênero. Nesse paradigma, a aprendizagem escolar assume o papel de "fator de ampliação das capacidades dos alunos de promover mudanças, em si e nas condições objetivas em que vivem" (Libâneo, 2019, p. 54). Nesse contexto, as reflexões de Libâneo (2019) ainda indicam que, para que a instituição escolar efetive a justiça social, torna-se imprescindível a construção de interfaces didáticas que conectem o conhecimento teórico-científico às práticas socioculturais e aos saberes cotidianos, garantindo o direito à igualdade no acesso à formação cultural sem desconsiderar

⁷ No Brasil a pedagogia tecnicista teve avanços no período ditatorial, com predomínio marcante em 1978, amparada pela lei 5692/71, cf. Saviani (2008).

as diferenças inerentes aos sujeitos educativos.

A escolha entre abordagens educacionais reflete diferentes visões de sociedade e de educação, com propósitos e ideais distintos. Enquanto a pedagogia tecnicista prepara os indivíduos para se adaptarem às demandas do mercado de trabalho em uma sociedade capitalista, a pedagogia crítica busca formar cidadãos críticos, conscientes e engajados na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Diante disso, a reflexão constante sobre o processo de escolarização é fundamental.

A partir desse posicionamento, é importante compreender o ensino como uma práxis social complexa, como observa Pimenta (2015). Segundo a autora:

O ensino é uma práxis social complexa. Realizado por seres humanos entre seres humanos, é modificado pela ação e relação dos sujeitos (professores e alunos) situados em contextos (institucionais, culturais, espaciais, temporais, sociais), e, ao mesmo tempo em que é modificado nesse processo relacional contextualizado, modifica os sujeitos nele envolvidos. (Pimenta, 2015, p. 84)

Nesse sentido, há uma complexa relação dialética entre o ensino escolar e a sociedade. Ao mesmo tempo em que a escola denuncia e reflete sobre as contradições sociais, ela se constrói e se transforma continuamente dentro desse contexto. Ela não apenas modifica a sociedade, mas também é constantemente moldada por ela. Entretanto, essa dinâmica de transformação e reflexividade se constrói em meio a desafios, sobretudo quando se considera a prática educativa voltada para a formação cidadã e crítica.

Um dos principais desafios postos para a educação crítica é o conflito entre as demandas do sistema educacional e as necessidades da formação cidadã. As escolas, frequentemente, se veem pressionadas a cumprir metas de desempenho estabelecidas por avaliações padronizadas e políticas educacionais que priorizam o desenvolvimento de habilidades e competências técnicas. De acordo com Saviani (2013), essa pressão por resultados padronizados tende a valorizar práticas conteudistas, focadas na memorização e na reprodução de conteúdos, em detrimento da construção de um conhecimento que promova a reflexão crítica e o engajamento cidadão. Essa ênfase pode comprometer a formação integral dos estudantes ao limitar suas capacidades de reflexão crítica e participação ativa na sociedade.

Além disso, a estrutura hierárquica e burocrática do sistema educacional muitas vezes limita a autonomia dos professores e reduz o espaço para práticas inovadoras que poderiam favorecer a formação crítica dos estudantes. A falta de recursos e apoio institucional para implementar projetos pedagógicos é outro fator que contribui para essa dificuldade. Muitas escolas, especialmente em regiões economicamente menos favorecidas, carecem de

infraestrutura adequada, materiais didáticos e formação continuada para os docentes.

Outro aspecto a ser considerado é a diversidade cultural e social dos estudantes. As escolas são frequentemente desafiadas a lidar com um corpo discente heterogêneo em termos de contextos socioeconômicos, culturais e de experiências de vida. Esse aspecto demanda abordagens pedagógicas que reconheçam e valorizem essa diversidade, promovendo um ambiente inclusivo onde todos os estudantes possam se desenvolver como cidadãos críticos. Saber lidar com esse desafio, em especial, é essencial para a mediação das aulas, sobretudo as de Geografia, pois o contexto em que os estudantes estão inseridos e suas experiências de vida impactam o modo com que eles vivenciam e interagem com os espaços, construindo conhecimentos que servirão de base ou que serão refutados durante o processo de aprendizagem de conhecimentos científicos na escola. Essas experiências direcionarão, em grande parte, a forma com que eles se relacionam com os conteúdos geográficos escolares. Isso porque os sujeitos constroem conhecimentos por meio de apropriações de suas experiências formativas, o que influencia nas relações que estabelecem consigo mesmo, com o outro e com o meio (Charlot, 2020).

A tensão entre a padronização curricular e a necessidade de abordar questões locais e contextuais também representa um desafio significativo para a educação cidadã. Diversos autores, dentre eles, Castellar (2000), Callai (2000) e Cavalcanti (2008, 2019), já alertaram para a grande contribuição de abordagens que partam do cotidiano dos estudantes, em especial para o ensino de Geografia. Segundo Castellar (2000, p. 32) “toda informação fornecida pelo lugar ou grupo social no qual a criança vive é altamente instigadora de novas descobertas”. Além de instigar descobertas, abordar os conteúdos a partir dessa perspectiva contribui para a construção de ferramentas intelectuais que qualificam a atuação cidadã. Com essa abordagem, o aluno é incentivado a conhecer e a analisar a realidade, abstraindo a realidade concreta e teorizando sobre ela, construindo assim novos conhecimentos (Callai, 2000), e permitindo o “encontro/confronto da geografia cotidiana [...] com a dimensão da geografia científica” (Cavalcanti, 2008, p. 141). O conhecimento desarticulado da realidade e do contexto local muitas vezes carece de sentido para os estudantes, incorrendo no risco de se tornarem conhecimentos encapsulados, sem aplicabilidade na vida e/ou altamente situados, e por isso ineficazes em contextos diferentes do que foi apresentado, não oferecendo espaço para mudança ou adaptação e, portanto, não suficientes para resolver problemas complexos em situações práticas (Engeström, 2002a).

Adicionalmente, o descompasso entre a teoria e a prática na formação dos professores pode criar obstáculos para a implementação de uma educação verdadeiramente cidadã.

Morais, et al. (2020), por meio de resultados de pesquisa sobre a formação inicial de professores de Geografia, revelam que essa articulação ainda tem sido um desafio no processo de formação de professores em diferentes instituições de ensino, porém, são grandes os esforços para incentivar a reflexão crítica e a práxis transformadora. Apesar desses esforços, na prática, os docentes frequentemente enfrentam dificuldades para integrar essas abordagens em suas rotinas diárias, devido a limitações de tempo, recursos e apoio institucional e social.

As condições de trabalho também dificultam que o professor tenha disponibilidade para seguir com sua formação e desenvolver conhecimentos acerca de sua prática pedagógica (Gabrelon, 2023). Esse elemento, somado a carências na formação inicial e ao caráter aligeirado e precário de grande parte dos cursos de formação continuada (Davis, 2012), intensifica ainda mais os desafios no processo de ensino e aprendizagem voltado à meta da formação humana cidadã.

Por fim, a escola também enfrenta o desafio de lidar com valores e ideologias contraditórias presentes na sociedade. Enquanto busca promover justiça social e equidade, ela opera em um contexto em que valores consumistas e competitivos prevalecem. Isso cria um ambiente de tensão onde os objetivos de uma educação crítica podem entrar em conflito com as expectativas sociais e econômicas externas. No caso da Geografia, assim como em outras disciplinas que também problematizam questões sociais, tem sido observada uma perda de espaço no currículo (Souza et al. 2020), acompanhada de práticas de vigilância aos professores, institucionalizadas, como foi o caso do movimento Escola Sem Partido⁸, ou não, especialmente ao tratar de assuntos considerados polêmicos pela sociedade. Essas contradições revelam a complexidade do papel da escola na formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Reconhecendo o importante papel social da educação escolar e as contradições do processo de humanização, é fundamental destacar as figuras do professor e do estudante como sujeitos centrais. Neste trabalho, enfoca-se a figura do professor, pois este profissional é o sujeito participante da pesquisa, uma vez que a formação do docente de Geografia é tema central do trabalho. Ao destacá-lo, é preciso questionar quem é esse profissional e qual é o

⁸ O movimento Escola Sem Partido, proposto inicialmente no Brasil em 2004 e impulsionado a partir de 2014 por mobilizações conservadoras, alega combater uma suposta doutrinação esquerdista nas escolas, autoproclamando-se apartidário e promovendo projetos de lei para impor controle sobre o trabalho docente, como a proibição de discussões políticas em sala de aula e o incentivo à vigilância por estudantes e pais. Segundo Castilho (2019), no entanto, essa neutralidade é uma “falácia”, pois o movimento revela interesses ocultos, disputas partidárias, ligações com tendências totalitárias que cerceiam a autonomia pedagógica e promovem intimidação, além de uma conexão com um projeto neoliberal mais amplo que visa transformar a escola em um grande negócio via espoliação, desviando o foco de problemas reais da educação para uma dicotomia ideológica que ataca o pensamento crítico e a liberdade docente.

sentido de sua atuação.

Primeiramente, o professor é um sujeito, forjado por sua subjetividade e pelo contexto histórico e social de que participa (Cavalcanti, 2024). Como sujeito, ele é portador de desejos, ocupa uma posição em um espaço social e “interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade” (Charlot, 2000, p. 33). Desse modo, concorda-se com Pereira e Oliveira (2020, p. 108), ao afirmarem: “concebemos o professor como sujeito da experiência e como mediador do processo de ensino e aprendizagem, na qual se associa sua experiência com uma história de vida, que molda sua identidade e seu trabalho profissional.” A atuação docente, nesse sentido, não implica em uma prática técnica desarticulada de sua trajetória pessoal e das influências sociais e culturais que o cercam.

Outro elemento essencial nesse entendimento é a dimensão da profissionalidade docente. A docência não pode ser vista como uma vocação ou um chamado natural, mas como uma profissão complexa que requer formação específica e contínua, que “se constrói e reconstrói continuamente através de um processo de reflexão crítica e prática profissional” (Nóvoa, 1999, p. 25). Nesse sentido, a profissionalização docente envolve o desenvolvimento de competências e saberes que não são adquiridos de forma espontânea, mas através de uma formação sistemática que articule teoria e prática.

A profissionalização docente é, portanto, uma construção social e histórica, que se manifesta na formação inicial e continuada, na prática reflexiva e na participação em comunidades de prática onde se compartilham experiências e se constroem coletivamente saberes profissionais. Este processo sublinha a necessidade de uma formação sólida que aborde tanto o conhecimento técnico, científico e pedagógico quanto às dimensões éticas e sociais acerca da prática educativa. Nesse sentido, Nóvoa (2009) argumenta que o exercício da docência transcende a mera instrução de conteúdos, configurando-se como a construção de um processo educativo alicerçado na ética profissional, com o propósito de estimular a autonomia e o desenvolvimento crítico dos estudantes.

Além disso, é crucial considerar a dimensão cotidiana do trabalho docente. No contexto educacional, o trabalho do professor muitas vezes pode tornar-se alienado devido às pressões burocráticas, curriculares e institucionais que limitam sua autonomia e capacidade de inovação. Essas pressões podem desumanizar a prática docente, transformando-a em um cumprimento mecânico de tarefas pré-estabelecidas, em vez de uma atividade criativa e emancipadora (Engeström, 2016). Frente a esse contexto, “o desafio está em resistir à alienação e promover uma prática docente que seja reflexiva e crítica, que valorize a

autonomia profissional” (Nóvoa, 1995, p. 43).

O sentido de sua atuação é a humanização, como já evidenciado aqui, em especial uma humanização que leve à atuação cidadã. Essa meta conduz o trabalho do professor a envolver não apenas a adoção de práticas pedagógicas orientadas ao cumprimento de prescrições curriculares, mas também uma postura ética e comprometida com os valores humanos, a solidariedade e a cidadania. É por meio desse trabalho humanizador que o professor contribui para a formação de indivíduos conscientes, críticos e capazes de atuar como agentes de transformação social.

Para isso, é essencial que ele reflita sobre a sociedade para a qual está sendo conduzido a formar, para além das contribuições específicas da ciência que irá trabalhar em sala de aula, no caso do professor de Geografia, a ciência geográfica. Além disso, é imprescindível se envolver como um sujeito ativo e reflexivo diante dos determinantes externos e internos que permeiam sua atuação. A construção de aparatos para tais reflexões tem base em sua história de vida e concepções prévias, que são enriquecidas e alteradas ao longo de sua trajetória de formação. Assim, chega-se a um outro elemento central na construção desse profissional: a formação de professores, que será explorada no tópico a seguir.

2.2 Elementos da problemática dos processos formativos do professor de Geografia em momentos de formação inicial e formação continuada

No tópico anterior foram evidenciados os desafios cotidianos enfrentados por professores em sua atuação, especialmente ao buscar o desenvolvimento do trabalho não alienado, voltado à formação humanizadora. Para enfrentar esses desafios, justificam-se investimentos teórico-práticos focados na formação docente, como afirma Cavalcanti (2024, p. 159)

O ato docente é situado em contexto específico, com suas demandas e suas dificuldades. Para nele atuar, é necessário assumir a docência como ação complexa, com saberes teórico-práticos consistentes, que exige profissionalização. [...] Sua atuação está, portanto, intimamente ligada à sua formação, seja ela inicial, em nível de graduação ou em diferentes cursos de formação continuada.

A partir desse entendimento, com o intuito contribuir com a discussão teórica sobre a formação de professores de Geografia, questiona-se aqui sobre quais são as contribuições recentes de pesquisas dessa área específica. Com o intuito de oferecer respostas a essa

questão, este tópico realiza um diálogo com teses e dissertações recentes e com teóricos reconhecidos da área.

A formação de professores emergiu como uma área de estudo significativa nas últimas décadas do século XX (Borges; Richter, 2021). No contexto brasileiro intensificou-se a partir da década de 1980, com a criação do Grupo de Trabalho de Formação de Professores (GT 08) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Desde então, essa temática tem sido robustamente desenvolvida, e suas principais reflexões têm perpassado as políticas públicas voltadas para a formação docente, a profissionalidade, as condições e natureza do trabalho dos professores, a construção da identidade profissional e a formação inicial e continuada dos docentes (Borges; Richter, 2021).

No âmbito da Geografia, as pesquisas sobre o tema também têm se mostrado significativas, e acompanham o crescimento das pesquisas na área de Ensino e Aprendizagem de Geografia nas últimas décadas decorrente, sobretudo, do crescimento dos programas de pós-graduação em Geografia no Brasil e do crescimento das linhas de pesquisa sobre o ensino de Geografia nesses programas, conforme evidenciado pelos estudos de Pinheiro (2005) e Cavalcanti (2016). Esse aumento tem forte influência das políticas governamentais para a formação continuada de professores, o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), por exemplo, colocou como meta formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica até seu último ano de vigência, em 2024.

Em um levantamento realizado por Cavalcanti (2016), que analisou dissertações e teses sobre o ensino de Geografia defendidas em Programas de Pós-Graduação no Brasil entre 2000 e 2015, foram identificados 430 trabalhos. Esses trabalhos foram categorizados em diversos eixos temáticos, dentre eles o eixo "Formação, Saberes e Práticas Docentes", que representou 26,5% dos estudos analisados, o que foi considerado representativo, indicando que a formação docente é um tema relevante para os pesquisadores na área da educação.

Moura Júnior (2024) realizou um levantamento similar nos anos de 2019 e 2020 e encontrou um percentual semelhante. Segundo o autor, dos 189 trabalhos analisados, que versam sobre o ensino de geografia, 23% deles tratam da formação e atuação de professores. Nesses estudos, destaca-se o predomínio de trabalhos voltados à análise da formação inicial e dos estágios nessa formação, à formação continuada e a práticas de ensino com determinados conteúdos.

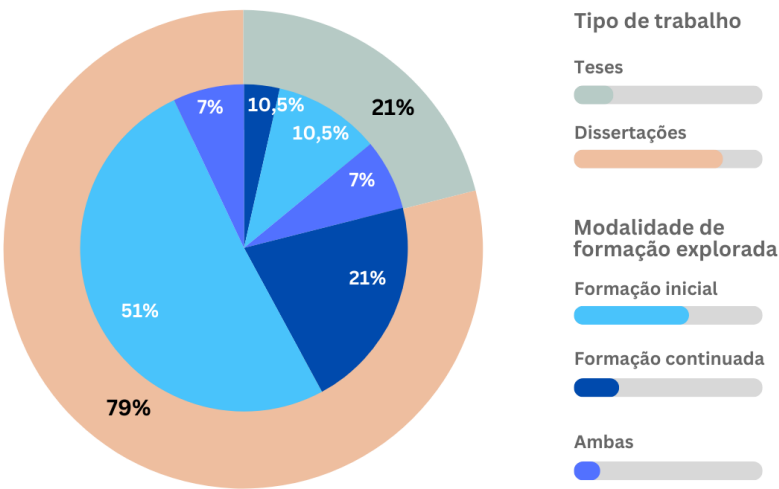
Com o intuito de contribuir com as análises e delinear o desenvolvimento da pesquisa,

foi realizado um levantamento de teses e dissertações⁹ que versam sobre a formação de professores de Geografia, publicadas entre os anos de 2021 e 2024, nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Esse recorte temporal foi escolhido devido ao interesse em estudos recentes sobre o tema e pela existência de pesquisas anteriores, como as de Moura Junior (2024) e Cavalcanti (2016), já citadas aqui. A partir disso, esboçou-se uma parte do estado do conhecimento com o intuito de “discutir uma certa produção acadêmica [...] tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados” (Ferreira, 2002, p. 257).

Como indexadores foram utilizadas as expressões “formação de professores de Geografia”, “formação docente” e “formação de professores” associadas aos filtros: grande área do conhecimento “Ciências Humanas” e área de conhecimento “Geografia”. Foram identificados 109 trabalhos, que tiveram seus resumos lidos e categorizados. Deste total, 57 trabalhos tratam especificamente da formação de professores de Geografia como tema central. Os demais abordam a formação de maneira muito periférica ou não fazem referência ao tema em seus resumos, palavras-chave e títulos.

Dos 57 trabalhos que focam a formação de professores de Geografia, 45 deles são dissertações, e 12 são teses e abordam as modalidades de formação de acordo com o descrito no gráfico a seguir:

Figura 2: A formação de professores de Geografia no Brasil em teses e dissertações (2021 - 2024)



Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2024). Organizado pela autora (2026).

⁹No Brasil, a pesquisa em Geografia está majoritariamente associada aos Programas de Pós-Graduação. Desse modo, analisar a produção científica dessas instituições, incluindo teses e dissertações, tem o potencial de evidenciar as principais contribuições e tendências atuais na área.

O percentual de trabalhos sobre formação inicial de professores é significativamente maior, retratando uma preocupação latente com essa modalidade de formação. Muitos desses trabalhos abordam experiências de estágio e programas de iniciação à pesquisa e à docência, e, adentrando seu conteúdo, os autores relatam que a escolha pelo tema deriva, entre outros motivos, de sua experiência de formação. Um outro dado que chama a atenção é que o percentual de trabalhos que abordam a formação continuada em teses é maior que em dissertações. Na maioria desses trabalhos os autores indicam que partiram de demandas de sua atuação docente ou do contato que tiveram com cursos de formação continuada.

Adentrando um pouco mais no conteúdo desses trabalhos, com o intuito de compreender que aspectos têm sido considerados pelos autores enquanto indispensáveis no processo de formação de professores é possível estabelecer alguns aspectos. Primeiramente, os resultados indicados na pesquisa de Moura Júnior (2024) são semelhantes quanto ao predomínio de trabalhos voltados à análise da formação inicial e aos estágios nessa formação, à formação continuada e a práticas de ensino com determinados conteúdos.

Quanto à formação inicial, pôde-se notar no gráfico anterior que a maioria dos trabalhos abordou essa modalidade de formação, mas chama a atenção o percentual de trabalhos que realizaram análises especificamente de cursos de formação inicial, somando 21% dos trabalhos analisados. Os trabalhos pesquisam desde modos como temas específicos são trabalhados durante a formação inicial nos cursos, como é o caso de Silva (2023a) e Carvalho (2022), até a história do curso e as influências de políticas que neles incidem, como é o caso de Rocha (2022). Eles ressaltam o reconhecimento da importância da formação inicial na trajetória profissional dos professores e a importância de garantir que ela seja de qualidade. É recorrente nesses trabalhos a defesa de uma formação crítica e reflexiva, que considere os saberes e vivências baseadas nos conhecimentos adquiridos pelos futuros professores em seu processo de formação como aluno de ensino básico, sua realidade atual e os desafios que encontra ao longo do processo formativo.

Um outro aspecto muito abordado nas pesquisas são experiências de estágio supervisionado e programas de iniciação à docência, como PIBID e Residência Pedagógica. A discussão nesses trabalhos concorda em diversos aspectos, dentre eles o caráter formativo dessas experiências, ao qual “busca correlacionar a IES e as escolas na tentativa de proporcionar uma formação de professores inicial significativa, na qual o residente possa vivenciar seu futuro espaço trabalho, se preparando de modo efetivo por meio da imersão proposta” (Cunha, 2023, p. 09). Desse modo, trata-se de um “importante momento formativo

onde o docente em formação correlaciona a teoria e a prática no ambiente onde se desenvolve a profissão” (Augusto, 2022, p. 56).

Segundo Moraes, et al. (2020), o estágio, e aqui acrescenta-se as demais experiências proporcionadas por programas de iniciação à docência, ao promover a presença do estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a vida e o trabalho do professor na sociedade. Caracteriza-se também pela formação continuada do professor regente da turma que recebe o professor em formação, podendo ser “encarada enquanto exercício profissional não mais isolado, mas sim como prática colaborativa docente [...] potencializando a reflexão sobre a própria prática, brindando uma espécie de “frescor” à prática docente, que por vezes pode tornar-se solitária e repetitiva” (Freitas, 2021, p. 82).

Os trabalhos recentes também reconhecem a importância de um olhar atento às políticas curriculares. São evidenciadas, principalmente, as reformas recentes no currículo da Educação Básica e sua implementação, mas também aparecem análises sobre as diretrizes curriculares para a formação de professores. Os trabalhos indicam fragilidades nessas políticas, principalmente devido à sua vinculação com uma agenda global hegemônica, o que compromete tanto os objetivos relacionados à formação humana abrangente quanto a qualidade dos resultados dos processos educativos associados a essa formação (Oddone, 2022; Silva, 2023b).

As narrativas autobiográficas e o processo de construção da identidade docente também foram temas muito abordados nas pesquisas analisadas. Esse tipo de abordagem oferece espaços para que os professores possam se reconhecer enquanto sujeitos de seu processo formativo, e buscar soluções para os seus anseios e desafios profissionais. Com isso, discussões desencadeadas “a partir das narrativas (auto)biográficas, abordando as trajetórias pessoais e profissionais dos professores e a busca do sentido das experiências, surge como força indutora de novos olhares no processo de formação de professores” (Andrade, 2022, p. 165).

Nessa proposta, deve-se levar em conta que o professor é a pessoa, assim como uma parte essencial da pessoa é o professor (Nóvoa, 1995, 2000). Por isso, é preciso “(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (Nóvoa, 1995, p. 25). Entre as principais considerações dessas pesquisas, destaca-se a constatação de que formar-se requer do professor um compromisso pessoal com o desenvolvimento de um trabalho autônomo que contribua para a construção de sua identidade profissional.

Além disso, as pesquisas também dão destaque a desafios atuais da profissão, em especial à educação inclusiva, especificamente discutindo a inclusão de estudantes com deficiência, e a implementação da tecnologia nos processos de ensino. Esses são temas que podem ser considerados emergentes nas pesquisas, dado que a inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares ainda é recente e indicam desafios para a prática docente. Com relação à tecnologia, cabe destacar o papel do período pandêmico que ressaltou e acelerou a demanda por utilização na educação. Ainda, as pesquisas abordam a linguagem cartográfica enquanto linguagem específica da Geografia, que deve ter seu espaço garantido na formação de professores.

As pesquisas abordam ainda a importância do desenvolvimento de conhecimentos específicos da Geografia e de conhecimentos voltados a questões mais amplas, como a educação ambiental, como é o caso dos trabalhos de Botelho (2021) e Carvalho (2022), e questões étnico-raciais e de gênero, como em Ferreira (2023) e Souza (2023). Essas questões mais amplas se tornam conteúdos da Geografia ao serem abordadas através da perspectiva geográfica, onde são direcionadas a elas perguntas propriamente geográficas, como “onde?” e “por que aí?” (Foucher, 1995) que indagam a localização dos fenômenos e os determinantes dessa localização, e “por que isso está onde está?” (Gomes, 2017), procurando entender os princípios de coerência na ordem espacial das coisas. Desse modo,

Os mesmos objetos podem dialogar com as mais diversas disciplinas [...] A questão que se coloca é, pois, sobretudo, uma questão de método, isto é, da construção de um sistema intelectual que permita, analiticamente, abordar uma realidade a partir de um ponto de vista. (Santos, 1999, p. 62).

Essa questão conduz a um outro elemento que perpassa todos os trabalhos analisados, algumas vezes com mais destaque, outras com menos, que é a discussão sobre pensamento geográfico (Cavalcanti, 2019), raciocínio geográfico e pensamento espacial¹⁰. Os três termos têm significados distintos, porém seu uso nos trabalhos carrega a mesma ideia de que a Geografia tem uma maneira própria de enxergar e pensar os fenômenos, e sua forte presença

¹⁰ Pensamento Geográfico refere-se a uma parte do desenvolvimento intelectual que proporciona a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar de modo específico, sendo essa uma construção social que depende das relações que o homem estabelece com o meio. Pensar geograficamente inclui indagar a realidade a partir de perguntas geográficas (Onde? Por que aí? Como é esse lugar?) partindo de conceitos, linguagens, princípios e raciocínios específicos da Geografia. O raciocínio geográfico muitas vezes é utilizado como sinônimo de pensamento geográfico, porém, conforme Cavalcanti (2019) os raciocínios são operadores do pensamento que permitem a compreensão da relação espaço/fenômeno, levando o estudante a compreender a atuação de certos fenômenos sobre o espaço e vice-versa. Já o pensamento espacial, apesar de muito usado, sobretudo nos trabalhos sobre cartografia, não é exclusivo da Geografia, e pode ser mobilizado por outras ciências, como a arquitetura, por exemplo. Ele envolve as habilidades espaciais como lateralização, localização (Cavalcanti, 2019; Miranda, 2021).

nas pesquisas sugere que apropriar-se desse modo é indispensável ao exercício da docência em Geografia.

Copatti (2022) traz uma perspectiva adicional que se mostra relevante ao tema da formação de professores. Trata-se da noção de Pensamento Pedagógico-Geográfico de Professor, que:

envolve um amplo espectro de elementos oriundos da Geografia científica, em seus delineamentos na Geografia acadêmica (como formadora dos professores que atuam na escola) e na Geografia escolar (onde ocorre a atuação docente), mas que não se limitam a essa ciência. Envolve, também, a Educação, com sua historicidade, seus processos pedagógicos, com cultura, singularidades e outros movimentos implicados na construção do pensamento. (Copatti, 2022, p. 21)

Dessa forma, a contribuição de Copatti (2022) oferece uma perspectiva ampliada, ao sugerir que a formação do pensamento geográfico no contexto da docência deve considerar não apenas os conhecimentos específicos da Geografia, mas também os processos pedagógicos e contextuais da prática educativa. Essa abordagem multidimensional é indispensável para que os professores possam desenvolver uma prática pedagógica que esteja alinhada com os objetivos da Geografia e, simultaneamente, responda às necessidades e especificidades do ambiente escolar.

Por fim, destacam-se as pesquisas que abordam experiências de projetos e cursos voltados ao aprimoramento de práticas pedagógicas no ensino de Geografia. Esses trabalhos ressaltam a necessidade e a importância da formação continuada dos professores, mostrando como ela pode influenciar e transformar a prática pedagógica e a qualidade do ensino de Geografia. Assim, “é imprescindível que a formação continuada passe por um trabalho que leve o docente a uma transformação e qualificação de sua prática e, para que isso se dê de modo efetivo, a formação deve responder às inquietações e necessidades do mesmo” (Santos, 2023, p. 110).

Essa transformação ocorre por meio de processos formativos sistemáticos e exige dos professores a disposição para romper com o que Garcia (1999) denomina de crenças, que são proposições e premissas (não necessariamente oriundas de teorias e reflexões conscientes) adquiridas em suas trajetórias pessoais e profissionais e que orientam suas ações. Portanto, as atividades formativas enfrentam o difícil papel de convencer os professores sobre a necessidade do conhecimento que está sendo trabalhado, demonstrando a utilidade e a eficácia de suas novas aprendizagens.

Há, portanto, um foco em como os conhecimentos adquiridos durante a formação são aplicados em sala de aula e como isso impacta o processo de ensino-aprendizagem. Além

disso, é defendida a importância de integrar a teoria e a prática pedagógica e valorizar a contextualização do ensino de Geografia, considerando as especificidades regionais, o contexto escolar e o saber experiencial de cada docente. Nesse sentido, a partir dessas referências, concorda-se com Cavalcanti (2014, p. 163), ao afirmar que:

O processo de formação é contínuo, constante e ocorre no espaço escolar ou em outros espaços da experiência do professor. A formação inicial, nesse entendimento, não é suficiente para uma atuação profissional com a qualidade que se requer, o que indica para as escolas a necessidade de o professor e sua formação para ensinar Geografia contemplar espaços e tempos para que essa formação docente seja possível, individual e/ou coletivamente.

Posto isso, a partir dessa interpretação a respeito dos trabalhos analisados e das referências teóricas citadas, é possível indicar elementos e características importantes do processo formativo do professor de Geografia:

1) Formação Reflexiva e Contínua: Uma característica inerente ao processo formativo desse profissional, conforme Nóvoa (1992, 1995), que é seu caráter contínuo e aberto. Essa característica justifica-se pelo fato de a escola, enquanto instância da sociedade, estar em constante processo de reconstrução, implicando em desafios para a atuação docente. A formação que conduza à reflexão constante por parte desses profissionais os incentiva a analisarem criticamente suas próprias práticas, identificando áreas de melhoria e, como consequência, os conduzem a atuar sob os desafios impostos em suas práticas e implementar mudanças que atendam às suas carências formativas e às diversas necessidades do contexto escolar.

Assim, concorda-se com Cavalcanti (2024, p. 162) que “a formação inicial, nesse entendimento, não é suficiente para uma atuação profissional com a qualidade que se requer”. A legislação brasileira também reconhece essa necessidade, o que se evidencia por exemplo pela existência de uma Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)¹¹ por exemplo, considerada enquanto uma

¹¹ Esse documento, instituído pela Resolução CNE/CP nº 1/2020, vem sofrendo inúmeras críticas por parte da comunidade acadêmica. Dentre essas críticas, destaca-se o fato de tratar a formação de professores como duas etapas distintas, inicial e continuada, orientadas por resoluções diferentes, o que pode levar à fragmentação do conhecimento e das práticas pedagógicas (Nogueira e Borges, 2021); a desarticulação entre os dois documentos, já que a base para formação inicial passou por uma reforma recentemente e sofreu mudanças, enquanto a base para a formação continuada continua a mesma; a falta de participação e diálogo efetivo com os professores e demais atores educacionais em seu processo de criação (Rodrigues, Pereira e Mohr, 2021); a abordagem vertical que limita a diversidade dos contextos educacionais nacionais (Costa, Matos e Caetano, 2021); e a possibilidade de restrição da autonomia dos professores e das instituições de ensino, desconsiderando as especificidades e necessidades contextuais (Soares et al., 2022), entre outras. Apesar do reconhecimento dessas críticas, entende-se que esse é um documento que representa, legalmente, a atualidade das diretrizes para a formação continuada de professores da Educação Básica no contexto da educação brasileira. Por esse motivo, ele foi utilizado ao longo do trabalho, que, inclusive, teve críticas, quando necessário.

característica geral do professor:

Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (Brasil, 2020, n.p.)

Porém, as condições, sobretudo as de caráter institucional, que perpassam as políticas públicas de agência nacionais e internacionais, distribuição de verbas, remuneração e carga horária do professor, e da escola, que envolvem a cultura e a comunidade escolar, dificultam a continuação do seu processo formativo.

Segundo Gatti (1997), cursos de diversos modelos, assembleias pedagógicas, envolvimento na administração escolar e nas atividades coletivas na escola, participação em congressos e seminários, entre outras atividades realizadas após a graduação, são considerados atividades de formação continuada, mesmo quando não são direcionadas ao exercício de reflexão e construção de conhecimentos teóricos. Essa situação, revelada pela autora permanece até os dias atuais, evidenciando a necessidade de esforços para que essa realidade seja modificada. De acordo com Candau (1996, p. 149):

A formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento.

Isso envolve o desenvolvimento da capacidade do professor de analisar criticamente suas experiências e aprender com elas para melhorar sua prática. Esse processo de autoavaliação e aprendizado fortalece o docente na superação dos desafios inerentes à profissão, permitindo o desenvolvimento de aparatos para lutar para superar os limites da atuação e cumprir seu papel humanizador.

2) Desenvolvimento do pensamento geográfico: É importante que o professor de Geografia tenha clareza da ciência que fundamenta a disciplina que atua e aprenda a utilizar suas ferramentas teóricas para pensar o mundo. A partir desse domínio, ele conseguirá realizar propostas realmente autônomas, articuladas à realidade dos estudantes, baseadas em conhecimentos sistematizados e validados por esse campo científico. Tais conhecimentos são correspondentes à meta de formação do pensamento geográfico por parte dos estudantes, indicada como fundamental para a formação voltada à atuação cidadã por Cavalcanti (2019,

2024). Segundo a autora:

O papel da Geografia na escola é, especialmente, construir sujeitos humanizados por meio do desenvolvimento do pensamento geográfico, com a contribuição de conhecimentos sistematizados e validados por esse campo científico. [...] Há uma real espacialidade na vida social de cada indivíduo e em suas práticas sociais. Essa convicção justifica a ideia de se abordar criticamente a sociedade contemporânea nessa perspectiva. [...] O que está sendo postulado, diferentemente, é um ensino transformador que almeja propiciar mudanças nas formas de pensar dos alunos, com informações e, principalmente, com instrumentos simbólicos (teóricos) da Geografia, que lhes permitam perceber sua própria realidade de modo diferente, o que orienta suas ações cidadãs em seus lugares e também no mundo. (Cavalcanti, 2024, p. 54-55, grifo nosso)

Deste modo, defende-se aqui, com amparo sobretudo nas pesquisas de Copatti (2019, 2022) e Cavalcanti (2019, 2024) a importância de que o professor de Geografia tenha como meta a formação do pensamento Geográfico por parte dos estudantes, e que, para isso, é indispensável que ele próprio se aproprie desse modo de pensar. Segundo Copatti (2022, p. 19):

Ao desenvolver um modo de pensar e de abordar a Geografia, o professor tende a estabelecer maior autonomia no planejamento e desenvolvimento de propostas em sala de aula. [...] Entende-se que, ao construir e mobilizar essa estrutura de pensamento de professor, o docente contribui para tecer raciocínios geográficos, que, ao serem articulados e propostos nas análises e interpretações, podem contribuir para formar sujeitos cidadãos que se utilizam do conhecimento geográfico para significar as ações e as experiências que vivenciam no mundo da vida.

Pensar pela Geografia requer um domínio sobre o arcabouço teórico-metodológico da ciência geográfica, construído ao longo do tempo. Esse arcabouço inclui “conceitos, categorias, princípios, raciocínios, métodos, linguagens que evidenciam aspectos de uma dimensão específica da realidade” (Cavalcanti, 2024, p. 42), e orienta uma análise peculiar que conduz à compreensão da espacialidade dos objetos, fatos e fenômenos, ampliando a capacidade de se apreender a realidade pelo pensamento.

3) Integração entre saberes docentes: A formação de professores não pode desenvolver apenas conhecimento do conteúdo, o trabalho docente tem finalidades que extrapolam esse domínio, pois “os professores não se apoiam em um saber para ensinar, mas em vários” (Borges, 2004, p. 26). Os conhecimentos a serem construídos pelos professores ao longo do processo formativo são plurais e heterogêneos (Zabala, 1998; Tardif, 2002), e devem estar voltados à proposição de mudanças inovadoras, novas ações e reordenações da prática pedagógica. Tardif (2002) divide esses saberes em profissionais (Conjunto de saberes que, baseados nas ciências são desenvolvidos durante o processo de formação inicial e continuada), disciplinares (Saberes produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da

história da humanidade, administrados pela comunidade científica cujo acesso é possibilitado por meio das instituições educacionais), curriculares (Relaciona-se à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e apresentam-se sob a forma de programas escolares - objetivos, conteúdos, métodos) e de experiência (Resultam do exercício de suas atribuições, são produzidos e validados pelos docentes por meio da vivência e no conhecimento de seu meio).

Shulman (1986) também caracteriza e classifica os saberes dos professores, com um foco diferente, mais assentado no saber teórico. O autor os divide em conhecimentos disciplinares (Referente ao conteúdo, que deve ir além da compreensão de fatos e conceitos, abarcando a noção estrutural da disciplina), conhecimento pedagógico do conteúdo (Articula os saberes disciplinares com a prática de ensino), e saberes curriculares (Obtidos através do conhecimento e análise de orientações curriculares).

Apesar de a abordagem de Shulman (1986) ressoar de maneira mais próxima à perspectiva aqui defendida, que enfatiza de maneira especial a importância dos conhecimentos sistematizados, ambas as visões sublinham o caráter plural e heterogêneo dos saberes docentes, e conduzem à compreensão de que são múltiplos os conhecimentos e as referências que os professores utilizam para o delineamento de sua prática. A integração desses diversos saberes não só enriquece a prática docente, mas também fortalece o compromisso com o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

4) Problemática da prática como princípio formativo: Segundo Cavalcanti (2017), a problematização da Geografia Escolar é um princípio orientador da formação. Essa abordagem incentiva os professores a questionarem suas práticas, a refletirem sobre os desafios e contradições encontradas no cotidiano escolar e a buscarem soluções criativas e contextualmente relevantes. A problematização permite que os docentes identifiquem as reais necessidades dos alunos e da comunidade escolar, ajustando suas práticas pedagógicas para serem mais eficazes e significativas. A formação de professores, de modo especial a formação continuada, ao desenvolver diálogos entre o cotidiano docente e os fundamentos teóricos da ciência geográfica, da didática geral e da didática da Geografia, não só contribui para o desenvolvimento profissional contínuo, mas também promove uma educação mais crítica e transformadora.

5) Contextualização e Significação: Assim como já foram elencadas aqui ideias que apontam para a importância de considerar o cotidiano dos estudantes para que o conhecimento se torne significativo, é importante considerar a realidade cotidiana da atuação docente e da escola nas propostas de formação de professores. Segundo Garcia (1999), as atividades

formativas só têm o potencial de conduzir os professores a refletirem sobre suas crenças e modificarem suas práticas se acreditarem na relevância dos conhecimentos construídos e se eles percebem resultados positivos na aprendizagem dos alunos. Cabral (2021, p. 125) reafirma essa ideia e destaca a importância da práxis no processo formativo de professores, ao salientar:

A importância de uma formação a partir do chão da escola, envolvendo questões que façam sentido para essas comunidades escolares, a necessidade da valorização do docente [...] está muito claro, o quanto agir coletivamente na escala do local para pensar os problemas em comum é significativo e se mostra como uma tomada de consciência, na medida em que a conscientização não pode existir fora da “práxis”.

Considerar a importância de direcionar a formação para as questões cotidianas e os desafios da prática docente é essencial tanto na formação inicial quanto na continuada. Para isso, as instituições de ensino superior, que têm grande responsabilidade no processo formativo dos professores, devem se atentar a essas demandas e envolver as escolas em suas pesquisas e experiências formativas. A BNC-Formação Continuada (2020), em seu art. 10º, sugere a articulação entre cursos e programas destinados à formação continuada de professores, com vistas a superar a fragmentação e a falta de conexão entre diferentes saberes, e propõe a criação de institutos ou unidades integradas para a formação de professores nas instituições de ensino superior, incluindo em seu corpo docente professores experientes das redes escolares de ensino.

6) Competências Sociais e Colaborativas: A formação de professores, em especial a continuada, deve incluir estratégias que fortaleçam essas habilidades, como atividades de cooperação, projetos em grupo e oportunidades de troca de experiências, por meio das quais os professores desenvolvam conhecimentos a partir do contexto de trabalho, em parceria com seus colegas e da ocorrência de oportunidades de reflexão conjunta (Libâneo, 2004). A BNC-Formação Continuada (2020), novamente, dá respaldo a essa ideia em seu art. 7º, pois destaca as características essenciais da formação continuada, entre as quais se encontra o trabalho colaborativo entre pares. Segundo o documento, essa abordagem, ao promover o diálogo e a reflexão sobre aspectos da própria prática profissional, mediada por um profissional com maior senioridade, tem um impacto positivo na melhoria da prática docente. Nóvoa (1992, p. 15), em outro contexto, contribui com essa ideia ao afirmar que:

Práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e

para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores

Nesse contexto, Engeström (2016) propõe a realização de comunidade de prática, por meio da qual indivíduos que compartilham objetivos semelhantes interagem e compartilham conhecimento. Essas comunidades são permeadas de tensões e contradições internas, que impulsionam a transformação e a evolução na resolução de contradições nas atividades sociais.

7) Ética e Compromisso Social: A formação ética e participativa dos professores é fundamental para a promoção de uma atuação crítica, reflexiva e comprometida com a formação cidadã. Segundo Libâneo (2004, p. 136), “se a atividade principal do futuro professor é a de promover a atividade de aprendizagem de seus futuros alunos, nada mais oportuno que o professor aprenda sua profissão na perspectiva em que irá ensinar aos seus alunos”. Desse modo, ao longo das atividades formativas, os professores devem ser incentivados a assumirem um papel ativo na sociedade, defendendo e exercendo seus direitos enquanto cidadão. A ética profissional envolve não apenas a integridade pessoal, mas também um compromisso com a transformação social por meio de uma educação crítica e emancipadora.

A partir das características elencadas, que representam apenas um recorte dentro das diversas orientações disponíveis, percebe-se a complexidade inerente à atuação docente frente à meta de formar para a cidadania. No próximo tópico, essa discussão será aprofundada, explorando o papel do professor como cidadão, a complexidade da formação cidadã e como o desenvolvimento humano e a reflexão crítica sobre a prática docente contribuem para alcançar essa meta. Além disso, será analisado como a profissão docente extrapola o espaço profissional, estendendo-se para a esfera pública e social e a importância da formação baseada em conhecimentos multidimensionais.

2.3 Formação cidadã: uma demanda do e para o professor de Geografia

A formação continuada de professores, conforme discutido nos tópicos anteriores, consolida-se como um pilar fundamental tanto para o desenvolvimento docente quanto para o enfrentamento dos desafios impostos pela meta da formação cidadã na Educação Básica. O reconhecimento dessa demanda reverbera nos documentos orientadores mais recentes da política educacional brasileira, a exemplo o Projeto de Lei 2614/24, que propõe o novo Plano Nacional de Educação e encontra-se, até o momento, em estágio final de aprovação, e as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Brasil, 2020). Tais normativas enfatizam que a formação continuada é um aspecto constitutivo da identidade profissional docente. O art. 4º das DCNs – Formação Continuada, por exemplo, estabelece que:

a Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho. (Brasil, 2020, n.p).

É imperativo, contudo, analisar este documento com a devida cautela crítica. Embora essas diretrizes sejam alvo de intensos debates acadêmicos por refletirem a política educacional hegemônica de seu período de elaboração, frequentemente questionada por seu alinhamento a uma racionalidade de mercado e ao produtivismo, que divergem do posicionamento colocado aqui da Educação como meio para o desenvolvimento humano e a cidadania, a citação do art. 4º revela-se estratégica. Mesmo sob esse contexto de disputas curriculares, o texto não apenas reconhece a formação continuada como componente essencial da profissionalização, mas a situa em uma responsabilidade multidimensional. Nela, o professor é designado como "agente formativo de conhecimentos e culturas", função que transcende a mera instrução.

Nesse sentido, defende-se que a formação docente não pode se restringir à aquisição de novos conhecimentos teóricos ou metodologias isoladas. Embora essenciais, esses elementos, por si só, não esgotam a complexidade da atuação em sala de aula. A profissionalidade docente extrapola a esfera técnica da transmissão de conteúdos e projeta-se para o campo ampliado da esfera pública, onde o professor atua como cidadão, agente político e portador de responsabilidades éticas e sociais.

A docência, assim, pode ser compreendida como práxis social complexa (Pimenta, 2015), enraizada no contexto histórico e nas disputas políticas mais amplas que conformam o trabalho educativo. Desse modo, assumir o professor como cidadão com certa qualificação consciente e crítica implica reconhecer que sua atuação é marcada por valores, posicionamentos e práticas que expressam sua compreensão de mundo, suas concepções e suas vivências sociais. Trata-se de uma individualidade forjada socialmente, cujas ações consideram não apenas demandas individuais, mas também o contexto social e a busca pelo bem comum, diante da responsabilidade de mediar um momento importante do processo de

desenvolvimento de outros sujeitos, também cidadãos, que contribuirão para o futuro da sociedade.

A literatura da Teoria Histórico-Cultural já indica que o desenvolvimento humano é um processo histórico, mediado culturalmente e sempre em desenvolvimento (Vygotsky, 1984; 2001), logo, também o professor está em permanente constituição, e sua atuação profissional reflete esse processo. Essa compreensão da formação como processo contínuo de constituição humana encontra ressonância na reflexão de Charlot (2019) sobre a questão antropológica na educação. Sobre esse autor, destaca-se sua defesa de uma educação que articule os processos de humanização, socialização e singularização em uma lógica de solidariedade e de respeito à dignidade de todos, questões que demandam dos professores uma reflexão profunda sobre que tipo de ser humano se busca formar. O mesmo autor indica que nesse contexto ensinar demanda questionar-se sobre:

O que queremos transmitir e ensinar aos jovens? Qual patrimônio, quais forças criativas, quais formas de ser um ser humano, quais relações entre nossa comum humanidade e as diferenças culturais construídas ao longo da história, quais formas de prazer (já que o prazer também se ensina), quais normas? Quais práticas sociais e pedagógicas contra-hegemônicas podem produzir solidariedade e dignidade numa sociedade cuja lógica dominante é aquela da concorrência generalizada? Nas nossas escolas, quais práticas (em particular, quais práticas de avaliação) são humanas e quais são formas bárbaras de tratar os alunos? E de tratar os professores? Afinal de contas, qual é nossa antropologia pedagógica prática? A do mais forte e do predador ou a da construção coletiva e solidária de humanidade? (Charlot, 2019, p. 178)

Na perspectiva dialética, essa condição revela que formar para a cidadania exige considerar as contradições que atravessam a própria formação do docente, em especial quando se espera dele a tarefa de contribuir para processos de humanização que ultrapassem modelos adaptativos e se centram na crítica, na autonomia e na transformação social, em contraste com práticas de formação ancoradas em uma perspectiva tradicional, desvinculada dessa meta. Nesse sentido, cabe destacar que a formação do profissional da educação não se limita a momentos de ensino formal, mas esses momentos possuem relevância especial para a formação docente, pois são intencionalmente pensados com esse objetivo.

Considerando sua relevância é importante pontuar que, assim como a formação de estudantes na Educação Básica, esses momentos também não podem limitar-se à transmissão de conteúdos acadêmicos descontextualizados. Ao contrário, eles devem envolver um engajamento profundo com a realidade social, preparando o docente para ser um agente de mudança. Para tanto, defende-se a necessidade de que o professor seja formado na mesma perspectiva que se espera que ele utilize em sala de aula: a perspectiva da cidadania ativa,

crítica e participativa. Assim, a formação docente deve estar alinhada com uma prática educativa que visa formar cidadãos capazes de compreender, questionar e intervir no mundo.

Uma vez que, o modelo tradicional de formação docente, muitas vezes centrado na reprodução de conteúdos e na aquisição de técnicas pedagógicas desvinculadas da realidade social, mostra-se insuficiente para as demandas de uma sociedade complexa e em constante mudança. A formação cidadã exige a superação dessa lógica, impulsionando o professor a um compromisso profundo com a transformação social e com a promoção do bem comum. Isso implica a necessidade de uma formação que não apenas instrumentalize o docente, mas que o politize, que o faça refletir sobre seu papel como agente de mudança.

A complexidade da formação cidadã, acentuada frente ao cenário social contemporâneo, marcado por tensões entre individualismo e bem comum, pela pluralidade de identidades e pelo desafio ético do convívio democrático, exige esforços voltados à reflexão sobre como atuar na formação cidadã. Esse cenário de incertezas e fragmentação é aprofundado pela crise antropológica contemporânea, na qual, segundo Charlot (2020), a sociedade carece de uma definição coerente sobre o que significa ser humano. Vivemos um tempo em que, conforme argumenta Hannah Arendt (2007), a esfera pública se fragiliza diante de processos de massificação e privatização da vida social. Isso impõe ao professor uma tarefa ainda mais complexa: discutir não apenas o direito a ter direitos, mas também a responsabilidade ética diante dos direitos do outro e da preservação e reconstrução desses direitos. Tal perspectiva é fundamental para a construção de uma cidadania que não seja restrita ao reconhecimento formal, mas que se efetive nas práticas sociais e no compromisso com a vida coletiva.

Nesse debate, as contribuições de Fraser (2006) e Honneth (2003) tornam-se centrais, pois ampliam a compreensão da cidadania ao articularem reconhecimento e redistribuição como dimensões indissociáveis da justiça social. Fraser (2006) argumenta que a luta pela justiça passa tanto pela superação das desigualdades materiais quanto pelo reconhecimento das identidades e diferenças culturais. Honneth, por sua vez, destaca que os processos de reconhecimento são constitutivos da formação dos sujeitos e das possibilidades de participação social. Visando somar a esse debate, Souza (2018b, p. 291) desenvolve o conceito de desreconhecimento que tem a finalidade de:

[...] explicitar formas de exercício do poder por meio das quais grupos privilegiados denegam a outros grupos ou indivíduos a possibilidade de participar em condições de igualdade das esferas institucionais de reconhecimento que legitimam as sociedades modernas. Neste sentido, as práticas e discursos de desreconhecimento representam uma negação intencional ou uma tentativa de solapar a aplicação dos

princípios implícitos do liberalismo democrático e universalista, conforme pressuposto na tradição teórica do reconhecimento.

Quando transpostos para o campo da formação docente, esses referenciais evidenciam que o professor precisa compreender a cidadania como um processo multifacetado, no qual identificar desigualdades, reconhecer diferenças e promover práticas emancipadoras são tarefas formativas.

No caso do professor de Geografia, a reflexão sobre justiça social e reconhecimento precisa extrapolar sua compreensão para além de suas formulações tradicionais, centradas em critérios econômicos, reconhecendo que a justiça espacial se constitui como extensão da justiça ao espaço geográfico, reconhecendo como as geografias cotidianas afetam a vida e como o espaço é moldado pelo poder (Rubio, 2020). Essa ampliação conceitual é fundamental para a formação docente em Geografia, pois revela que as injustiças não apenas existem no espaço, mas são criadas e mantidas através dele.

Aplicando a teoria do reconhecimento de Honneth ao contexto espacial, Rubio (2020) desenvolve o conceito de "reconhecimento espacial" para compreender como indivíduos e grupos são reconhecidos ou desrespeitados em seus espaços vividos, especialmente em escala de bairro. Este conceito permite identificar como as "injúrias morais" como a violação de direitos, a fraude legal e a humilhação, manifestam-se territorialmente, tornando-se visíveis nas relações que grupos sociais estabelecem com seus lugares. Para o professor de Geografia, essa perspectiva é particularmente relevante, pois o habilita a compreender que a cidadania se realiza espacialmente. As desigualdades territoriais, os conflitos pela apropriação de recursos, os processos de invisibilização de grupos sociais e a materialização de práticas de reconhecimento e desrespeito no espaço urbano e rural constituem expressões concretas das tensões entre justiça e injustiça. Integrar essa reflexão sobre justiça espacial na formação docente significa preparar o professor para a leitura crítica do espaço geográfico, capacitando-o não apenas a analisar desigualdades, mas a reconhecer como elas se enraízam em processos espaciais específicos e como grupos sociais lutam pelo direito ao espaço, ao reconhecimento territorial e à participação nas decisões que moldam seus lugares de vida.

Diante disso, torna-se evidente que a complexidade inerente à meta de formar cidadãos críticos exige do professor um repertório teórico, político e ético que não se restringe ao domínio dos conteúdos escolares. Requer, sobretudo, uma formação que o habilite a compreender as dinâmicas socioespaciais, as desigualdades territoriais, os conflitos pela apropriação dos recursos e os processos de invisibilização de grupos sociais, temas centrais do

ensino de Geografia, que constituem um pensamento geográfico crítico, e que estão profundamente vinculados à cidadania.

Tal exigência se fortalece quando se reconhece que a dimensão humanista e crítica da educação não é um luxo, mas uma urgência na contemporaneidade, especialmente diante do que Charlot (2020) denomina como o retorno da barbárie, caracterizado pela negação dos direitos humanos fundamentais, pela intolerância, pelo ódio político, pelo terrorismo e pelo feminicídio. Tais fenômenos demandam de professores uma postura firme de compromisso com a educação para a solidariedade e a dignidade como resposta humanizadora. Essa complexidade justifica, portanto, a necessidade de investimentos específicos na formação do professor, entendidos como processos permanentes de estudo, reflexão crítica e ressignificação da prática docente.

A formação continuada, nesse contexto, assume papel estratégico, pois a docência não é estática, ela se transforma à medida que mudam as políticas educacionais, as relações sociais, os contextos culturais e as demandas da sociedade. Assim, a complexidade da atuação cidadã não apenas se mantém, mas se reestrutura historicamente, exigindo dos professores um movimento constante de atualização, reflexão e reconstrução de sentidos sobre sua própria prática. Como afirma Nóvoa (1992), a formação do professor é inseparável da sua história de vida e do seu engajamento no mundo, logo, investir na formação continuada significa investir em sujeitos que transformam e são transformados pela prática educativa.

Essa dimensão histórica e situada da formação é igualmente crucial quando se considera as dinâmicas de reconhecimento que atravessam a prática docente. O professor, ao longo de sua carreira, experiencia ou resiste a formas de desrespeito institucional e social que marcam profundamente sua identidade profissional e suas possibilidades de agência crítica, razão pela qual programas de formação continuada devem também criar espaços para reflexão sobre essas experiências de desreconhecimento. Considerando especificamente o contexto brasileiro, é importante reconhecer que as políticas de formação continuada enfrentam desafios significativos relacionados à sua implementação, particularmente quando há mudanças abruptas nas orientações curriculares que fragmentam a continuidade pedagógica e reduzem a autonomia docente. Embora as diretrizes nacionais estabeleçam princípios progressistas de formação em contexto e com diversidade temática, a implementação frequentemente restringe-se a treinamentos focados em adequação a novas prescrições curriculares, reduzindo os espaços de reflexão crítica e de construção coletiva de conhecimentos pedagógicos. Tal cenário explicita as contradições entre as orientações

normativas de uma formação emancipadora e as pressões por padronização que marcam a realidade das políticas educacionais contemporâneas.

Os documentos orientadores da formação docente no Brasil, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores (Brasil, 2015; 2020), reforçam essa perspectiva ao estabelecer que a formação precisa articular conhecimento técnico-científico, compromisso social e atuação ética. Tais documentos apontam explicitamente que o professor deve ser preparado para promover a formação integral e cidadã dos estudantes, o que inclui competências relativas ao respeito à diversidade, ao diálogo, à compreensão crítica da realidade e ao engajamento social. A formação cidadã, portanto, não é uma escolha eventual, mas uma responsabilidade estruturante da profissão docente.

No caso específico do ensino de Geografia, essa responsabilidade é ainda mais evidente. Trata-se de uma disciplina que, por natureza, problematiza as relações entre sociedade e espaço, evidencia desigualdades territoriais, analisa conflitos socioambientais e discute o papel dos sujeitos na produção e transformação do espaço geográfico. Ensinar Geografia sob a perspectiva crítica significa, necessariamente, promover processos de leitura, interpretação e intervenção no mundo, o que demanda que o professor seja, ele próprio, um cidadão ativo, politicamente sensível e consciente do seu papel na formação das novas gerações. Essa perspectiva crítica da Geografia, comprometida com a leitura das injustiças espaciais e com o reconhecimento dos direitos territoriais de grupos historicamente marginalizados, exige uma formação docente que capacite o professor a compreender e a problematizar as relações de poder que estruturam o espaço, bem como a apoiar estudantes em processos de tomada de consciência sobre seu direito de transformar seus territórios e de participar das decisões que os afetam.

Desse modo, a formação cidadã constitui simultaneamente um pressuposto e um produto do processo formativo docente. Pressuposto, porque sem ela o professor não consegue orientar sua prática para a emancipação dos estudantes, e produto, porque essa formação se realiza e se aprofunda no exercício da docência crítica e reflexiva. Isso integra a compreensão dialética de que o professor forma e se forma na prática social, mediado pelos contextos históricos, pelas relações escolares e pelas contradições que atravessam o trabalho educativo.

Com isso, é possível afirmar que a formação cidadã do professor de Geografia articula-se organicamente à finalidade maior da educação, compreendida como um processo de humanização, criticidade e transformação social. Essa compreensão abre caminho para o

capítulo seguinte, no qual será aprofundada a discussão sobre a cidadania no contexto educacional, a partir do ensino de Geografia, analisando sua construção na sociedade brasileira, suas bases teórico-conceituais e suas implicações para a prática docente comprometida com a formação de sujeitos críticos, participativos e socialmente engajados.

3 CIDADANIA NO CONTEXTO SOCIAL E EDUCACIONAL NA CONTEMPORANEIDADE BRASILEIRA E PARTICULARIDADES DO ENSINO DE GEOGRAFIA

Este capítulo tem como objetivo analisar a consolidação e as contradições da cidadania no contexto socioespacial e educacional brasileiro contemporâneo, evidenciando as particularidades estratégicas do ensino de Geografia na formação de sujeitos críticos e autônomos. Ele está estruturado em três seções principais: a primeira aborda a incompletude da cidadania na vida cotidiana e nas práticas educacionais, resgatando as raízes históricas territoriais e as desigualdades estruturais que limitam o exercício pleno dos direitos no Brasil; a segunda examina a inserção da cidadania nas diretrizes curriculares oficiais, problematizando as tensões inerentes entre os documentos normativos, com ênfase na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a complexidade das realidades escolares; por fim, a terceira seção discute os desafios e as oportunidades pedagógicas para promover a formação cidadã por meio do ensino de Geografia, destacando a necessidade de articular as escalas local e global, mitigar os impactos da padronização curricular e instrumentalizar o aluno para a compreensão e transformação ativa do espaço geográfico.

3.1 Incompletude da cidadania na vida cotidiana e nas práticas educacionais

Este trabalho parte de duas questões muito provocativas realizadas por Milton Santos no livro *Espaço do Cidadão*, onde o autor pergunta: “Quantos habitantes, no Brasil, são cidadãos? Quantos nem sequer sabem que não o são?” (Santos, 1998, p. 7). A primeira pergunta conduz à reflexão sobre a verdadeira extensão da cidadania na sociedade brasileira e do que se pode entender sobre essa dimensão do sujeito. Ser cidadão vai além de meramente possuir um documento de identificação ou estar inscrito nos registros civis; implica participação ativa na vida política, social e cultural do país. Questionar-se sobre quantos habitantes no Brasil são cidadãos demanda avaliar não apenas a quantidade de pessoas que habitam o país, mas quantas delas estão verdadeiramente engajadas e exercem seus direitos e deveres como cidadãos.

A segunda questão levantada por Santos (1998) confronta a realidade preocupante da falta de consciência sobre os direitos e responsabilidades que a cidadania implica. Isso pode ser resultado de diversos fatores, o que conduz à reflexão sobre a presença ou ausência de cidadania, mas também sobre os obstáculos que impedem seu pleno exercício. A partir desses

questionamentos, o autor defende a ideia de que há um processo de desconexão entre discurso e prática da cidadania no contexto brasileiro de seu tempo, mas que se pode dizer que ainda permanece nos dias atuais. Esse processo indica uma desconexão entre a teoria e a prática, entre os ideais democráticos presentes nas leis e a realidade vivenciada pelas pessoas, formando o que Dimenstein (1993) chama de “cidadão de papel”, que possui direitos garantidos por leis, mas que não se efetivam na prática.

Carvalho (2011) defende que esse processo deriva de uma complexa relação histórica de formação da cidadania brasileira. Ao realizar um apanhado histórico, o autor relata momentos importantes da cidadania brasileira, baseando-se na pesquisa realizada por Marshall (1967) sobre a cidadania na Inglaterra, e conclui que na sociedade brasileira os direitos sociais antecederam a construção de direitos políticos e civis. Dessa maneira, o poder instituído hegemonizou um sentido de discurso levando a população a enxergar estes direitos enquanto favores, aos quais os agraciados deviam gratidão e lealdade, retribuindo-os em forma de votos. Esse, segundo o autor, foi o motivo para a construção de uma cidadania brasileira receptora e passiva ao invés de ativa e reivindicadora.

Souza (2018a) também realiza uma análise dos processos socioespaciais ocorridos no Brasil ao longo do tempo para defender que existe uma subcidadania brasileira, que, segundo o autor, é fruto da desigualdade e da herança da escravidão. Esse processo, através da exploração econômica, simbólica e moral das elites sobre as classes populares, confere à pobreza um papel no processo de expansão e perpetuação do padrão de acumulação capitalista periférico. Essa dinâmica, argumenta o autor, não apenas perpetua a desigualdade, mas também impede a efetivação da cidadania para toda a população.

Carvalho (2011) contribui para a construção desse debate acrescentando a ideia de incompletude do cidadão brasileiro. O motivo dessa incompletude, segundo o autor, refere-se, para além dos percalços da efetivação da cidadania ao longo da história, ao cenário internacional, marcado pela globalização econômica, pela diminuição do papel do Estado e pelo surgimento de uma cultura de consumo que intensifica as disparidades sociais.

Santos (1998) reforça essa ideia ao argumentar que, no Brasil, os direitos sociais se converteram em privilégios, estreitamente ligados às questões econômicas, em um contexto marcado por profundas desigualdades sociais. Com isso, em vez de cidadãos, tem se formado consumidores, a partir de um processo de urbanização caracterizado pela concentração de riqueza, políticas ditatoriais e crescimento econômico desvinculado da equidade na distribuição de renda. Estes processos conduziram à formação de uma cidadania alienada, em que o poder de consumo é capaz de revelar quem é cidadão ou não (Santos, 1998).

Todos esses processos confirmam o que Damiani (2000, p. 60) constatou sobre a realidade brasileira atual: “A cidadania é mais exatamente uma possibilidade e menos uma realidade.” As contribuições presentes nos documentos legais brasileiros que defendem a importância da cidadania não são suficientes para garantir a sua realização plena. A cidadania fortaleceu-se enquanto discurso amplamente difundido na sociedade contemporânea, sendo frequentemente utilizada com sentido esvaziado e pouco concretizada. Com isso, nota-se uma lacuna significativa no questionamento e compreensão do seu verdadeiro significado entre os membros da sociedade e um enfraquecimento das práticas cidadãs.

Nesse sentido, concorda-se com Santos, que defende que “a cidadania pode começar por definições abstratas, cabíveis em qualquer tempo e lugar, mas para ser válida deve poder ser reclamada” (Santos, 1998, p. 24), e para que ela possa ser reclamada, é preciso que as pessoas tenham direitos sociais, políticos e civis garantidos, e por isso a cidadania tem uma forte ligação com a democracia¹², e, além disso, reconheçam essas garantias e a importância de sua participação ativa na construção e manutenção de seus direitos. Além dessas garantias, defende-se a necessidade de desenvolver também uma consciência teórica a respeito do tema por meio da construção de conhecimentos sistematizados que possibilitem o exercício de uma atuação consciente. A partir desse desenvolvimento, as pessoas podem não apenas exercer melhor a cidadania, mas também cuidar de sua manutenção e da ampliação dos direitos essenciais à sua garantia, citados anteriormente (sociais, políticos e civis). Essas análises são realizadas em contextos históricos anteriores ao momento presente, no entanto, a situação vivenciada pela sociedade brasileira, agravada por uma realidade de desigualdades e exclusões, atualiza suas ponderações.

Toda essa discussão realizada até aqui conduz ao reconhecimento de que a cidadania não é um conceito estático, mas sim um processo dinâmico que envolve a participação ativa dos indivíduos na vida política e social de sua comunidade. A conquista e a manutenção dos direitos fundamentais devem ser constantemente reivindicadas e defendidas pela sociedade como um todo. Nesse sentido, é essencial reconhecer que a cidadania não pode permanecer apenas como discurso, distante da realidade cotidiana das pessoas. É preciso que ela saia do âmbito de ideias vazias de proposições e passe a realizar-se na vida concreta de maneira plena e efetiva.

Para que a cidadania se torne uma prática concreta e efetiva, é necessário que sejam desenvolvidas ações e políticas que incentivem a participação ativa e consciente dos cidadãos em todos os aspectos da vida social e política. Apenas dessa forma é possível garantir que os

¹² Cf. Benevides (1994).

direitos sejam exercidos plenamente e que a democracia se fortaleça na sociedade, transformando direitos formais em direitos reais (Benevides, 1998). Nesse contexto é que se insere a educação, enquanto caminho para conscientização sobre a possibilidade e a importância de exercer ações cidadãs, além de meio para a construção de conhecimentos que levem à construção de práticas mais conscientes.

Benevides (1996) reforça esse posicionamento ao constatar em suas pesquisas que a cidadania implica participação social efetiva e que a formação para essa participação na vida pública deve ser promovida e tangenciada no contexto escolar. Nunes (1989) contribui ao afirmar que, embora as escolas não sejam a única instância onde a cidadania se forma, diante de uma cultura de desestruturação dessa formação em outras instâncias, a escola recebe essa responsabilidade social e torna-se incubadora de cidadãos, com papel inestimável e imprescindível na sua formação. Cavalcanti (2008) também reforça a importância da escola no processo de formação cidadã dos estudantes ao constatar que a educação escolar, sobretudo aquela que incorpora uma abordagem crítica dos conteúdos, em especial os geográficos, tem o potencial de desenvolver nos alunos uma visão de cidadania ativa e democrática que implica não apenas no exercício dos direitos existentes, mas também na capacidade de reivindicar novos direitos e ampliar aqueles já estabelecidos.

Além dos trabalhos científicos, a legislação nacional reconhece a educação escolar como uma via fundamental para a formação cidadã. Na Constituição Federal de 1988, a educação é reconhecida como um direito de todos e um dever do Estado e da família, "visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988). Essa preocupação é reiterada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que estabelece os princípios norteadores da educação brasileira. De acordo com o documento, a educação deve ser orientada para o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania, "inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana" (Brasil, 1996). Diante disso, a legislação brasileira reconhece que é por meio da educação que se promove o desenvolvimento integral do indivíduo, preparando-o para a participação efetiva na vida pública e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Mas, apesar de a formação para a cidadania ser reconhecida nos documentos que orientam a educação no Brasil e aparecer com destaque nos trabalhos acadêmicos sobre ensino, ela tem sido muitas vezes desconsiderada ou tratada apenas sob uma abordagem cívica não reflexiva, sobretudo, em abordagens tradicionais de ensino (Fonseca, 2017). Experiências em participação de pesquisas e eventos de formação inicial e continuada de

professores conduziram a pesquisadora a confirmar aqui a constatação de Fonseca (2017) e identificar que, em suas práticas docentes, muitos professores de Geografia parecem não ter foco consciente na cidadania, ligada aos conhecimentos que envolvem a disciplina trabalhada. Além disso, por vezes, demonstram não ter clareza conceitual que lhes permitam superar concepções de cidadania baseadas no senso comum. Isso implica diretamente na maneira como conduzem suas aulas e reflete, por sua vez, nos limites quanto à formação cidadã dos estudantes.

Podem ser consideradas inúmeras as possíveis causas para essa situação, como problemas na formação inicial que implicam em dificuldades na construção de uma identidade profissional cidadã (Vallerius, 2017), pressão por meio de agentes internos e externos à escola, más condições de trabalho, dificuldades para acesso à formação continuada, entre outros. Dentro dessa perspectiva, as orientações curriculares são importantes instrumentos de instrução e auxílio ao professor para conduzir suas aulas com a meta da formação para a cidadania. Porém, conforme Jordão e Straforini (2023), ao analisar diretrizes curriculares, em especial a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), há uma carência de orientação aos professores no currículo. Os autores relatam que a cidadania aparece na BNCC como objetivo a ser atingido, mas encontra-se deslocada dos conteúdos a serem trabalhados. Além disso, ressaltam que:

O documento não orienta para a formação de fato de um cidadão ou para a cidadania [...] Não há tensionamentos a partir dos quais o professor possa direcionar seus alunos a pensar e agir como cidadãos inseridos como sujeitos ativos no processo de produção das dinâmicas espaciais. (Jordão, Straforini, 2023, p. 18)

Frente a esses problemas e à carência de referências sólidas nos documentos curriculares que possam ser utilizadas pelos professores em sua prática docente, é preciso fomentar discussões que conduzam à problematização sobre o verdadeiro sentido de cidadania, compreendendo a polissemia conceitual, e o desenvolvimento da formação cidadã por meio das disciplinas que compõem a formação escolar. Isso implica refletir sobre as especificidades e contribuições dos conhecimentos científicos trabalhados pelas disciplinas escolares. A partir desse reconhecimento, o tópico a seguir busca oferecer elementos para essa discussão, partindo de características gerais da cidadania, as quais considera-se aqui basilares para a abordagem crítica por meio de qualquer disciplina, e direcionando o foco para as potencialidades específicas da Geografia para o exercício da cidadania.

3.2 A cidadania e a formação cidadã por meio do ensino de Geografia

No tópico anterior, foram abordados os problemas que têm contribuído para um processo de separação entre o discurso sobre cidadania e a realidade material concreta na sociedade brasileira, que vem reverberando na formação escolar. Diante dessa questão, é crucial reconhecer a pluralidade conceitual e a importância de sua discussão para fornecer subsídios à formação de uma consciência cidadã e, por conseguinte, embasar práticas pedagógicas cidadãs de professores. Neste contexto, este tópico discute o conceito de cidadania e suas características fundamentais e explora visões de diferentes autores com o intuito de contribuir para avanços na construção conceitual que embase, sobretudo, o trabalho do professor de Geografia.

Primeiramente, é importante entender as origens do termo, que remontam ao apogeu da civilização grega, por volta de 380 a.C. (Cremonese, 2007). Nesse momento, apesar de restrita a uma parcela privilegiada da sociedade, sua intrínseca ligação à participação ativa na pólis representou um marco importante na evolução das ideias democráticas, caracterizando-se pela participação e pela pertença à comunidade política. No entanto, segundo Cremonese (2007), foi na Modernidade que a cidadania começou a se consolidar. Com ela surgiram os direitos naturais do homem liberal burguês, dentre eles os direitos à vida, à propriedade e à liberdade, garantidos pelas declarações de direitos que acompanharam as revoluções liberais, com destaque à Revolução Gloriosa de 1688 e à Revolução Francesa de 1789. O autor completa evidenciando a consolidação da cidadania nas sociedades desenvolvidas do século XX, com o advento de direitos sociais.

Ao relatar a construção e consolidação da cidadania, Cremonese (2007) destaca a importância da dimensão temporal e sincrônica nesse processo. Contudo, a dimensão espacial exerce impacto igualmente decisivo na concepção e experiência da cidadania, como evidenciam os relatos históricos, que associam a cidadania grega antiga, enquanto limitada a poucos e centrada na participação política ativa, diferenciando-se da romana, que no mesmo período era restrita à condição de súdito com direitos passivos definidos pelas instituições. Essa distinção socioespacial persiste na atualidade. A experiência de cidadania no Brasil, moldada por sua trajetória peculiar, diverge da vivida em países com conflitos prolongados, com fortes restrições de direitos ou onde há uma consolidação mais avançada de garantias essenciais. Assim, além da variável temporal, deve-se considerar o espaço geográfico para compreender como a cidadania se realiza em um determinado local para uma determinada população.

Os caminhos percorridos pela cidadania no Brasil são bastante distintos dos observados, por exemplo, em países europeus como a Inglaterra. Carvalho (2011) chegou a

essa conclusão ao estudar o percurso da formação da cidadania no Brasil, baseando-se nas pesquisas de Marshall (1967) realizadas na Inglaterra. Segundo o autor, para entender a cidadania no contexto brasileiro, primeiramente é importante refletir sobre a formação territorial do país, que está intimamente ligada ao processo de colonização, no qual, segundo Carvalho (2022), assentam-se as razões fundamentais das dificuldades da construção da cidadania.

Isso envolve considerar o processo de aniquilação (ocasionado por guerras, escravidão e doenças) e de apagamento cultural sofrido pelos povos indígenas nesse período, a escravidão de povos negros provenientes do continente africano, entre 1550 e 1850 (Cremonese, 2007), e a supremacia social e política da elite. Naquele momento os sujeitos eram tidos como maiores ou menores de acordo com suas posses, cor e origem. Durante os períodos imperial e da primeira república, a participação política foi mínima. Entre 1822 e 1881, apenas 13% da população livre votava. A exclusão dos analfabetos em 1881 reduziu ainda mais esse número, já que cerca de 82,5% da população era analfabeta entre 1872 e 1890 (Ferraro, 2002). Até 1930, apenas 5,6% da população votava (Cremonese, 2007).

Carvalho (2011) destaca a década de 1930 como um período de consolidação dos direitos sociais, com avanços nos direitos trabalhistas e previdenciários, mas marcado pela supressão de direitos políticos e civis sob o governo de Getúlio Vargas. Após a era Vargas, houve progressos nos direitos políticos, com o voto obrigatório para homens e mulheres maiores de 18 anos, exceto analfabetos, que representavam 57% da população. A ditadura militar, iniciada em 1964, expandiu os direitos sociais¹³, segundo o autor, mas intensificou drasticamente a repressão política e civil. A abertura democrática em 1974 e o fim da ditadura em 1985 culminaram na construção da Constituição de 1988, que assegurou direitos antes negados à grande parte da população, estabelecendo um novo paradigma de cidadania voltado para a igualdade de direitos entre todos os brasileiros (Carvalho, 2011).

A partir desse panorama, é possível perceber que as variáveis tempo e espaço são fundamentais para compreender a cidadania. Acompanhando essas variáveis, o contexto político e cultural do país também é responsável pelas diferenciações a respeito de quem são cidadãos, e como esse processo ocorre na prática. Nesse sentido, Pinsky (2014, p. 9) afirma que,

¹³ O autor explica que essa expansão se deve ao desenvolvimento de ações como a criação do Instituto Nacional de Previdência Social, o Fundo de Assistência Rural, o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço, o Banco Nacional de Habitação, cuja finalidade era facilitar a compra de casa própria aos trabalhadores de menor renda, e a criação do Ministério da Previdência e Assistência Social. O autor também ressalta que essa foi uma tática para mascarar a repressão brutal exercida na época (Carvalho, 2011).

é muito diferente ser cidadão na Alemanha, nos Estados Unidos ou no Brasil (para não falar dos países em que a palavra é tabu), não apenas pelas regras que definem quem é ou não titular da cidadania (por direito territorial ou de sangue), mas também pelos direitos e deveres distintos que caracterizam o cidadão em cada um dos Estados-Nacionais contemporâneos.

A dinâmica interna de cada país demarca o que é e quem é cidadão. No entanto, no contexto atual, o processo de globalização atravessa as barreiras territoriais de forma profunda. Como resultado, questões e demandas globais interferem no que é considerado aceitável e ajudam a moldar a complexa rede de significados que envolve o conceito de cidadania. Nesse sentido, Garcia Pérez (2009, p. 6, tradução nossa) defende a ideia de cidadania planetária, afirmando que “As realidades do nosso mundo exigem, mais do que nunca, dos cidadãos respostas em escala planetária, que superem as estreitas fronteiras de cada país ou território”¹⁴. Concorde-se que, nos dias atuais, a cidadania possui de fato um caráter global muito forte. Preocupações e demandas globais atravessam os contextos nacionais e locais, e agendas como a preservação ambiental, a manutenção dos direitos humanos, o direito dos animais, entre outras, têm rompido facilmente as barreiras territoriais.

Porém, apesar da concordância com o autor, no sentido de que há uma forte influência de demandas e preocupações compartilhadas globalmente que adentram o contexto local, as especificidades locais têm um peso muito forte na cidadania dos sujeitos. Por isso, a dimensão territorial na escala local e regional é fundamental para compreender a cidadania das pessoas que habitam determinado território e para desenvolver a participação responsável nos processos decisórios sobre os problemas comunitários de base espacial (Claudino, 2014). Por esse motivo, questões ou particularidades locais não podem ser ignoradas quando se trata da existência (e do grau) de cidadania (Vallerius, 2017).

Mesmo dentro de um mesmo país, o acesso à cidadania é diferenciado. No Brasil, por exemplo, as realidades são muito distintas e isso conduz a diferentes oportunidades de acesso à cidadania, levando a processos já citados anteriormente, como a incompletude cidadã. Essa situação evidencia o exposto por Pinsky (2014, p. 10) “sonhar com uma cidadania plena em uma sociedade pobre, onde o acesso a bens e serviços é limitado, é utópico”. Mas, segundo Vallerius (2017), a efetivação desse estatuto não advém exclusivamente da prosperidade econômica de um país e da distribuição de renda, mas também das lutas, reivindicações e ações práticas dos indivíduos. Nesse sentido, apesar da polissemia conceitual que perpassa o entendimento sobre cidadania, é importante problematizar suas definições em busca de

¹⁴ “las realidades de nuestro mundo exigen, más que nunca, de los ciudadanos respuestas a escala planetaria, que superen las estrechas fronteras de cada país o territorio”.

elementos que sejam primordiais, oferecendo assim aparatos para o embate cotidiano por garantias fundamentais.

Assim, parte-se da concepção de Lima et al. (2017) de que a cidadania só ocorre com a garantia de “condições de acesso aos direitos sociais (educação, saúde, segurança, previdência) e econômicos (salário justo, emprego), que permitem ao cidadão desenvolver todas as suas potencialidades.” (Lima et al. 2017, p. 12). Essa compreensão é enriquecida pela Constituição Brasileira (Brasil, 1988) que acrescenta que, além dos direitos econômicos e sociais, para exercer a cidadania plena, é preciso ter direitos civis e políticos garantidos. Entre esses direitos, inclui-se a soberania popular, exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos e, nos termos da lei, mediante plebiscito, referendo, iniciativa popular.

A Constituição de 1988 ainda concebe a cidadania como uma qualidade do cidadão, associada à capacidade de exercer um conjunto de direitos, à liberdade política e ao cumprimento de deveres impostos, visando promover um convívio social mais harmonioso. Assim, ela implica a participação consciente e responsável dos indivíduos, zelando pelo bem comum e expressando a igualdade perante a lei. Desse modo, envolve, além de direitos e deveres, a dimensão da atuação.

Um outro pressuposto importante é que a cidadania não apenas se realiza no espaço geográfico, ela tem o espaço geográfico enquanto condição para a sua realização (Oliveira, 2012) e produto de sua atuação. Deste modo, concorda-se com Santos (1998, p. 151) ao afirmar que “para ultrapassar a vaguidade do conceito e avançar da cidadania abstrata à cidadania concreta, a questão territorial não pode ser desprezada.” Assim, entender sobre o espaço e os problemas que se instalam nele é uma competência indispensável para o exercício de uma cidadania que supere o caráter meramente enunciativo, construindo o que Benevides (1994) denomina como cidadania ativa¹⁵. À vista disso, a Geografia possui especial relevância ao trabalhar a espacialidade dos fenômenos, uma vez que, segundo Cavalcanti e Souza (2014, p. 6) a Geografia escolar pode exercer expressivos esforços para “questionar o sentido mais restrito de cidadania e promover situações que possibilitem o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos sobre a sua realidade social, sobre seu direito a condições mais dignas”.

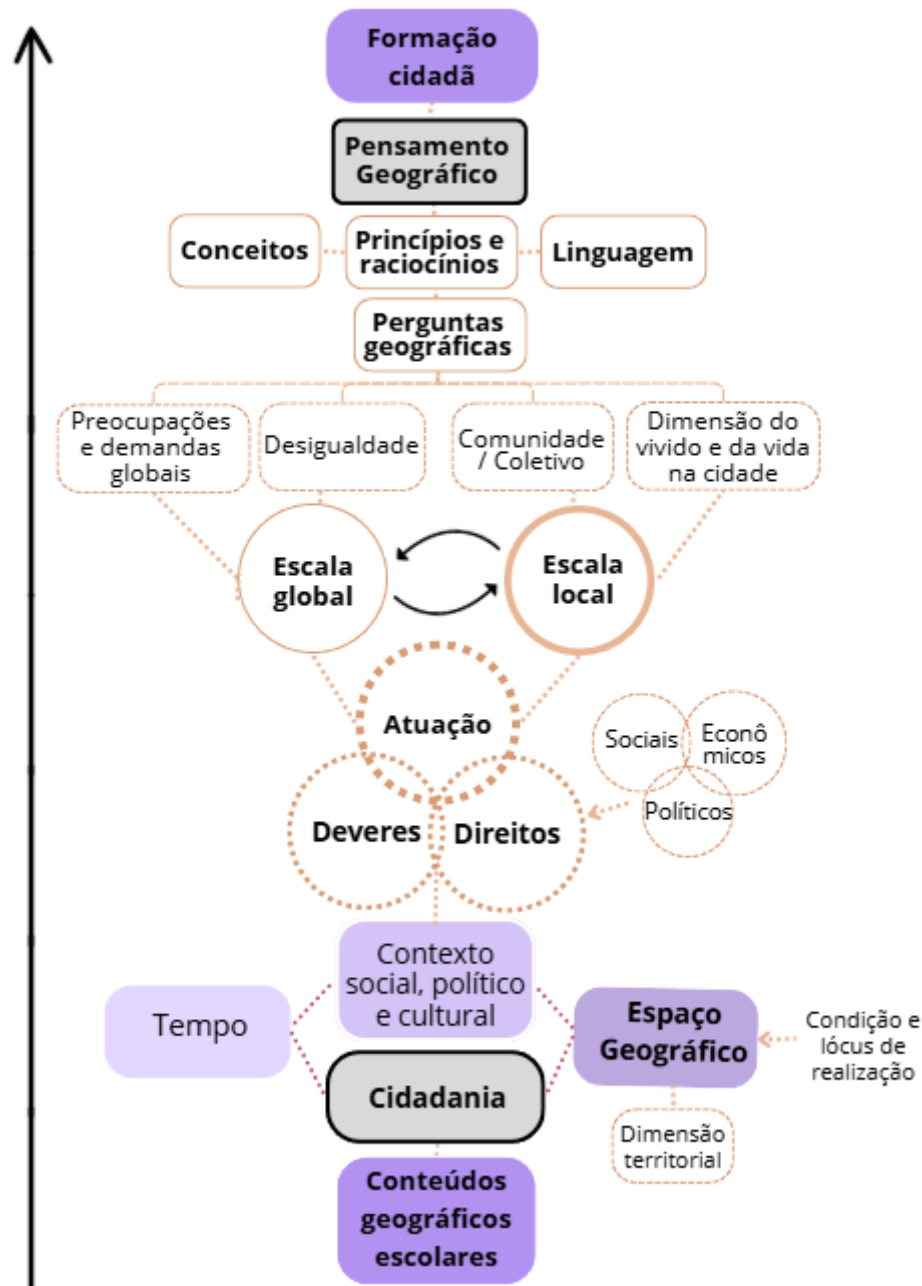
Mas para que os conhecimentos relevantes para a formação cidadã, advindos dessa disciplina escolar, sejam significativos para os estudantes, é preciso que durante o processo de

¹⁵ Cidadania ativa vai além do cumprimento de direitos e deveres, ou ainda do ato de votar para eleger governantes. Mais do que isso, a cidadania ativa, é aquela em que o cidadão é o sujeito que participa diretamente das decisões na polis (Benevides, 1994).

mediação didática o professor aborde a cidadania na dimensão do vivido, do concreto, da vida na cidade (Souza, et al. 2020; Cavalcanti, 2014; 2019; Callai, 2018 e outros). Nesse contexto, insere-se o Ensino de Cidade, trabalhado por autores como Callai (2018) e Cavalcanti (2014; 2019), que indicam a necessidade de se realizar não só uma educação na cidade, mas para a cidade e para sua transformação, possibilitando assim que haja a compreensão sobre direito à cidade, que, por sua vez, possibilita a condição de cidadania ativa. Isso porque o direito à cidade abrange a tomada de decisões e, por esse motivo, sua compreensão está intimamente ligada à ideia de cidadania ativa, que se refere ao exercício de um poder coletivo que possibilita aos cidadãos o direito de construir seus próprios direitos e, por consequência, o processo de urbanização (Harvey, 2012).

Com o intuito de contribuir com esforços para auxiliar os professores a pensarem em como atuar com a formação cidadã no contexto das aulas de Geografia, as ideias citadas até aqui foram organizadas no seguinte sistema conceitual:

Figura 3: Proposta de formação cidadã pela Geografia escolar



Fonte: Elaborada pela autora (2026).

A proposta retratada parte dos conteúdos geográficos escolares rumo à formação cidadã. Nesse caminho, compreende-se ser necessário um entendimento sobre cidadania por parte de quem mediará a proposta, no caso o professor de Geografia. Essa compreensão deve considerar a dimensão temporal e espacial, que juntas compreendem um contexto social, político e cultural, que incidem sobre os modos pelos quais a cidadania é enxergada e praticada em uma determinada sociedade. Dentro dessas dimensões, o espaço geográfico tem destaque, não apenas porque se trata de uma proposta a ser desenvolvida nas aulas de Geografia, mas porque se entende que o espaço geográfico é condição e locus de realização

da cidadania (Oliveira, 2012). Nesse sentido, considera-se ainda importante ressaltar a dimensão territorial do espaço geográfico, pois a partir dessa dimensão, a Geografia tradicionalmente estuda as relações de poder que envolvem a construção e as dinâmicas territoriais, as quais podem ocorrer por meio da luta por direitos, dentre eles o direito à cidade, à moradia, aos equipamentos e serviços urbanos que envolvem o acesso à educação, saúde e lazer, entre outros aspectos que perpassam a atuação cidadã.

A proposta perpassa também as noções de deveres, direitos (sociais, econômicos e políticos) e a atuação. Essa última, com destaque, pois entende-se que a formação cidadã só faz sentido se for voltada para o exercício de práticas cidadãs, possibilitando, por meio da atuação cidadã, que os sujeitos desenvolvam aparatos que os possibilitem exigir dos gestores a produção de espaços mais democráticos e justos (Oliveira, et al, 2022).

Nesse sentido, a atuação cidadã conecta-se intrinsecamente à busca pela justiça espacial, conceito que, conforme aponta Rubio (2020), exige o reconhecimento de que o espaço geográfico é um produto social permeado por relações de poder e desigualdades. Corroborando com essa ideia, Soja (2014) destaca que "o espaço não é um vazio. Ele está sempre repleto de políticas, ideologias e outras forças que moldam as nossas vidas e que nos desafiam a nos engajarmos nas lutas pela geografia" (Soja, 2014, p. 817, tradução nossa)¹⁶. Dessa forma, a justiça espacial transcende a mera distribuição de recursos, englobando o direito de criar, delimitar, gerir e controlar o espaço para o uso social (Rubio, 2020; Soja, 2014). É por meio da atuação cidadã que os sujeitos, especialmente os grupos historicamente marginalizados, podem reivindicar o reconhecimento socioespacial e combater as injustiças que se materializam em suas geografias cotidianas.

A atuação cidadã pode ocorrer tanto em contextos que envolvem dinâmicas de escala global, como o aquecimento global ou a luta por respeito aos direitos humanos, como de escala local, por exemplo a luta por acesso à água potável, à coleta de lixo, ao transporte público na comunidade. Ambas as escalas são separadas para fim de análise, mas na realidade, sobretudo, de um mundo globalizado como o que vivemos atualmente, é impossível considerar as escalas separadamente. Por isso, ao trabalhar os conteúdos geográficos escolares com a meta de formar para a cidadania, há de se considerar a articulação entre essas escalas, com foco especial na escala local, pois ela está mais próxima ao sujeito, podendo oferecer um impacto maior em seu envolvimento na proposta.

Nesse contexto, dentre as diversas abordagens possíveis, há o destaque aqui para

¹⁶ "el espacio no es un vacío. Está siempre lleno de políticas, ideologías y otras fuerzas que dan forma a nuestras vidas y que nos retan a comprometernos en las luchas por la geografía".

quatro delas que, inclusive, podem ser articuladas em uma mesma proposta de ensino.

A primeira refere-se a focalizar as preocupações e demandas globais. Isso envolve a defesa realizada por Garcia Pérez (2009), de que atualmente é fundamental incentivar os estudantes a desenvolverem uma consciência crítica sobre os problemas globais e a se envolverem em ações concretas que promovam o bem-estar coletivo. Tais ações levam à construção de uma sociedade mais justa e sustentável, onde os cidadãos estejam engajados em promover mudanças positivas tanto em nível local quanto global.

A segunda abordagem tem o foco na desigualdade, que se relaciona ao entendimento de que promover o bem comum, característica fundamental para o exercício da cidadania, implica considerar o desejo por uma sociedade mais igualitária em termos de acesso a oportunidades e recursos. Sob essa perspectiva, defende-se a importância da luta por uma sociedade justa, que garanta que todos os seus membros tenham acesso aos mesmos direitos e condições para desenvolvimento e manutenção da vida, independentemente de sua condição socioeconômica, raça, gênero ou outras condições sociais. Essa luta envolve o reconhecimento das desigualdades, que pode ser apreendido pela análise do espaço geográfico com as ferramentas proporcionadas pela Geografia.

A terceira abordagem envolve a consideração da comunidade e do coletivo. Nela, os questionamentos e problematizações da realidade devem transgredir os interesses individuais (Oliveira, et al. 2022). Enxergar as demandas da comunidade e entender-se como pertencente a ela é fundamental para o cidadão, de modo que os interesses e a atuação não se baseiem mais apenas no indivíduo, mas em uma coletividade. Essa noção de pertença promove a solidariedade e a cooperação, essenciais para o desenvolvimento de um sentido de responsabilidade compartilhada e de um bem comum que transcende os interesses pessoais. Além disso, considerar o coletivo, e de maneira mais específica nas aulas de Geografia, a atuação em comunidade, também faz parte do reconhecimento de que, quando adotadas por um coletivo, a força de reivindicação é maior.

Por fim, como quarta abordagem, é dado destaque também para a abordagem da dimensão do vivido e da vida na cidade. Como já mencionado, considerar o vivido e as práticas cotidianas envolve considerar os interesses e demandas mais latentes dos sujeitos (Cavalcanti, 2014; Callai, 2018). Em um contexto urbano, isso requer uma análise das dinâmicas que moldam a vida nas cidades, como a mobilidade, a ocupação dos espaços com fim de moradia, trabalho e lazer, a acessibilidade a serviços e equipamentos urbanos, as interações sociais, às possibilidades de práticas e movimentos sociais reivindicatórios, entre outros. As cidades, cada vez mais complexas e diversificadas, apresentam desafios específicos

que afetam diretamente a qualidade de vida dos cidadãos. Incorporar a discussão sobre essas dinâmicas nas aulas de Geografia permite que os estudantes compreendam de maneira mais profunda a realidade vivida, baseando-se em conhecimentos sistematizados que os capacitam para uma reflexão crítica e, com isso, à atuação mais consciente (Oliveira, et. al, 2022).

Todos esses aspectos precisam ser problematizados a partir de questões geográficas, como “onde?”, “por que aí?” (Foucher, 1989), “por que isso está onde está?” (Gomes, 2017) e “como é esse lugar?” (Cavalcanti, 2019). Além disso, devem ser organizados de maneira coerente no trabalho com conceitos, linguagens, princípios e raciocínios geográficos ao longo da mediação didática, com o intuito de desenvolver nos estudantes um modo de pensar geográfico voltado à formação para a atuação cidadã.

Como já ressaltado, a cidadania possui múltiplas dimensões. Ao defini-la enquanto conceito, autores destacam algumas dessas dimensões, como as mencionadas neste texto (territorial, planetária e ativa), que são apenas algumas. Enquanto professores de Geografia, cabe trabalhar com dimensões voltadas à Geografia que se articulam com a construção de um pensamento geográfico por parte dos alunos. Nesse contexto, o trabalho com a cidadania deve estar alinhado com a matriz curricular, que reflete, além de interesses internos e externos à escola, como já evidenciado, as discussões e avanços teóricos construídos ao longo do tempo e a própria tradição escolar.

Dessa forma, as contribuições desenvolvidas buscam favorecer abordagens voltadas à construção de uma consciência do espaço geográfico, direcionada à atuação nesse espaço para a manutenção e construção de novos direitos cidadãos. No tópico a seguir, serão discutidos os desafios e possibilidades para a promoção da formação cidadã dos estudantes, e essas contribuições serão utilizadas para elaborar propostas direcionadas aos conteúdos previstos no currículo prescrito para a etapa de ensino escolhida para a pesquisa, considerando esses desafios.

3.3 Desafios e oportunidades para promover a formação cidadã dos estudantes por meio do ensino de Geografia

A análise abordará como a Geografia escolar pode contribuir para o pensamento geográfico e a construção de uma cidadania crítica e reflexiva. Em particular, o texto irá explorar como as diretrizes curriculares, em especial a BNCC, orientam a inclusão dos conhecimentos geográficos no currículo e como isso se relaciona com a formação cidadã. Ao trazer para o texto elementos da BNCC que indicam a meta de formação cidadã por meio da

Geografia, não significa a defesa de sua proposta e da política que a orienta, mas tem a intenção tão somente de afirmar que tal orientação legítima e oferece espaço para se defender e se trabalhar com essa meta. Frente a essa tarefa, cabe inicialmente enfatizar que, segundo Jordão e Straforini (2023, p. 3), “a cidadania nunca foi um tema livre de debates e disputas”, igualmente, o currículo escolar é elemento de disputa e de discussões constantes. Segundo Apple (2006, p. 45), “o currículo nunca é simplesmente um conjunto de conteúdos a ser transmitido, mas sempre uma construção social que reflete relações de poder e visões de mundo particulares”.

Em consonância com os autores, Copatti e Sobrinho (2022) acrescentam que o currículo não é apenas um conjunto de temas e conteúdos, ele passou e passa por transformações ao longo do tempo, envolve objetivos, posicionamento teórico de quem o constrói, formas de avaliação e é território de disputa, ou seja, não é neutro. Ainda segundo os autores, o currículo deveria refletir a cultura acumulada no processo de ensino e aprendizagem e as diversidades das escolas, mas reflete a lógica capitalista que vem ditando quais conhecimentos são mais relevantes. Moreira e Candau (2008, p. 78) indicam ainda que “as políticas curriculares contemporâneas têm enfatizado a padronização e a responsabilidade criando tensões adicionais no trabalho docente”. Essa configuração acarreta uma demanda por resultados mensuráveis, o que frequentemente se manifesta em divergência com as necessidades intrínsecas ao processo de ensino e aprendizagem significativos.

Tal dinâmica culmina na institucionalização de sistemas de ranqueamento que restringem a avaliação da aprendizagem a dados obtidos por meio de exames padronizados. Estes, embora importantes, não representam fidedignamente a complexidade do desenvolvimento escolar. Quando utilizados como indicadores de performance institucional, por meio dos quais instituições com posições inferiores nos rankings sofrem sanções em detrimento daquelas mais bem colocadas e, em contextos políticos, como evidências de eficácia administrativa, tais sistemas revelam-se incongruentes.

Em vez de auxiliar, tais indicadores pressionam as escolas a focar no treinamento dos estudantes para as provas, negligenciando a promoção de conhecimentos significativos, como aqueles que contribuem mais diretamente para a formação cidadã, por exemplo. Consequentemente, mesmo diante da identificação de lacunas significativas na assimilação de conteúdos fundamentais, o corpo docente é compelido a priorizar a instrumentalização dos alunos para o êxito nos exames padronizados em larga escala, em detrimento da consolidação de conhecimentos essenciais para o desenvolvimento integral.

Para contrapor essa lógica e potencializar a cidadania, Copatti et al. (2022a) argumentam que educar para a cidadania ativa requer que os componentes curriculares, em especial a História e a Geografia, sejam humanizados. Essa humanização implica trabalhar os conteúdos de forma que os estudantes se percebam enquanto sujeitos da história e do espaço geográfico (Copatti et al., 2022a), superando a frieza da norma técnica. Portanto, o currículo não deve ser visto com fim em si mesmo, mas como instrumento que necessita da mediação docente para ganhar vida.

Nesse sentido, cabe destacar a complexidade do currículo que não se esgota na sua dimensão prescrita ou formal, aquela materializada em documentos oficiais e diretrizes governamentais. Ele se expande para a dimensão praticada, onde a teoria encontra a realidade da sala de aula. Como indica Sacristán (2013, p. 23), “O currículo real é constituído pela proposição de um plano ou texto que é público e pela soma dos conteúdos das ações que são empreendidas com o intuito de influenciar as crianças (ou seja, o ensino desse plano).” Essa transição do papel para a prática envolve escolhas constantes, tornando o ato de ensinar uma atividade intelectual e política, e não meramente técnica. O autor acrescenta que “Uma vez que admitimos que o currículo é uma construção onde se encontram diferentes respostas a opções possíveis, onde é preciso decidir entre as possibilidades que nos são apresentadas, esse currículo real é uma possibilidade entre outras alternativas” (Sacristán, 2013, p. 26). Ou seja, o currículo real é o resultado das decisões diárias do professor frente às contingências da escola e às necessidades dos alunos, transformando o planejamento estático em ação pedagógica dinâmica.

Além das dimensões explícitas, há que se considerar as influências subjacentes ao ambiente escolar. Bernstein (1975, p. 23) indica também a existência do currículo oculto, ao qual elementos são aprendidos por meio de interações escolares cotidianas, “transmitindo valores, atitudes e comportamentos que perpetuam as estruturas sociais existentes”. Essa dimensão invisível atua silenciosamente na formação da subjetividade dos estudantes, reforçando normas e condutas que muitas vezes não estão escritas, mas que são assimiladas através das relações de poder e da cultura organizacional da escola. Tal dimensão revela-se crucial para a formação cidadã, visto que esta não se resume à assimilação de conteúdos, mas abarca valores vividos, como pertencimento, respeito, responsabilidade, cooperação e empatia. Se, no cotidiano escolar, os estudantes vivenciam um contexto adverso a esses princípios, cria-se uma dissonância: ainda que o conteúdo formal pregue a cidadania, a prática institucional a nega. Consequentemente, corre-se o risco de que o aluno perceba a cidadania como um conceito meramente retórico, desprovido de aplicação real.

Frente a isso, o verdadeiro sentido de qualquer proposta educacional se revela na sua materialização. Segundo Sacristán (2000, p. 56), "o valor real do currículo é dado na sua concretização, na forma como é realizado e sentido pelos professores e alunos". Isso não quer dizer que o currículo formal não tenha influência sobre a prática docente ou seja mera formalidade burocrática, pelo contrário, ele estabelece o horizonte normativo e os objetivos essenciais da educação. Contudo, é na tensão dialética entre o que é prescrito e o que é efetivamente realizado que a educação acontece. O documento oficial oferece a base, mas é a sensibilidade dos profissionais responsáveis por seu desenvolvimento na escola, em especial o professor, ao contextualizar e adaptar esse currículo que define o sucesso da aprendizagem e a formação crítica do estudante.

É justamente sob a ótica dessa tensão entre o ideal prescrito e a prática efetiva que Jordão e Straforini (2023) analisam como a cidadania é apresentada na BNCC do Ensino Fundamental. Em seu estudo, os autores indicam que os termos cidadania e cidadão aparecem no documento frequentemente associados a conceitos como democracia, solidariedade, sociedade, consciência crítica e participação. No entanto, observaram que a cidadania na BNCC é tratada predominantemente como um objetivo final a ser atingido, surgindo de forma deslocada dos conteúdos e habilidades que os professores devem trabalhar em sala de aula. Desse modo, a cidadania é colocada como meta a ser alcançada *a posteriori* e não como prática a ser desenvolvida. Os autores chegam à conclusão de que “o documento não orienta para a formação de fato de um cidadão ou para a cidadania, visto que isso exige ação, realidade e execução, mesmo que essas se iniciem orientadas para o próprio sujeito escolar.” (Jordão e Straforini, 2023, p. 17)

O mesmo ocorre nas unidades temáticas da Geografia, onde o documento coloca:

Em todas essas unidades, destacam-se aspectos relacionados ao exercício da cidadania e à aplicação de conhecimentos da Geografia diante de situações e problemas da vida cotidiana, tais como: estabelecer regras de convivência na escola e na comunidade; discutir propostas de ampliação de espaços públicos; e propor ações de intervenção na realidade, tudo visando à melhoria da coletividade e do bem comum. (Brasil, 2017, p. 364),

Porém, como indicam Jordão e Straforini (2023, p. 18), “não há ao longo do documento nenhuma discussão, problematização ou exemplificação dessa defesa. As especificações ligadas às unidades temáticas se reduzem a alguns quadros divididos por ano e componente curricular”. Os quadros citados pelos autores referem-se a fragmentos em “objetos de conhecimento”, que se referem aos conteúdos voltados a habilidades gerais.

Concorda-se com a análise dos autores quanto à escassez de referências teóricas

consistentes não apenas na BNCC do Ensino Fundamental, mas nos documentos curriculares de modo geral. Embora se defenda aqui a cidadania como meta do ensino escolar, alinha-se à perspectiva de que tal objetivo não pode ser projetado como uma conquista *a posteriori*; pelo contrário, a cidadania deve estar intrinsecamente articulada aos conteúdos ministrados e à intencionalidade da prática docente. Isso não quer dizer que se deva criar um componente curricular isolado para a cidadania, como ocorre no modelo educacional chileno, por exemplo. O professor de Geografia deve ensinar Geografia, mas mobilizar esse conhecimento com a finalidade consciente de formar cidadãos críticos e participativos. Nesse sentido, é que no capítulo anterior, enfatizou-se a relevância de uma formação sólida sob a perspectiva cidadã, para que essa diretriz não seja apenas um discurso, mas esteja internalizada na prática docente e social do professor.

Jordão e Straforini (2023) também criticam a não consideração das singularidades expressas nas diferentes realidades escolares brasileiras, nos modos de ser e viver dos estudantes na BNCC do Ensino Fundamental (Brasil, 2017). Copatti e Sobrinho (2022) contribuem com a crítica ao ressaltar que as reformas curriculares, dentre elas a BNCC, evidenciam a padronização do currículo, reverberando também na avaliação por resultados e na padronização dos processos educativos através da “adequação dos professores a um formato que pouco dialoga com as realidades em que atuam” (Copatti, Sobrinho, 2022, p. 24).

Os autores criticam a uniformização que o documento propõe a partir da defesa de um currículo que propicie oportunidades de acesso ao conhecimento, de maneira mais uniforme, atribuindo aos estados a responsabilidade de inserir as especificidades regionais em seus próprios currículos. Cabe contribuir para essa crítica com o posicionamento de que, frente às diversas realidades de desigualdade social no país, a busca por um nivelamento a partir de uma matriz curricular, e não em melhorias de condições parece infrutífera. O fracasso frente a essa situação, reverbera na desigualdade frente às condições da formação cidadã. Além disso, para formar para a cidadania, conforme Cavalcanti (2022, p. 250), deve-se considerar os cidadãos "inseridos em seu contexto de vida cotidiana, que tem no local sua referência mais imediata". Isso implica a necessidade de garantir que o lugar onde um sujeito vive não seja desconsiderado, já que ele marca a sua cidadania (Gutierrez; Tamayo, 2010).

No texto da BNCC referente à Geografia no Ensino Fundamental, a cidadania figura em outros três trechos, além do já mencionado. No primeiro deles o documento enfatiza que:

O estudo da Geografia constitui-se em uma busca do lugar de cada indivíduo no mundo, valorizando a sua individualidade e, ao mesmo tempo, situando-o em uma categoria mais ampla de sujeito social: a de cidadão ativo, democrático e solidário. Enfim, cidadãos produtos de sociedades localizadas em determinado tempo e

espaço, mas também produtores dessas mesmas sociedades, com sua cultura e suas normas. (Brasil, 2017, p. 362)

A contribuição está na superação da dicotomia entre o "eu" e o "mundo" ao propor que a cidadania geográfica se construa no reconhecimento de que o sujeito não apenas ocupa um lugar no espaço, mas é constituído por ele e, simultaneamente, o constitui. Destaca-se aqui a concepção do espaço como produto, meio e condição da prática social, conforme defendido por Carlos (2007). Nessa perspectiva, o espaço não é mero palco passivo, mas emerge da reprodução social, revelando-se indissociável da sociedade. A sociedade produz o espaço ao materializar relações sociais em territórios concretos, via apropriação e transformação dos lugares, em um processo conflituoso entre valor de uso (vida cotidiana, apropriação humana) e valor de troca (dominação capitalista, mercantilização). Essa dialética espacializa as diferenças sociais, tornando o espaço sede de poder e possibilidade de transformação coletiva. Para o ensino de Geografia, essa concepção instrumentaliza o aluno a decifrar o espaço como construção histórica, não naturalizada, fomentando uma cidadania que age intencionalmente sobre ele, superando fragmentações.

A formação cidadã, neste contexto, implica instrumentalizar o estudante para compreender que as normas, a cultura e a organização espacial, não são dados imutáveis da natureza, mas construções históricas passíveis de transformação pela ação humana intencional (em especial o trabalho e a política). O ensino de Geografia, assim, atua na formação da consciência de classe e de lugar, essenciais para uma atuação democrática e solidária. A Geografia permite desvelar que a cidadania não ocorre no vácuo, mas é materializada em um tempo e espaço específicos. A formação cidadã, portanto, consolida-se na medida em que o sujeito entende que o espaço geográfico é uma construção social contínua, passível de ser alterada pela ação humana intencional e coletiva.

Já no segundo trecho traz a dimensão do preparo para o enfrentamento dos problemas cotidianos, conforme a seguir:

Em todas essas unidades, destacam-se aspectos relacionados ao exercício da cidadania e à aplicação de conhecimentos da Geografia diante de situações e problemas da vida cotidiana, tais como: estabelecer regras de convivência na escola e na comunidade; discutir propostas de ampliação de espaços públicos; e propor ações de intervenção na realidade, tudo visando à melhoria da coletividade e do bem comum (Brasil, 2017, p. 364)

A contribuição deste trecho está na defesa da dimensão instrumental e política do conhecimento geográfico aplicada à vida cotidiana, pois o conhecimento geográfico não se limita à descrição do mundo, mas atua como base para a intervenção qualificada na realidade

imediate do estudante. A formação cidadã é potencializada quando conceitos geográficos são mobilizados para analisar e solucionar problemas concretos da vida comunitária. Ao discutir a gestão do espaço público e as regras de convivência, a Geografia escolar promove a passagem do conceito espontâneo para o conceito científico, permitindo uma leitura crítica das contradições espaciais. Assim, a disciplina contribui para formar cidadãos capazes de reivindicar o direito à cidade e de atuar politicamente na transformação de seu entorno visando o bem comum. Por fim, o último trecho ressalta a autonomia intelectual como pilar da cidadania:

Essa dimensão conceitual permite que os alunos desenvolvam aproximações e compreensões sobre os saberes científicos – a respeito da natureza, do território e da territorialidade, por exemplo – presentes nas situações cotidianas. Quanto mais um cidadão conhece os elementos físico-naturais e sua apropriação e produção, mais pode ser protagonista autônomo de melhores condições de vida. [...] Não se trata de transferir o conhecimento científico para o escolar, mas, por meio dele, permitir a compreensão dos processos naturais e da produção da natureza na sociedade capitalista. Nesse sentido, ao compreender o contexto da natureza vivida e apropriada pelos processos socioeconômicos e culturais, os alunos constroem criticidade, fator fundamental de autonomia para a vida fora da escola. (Brasil, 2017, p. 365)

Destaca-se aqui que a formação cidadã está intrinsecamente ligada à apropriação dos conceitos científicos que permitem desvelar a essência dos fenômenos para além de sua aparência imediata. Essa condição permite abordar a relação sociedade-natureza, evidenciando que a natureza não é intocada, mas socialmente produzida e apropriada, especialmente sob a lógica do modo de produção capitalista. O texto sugere que a alienação em relação aos processos de produção do espaço impede a autonomia. Portanto, o ensino de Geografia promove a cidadania ao revelar as estruturas de poder e os processos econômicos que moldam o ambiente. Ao compreender a produção da natureza na sociedade capitalista, o estudante adquire as ferramentas teóricas necessárias para não ser apenas um espectador das dinâmicas espaciais, mas um sujeito capaz de questionar e transformar as condições materiais de existência, alcançando a autonomia para a vida em sociedade.

No trecho que trata das orientações para o ensino de ciências humanas e sociais aplicadas¹⁷ na etapa de Ensino Médio da BNCC, a cidadania aparece com mais evidência, perpassando todas as seis competências dessa etapa, mas de maneira mais explícita a sexta competência que consiste em “participar do debate público de forma crítica, respeitando

¹⁷ Nessa etapa o documento não organiza os conhecimentos por disciplina, e sim por áreas do conhecimento. Esse aspecto é problemático e indicado por autores como Souza et al. (2020) como tentativa de suprimir a Geografia e as ciências humanas na grade curricular. Segundo Copatti e Sobrinho (2022) a BNCC do ensino médio desvaloriza as ciências sociais abrindo espaço para movimentos em defesa de mudanças de conteúdos nas escolas para evitar temas polêmicos.

diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (Brasil, 2017, p. 570).

Segundo o documento:

A construção da cidadania é um exercício contínuo, dinâmico e que demanda a participação de todos para assegurar seus direitos e fazer cumprir deveres pactuados por princípios constitucionais e de respeito aos direitos humanos. Assim, para que os estudantes compreendam a importância de sua participação e sejam estimulados a atuar como cidadãos responsáveis e críticos, essa competência específica propõe que percebam o papel da política na vida pública, discutam a natureza e as funções do Estado e o papel de diferentes sujeitos e organismos no funcionamento social, e analisem experiências políticas à luz de conceitos políticos básicos (Brasil, 2017, p. 578).

Essa competência, que pode ser entendida como capacidade geral de lidar com a realidade e não apenas em sua acepção mais tecnicista, ressalta a dimensão política e social da formação escolar, compreendendo a cidadania não como um status jurídico estático, mas como uma práxis contínua e dinâmica que exige a apropriação crítica da realidade. Ao propor a participação no debate público fundamentada na autonomia e na responsabilidade, o texto alinha-se à perspectiva de que o sujeito se constitui dialeticamente na relação com o outro e com as instituições, sendo fundamental o domínio dos conceitos científicos das Ciências Humanas para desvelar as funções do Estado e as estruturas de poder que organizam a vida em sociedade.

Sob a ótica geográfica, isso demanda a compreensão da espacialidade dos fenômenos políticos e da atuação do Estado na gestão do território, cumprindo a responsabilidade específica da Geografia escolar de, por meio de sua dimensão territorial, trabalhar com "as possibilidades e os limites de se ocupar os lugares e de produzir coletivamente a vida nos espaços" (Cavalcanti, 2022, p. 256). Desse modo, a Geografia contribui decisivamente para esse exercício dialético ao revelar que a cidadania não é uma abstração jurídica, mas uma prática social que se materializa na disputa pelo uso do território e na apropriação dos espaços públicos, exigindo do estudante a capacidade de analisar como as decisões políticas e as normas institucionais reordenam as paisagens e impactam as dinâmicas socioespaciais.

Contudo, para que essa formação se concretize, a escola deve assumir o papel de mediadora no desenvolvimento da consciência crítica, instrumentalizando os estudantes para que suas escolhas e intervenções no espaço público sejam pautadas pelo respeito aos direitos humanos e pela defesa dos princípios constitucionais. É fundamental compreender, no entanto, que a legislação, por si só, não garante a efetivação da cidadania, sendo imperativo que o currículo prescrito se materialize nas práticas sociais e, no caso da educação, nas práticas pedagógicas (Copatti, et al., 2022b). Assim, o documento oficial é o ponto de partida,

mas não o de chegada.

Nesse hiato entre a prescrição legal e a realidade da sala de aula, reside a força do "currículo praticado" e a agência do professor. Como lembra Demo (2002, p. 67), "o professor é agente ativo que interpreta, negocia e cria estratégias para adequar o currículo às necessidades e realidades dos alunos, muitas vezes promovendo adaptações que relativizam o documento formal". Essa atuação docente não é apenas técnica, mas política e intencional. Copatti, et al. (2022a, p. 130) destacam que, apesar das limitações estruturais e das imposições normativas, "existem várias iniciativas de docentes que resistem e tecem caminhos a fim de contribuir para a construção da cidadania", reafirmando o protagonismo do professor na construção do conhecimento escolar.

Essa capacidade de resistência e criação pedagógica, todavia, não surge espontaneamente. Ela pressupõe formação contínua e reflexão crítica a respeito dos conteúdos e valores que orientam a ação docente. Para que o ensino de Geografia efetivamente contribua para a meta da formação cidadã, é necessária uma formação que permita ao professor "colocar-se como sujeito consciente e ativo em um mundo complexo" (Cavalcanti, 2022, p. 254), assumindo o protagonismo na reinterpretação do currículo prescrito e na leitura do mundo. Frente ao reconhecimento dessa demanda e da centralidade da atuação docente, o capítulo a seguir discutirá uma proposta de formação de professores que busca atender a esse objetivo, relatando o planejamento e a execução de uma atividade de formação continuada de professores de Geografia desenvolvida no âmbito desta pesquisa.

4 CAMINHOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA EXPANSIVA: UMA EXPERIÊNCIA COM ATIVIDADE FORMATIVA COM PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir os caminhos metodológicos e teóricos percorridos durante a atividade de formação continuada com professores de Geografia, fundamentada na Teoria da Aprendizagem Expansiva e na metodologia do Laboratório de Mudanças (LM). Ele está estruturado em três seções principais: a primeira estabelece os pressupostos para uma formação continuada potencialmente expansiva, contrapondo o conhecimento encapsulado à necessidade de reorganização crítica da atividade docente por meio das contribuições da Teoria da Atividade Histórico-Cultural; a segunda detalha a operacionalização do Laboratório de Mudanças em movimento, descrevendo desde o diagnóstico inicial, realizado no evento "Sala de Professores", até a seleção dos participantes e a estruturação da proposta formativa; por fim, a terceira seção delinea os caminhos metodológicos adotados para a interpretação dos dados, articulando a delimitação do sistema de atividade com a Análise de Discurso de linha bakhtiniana, com foco na multivocalidade e nas contradições inerentes ao trabalho docente voltado à meta da formação cidadã.

4.1 Pressupostos para uma formação continuada potencialmente expansiva

As discussões realizadas até o presente momento evidenciam a profunda complexidade que envolve a atividade docente, em especial quando essa assume como meta a formação cidadã dos estudantes por meio do conhecimento geográfico. Tal complexidade indica a importância de se repensar a formação dos próprios professores sob a perspectiva da cidadania e da emancipação, uma vez que não se pode esperar que a escola cumpra seu papel social transformador se os sujeitos responsáveis pela mediação do conhecimento estiverem submetidos a processos formativos fragmentados e não alinhados a essa perspectiva. Compreende-se que a tarefa de ensinar Geografia, comprometida com a leitura crítica do mundo, exige do docente uma postura ativa e investigativa diante das tensões que constituem o espaço escolar (Cavalcanti, 2017; 2022). Contudo, observa-se frequentemente que os modelos tradicionais de formação continuada mostram-se insuficientes para promover as mudanças estruturais necessárias à prática docente crítica (Pimenta, 2002), reforçando o que Engeström (2002a), ao tratar do contexto escolar, denomina de encapsulação da aprendizagem.

Segundo Engeström (2002a), a aprendizagem escolar encontra-se encapsulada quando o conteúdo ensinado é construído como um fim em si mesmo, desconectado das atividades cotidianas e das práticas sociais que ocorrem fora dos muros da instituição de ensino. Para elucidar o que seria um conhecimento encapsulado, Engeström (2002a) cita o exemplo do uso errôneo do livro didático, que, articulado a uma aprendizagem encapsulada, em vez de serem vistos como artefatos históricos ou fontes limitadas, tem seu conteúdo tratado de forma estática, enquanto tentativa de cristalizar concepções aceitas em um determinado período, criando compartimentos fechados e ilusórios nas mentes dos estudantes.

O conhecimento encapsulado ignora o mundo exterior e a vivência do aluno e permanece como tal ao não oferecer ao aluno a oportunidade de "analisar criticamente e sistematicamente sua atividade presente e suas contradições internas" (Engeström, 2002a, p. 192). Segundo Moraes (2014, p. 137), ele falha em realizar a conexão entre "a aprendizagem na escola e a cognição fora dela", mantendo-se restrito aos muros da instituição e impedindo que a escola seja transformada em um instrumento coletivo capaz de oferecer ferramentas para práticas sociais criticamente fundamentadas dentro ou fora da escola. Desse modo, o conhecimento encapsulado pouco contribui para a formação do pensamento geográfico e para a formação cidadã, pois não instrumentaliza o sujeito para pensar, questionar e intervir na realidade.

A formação de professores, quando segue essa lógica de encapsulamento, reforça práticas que também disseminam conhecimentos encapsulados. Deste modo, para romper com esse processo, entende-se ser fundamental que processos formativos também se desenvolva sob uma ótica diferente. Engeström (2002a, 2016) propõe que o ensino escolar seja desenvolvido na perspectiva de fomentar a aprendizagem expansiva. Diferentemente da aprendizagem encapsulada, na qual conhecimentos já estabelecidos são assimilados em bloco, ela volta-se para o questionamento, análise e criação de novos conhecimentos e novas formas de atividade coletiva. Conforme o autor argumenta (2002a), trata-se de um processo no qual os sujeitos constroem coletivamente soluções para as contradições que enfrentam. Com isso, a "aprendizagem expansiva propõe romper a encapsulação da aprendizagem escolar expandindo o objeto da aprendizagem para incluir as relações entre o texto escolar tradicional, o contexto de descoberta e o contexto da aplicação prática" (Engeström, 2002a, p. 195).

A ênfase na construção de novos conhecimentos na teoria da aprendizagem expansiva não implica, em hipótese alguma, o abandono, a negação ou a desvalorização do conhecimento escolar e científico socialmente construído. Pelo contrário, na perspectiva da Teoria da Atividade Histórico-Cultural, que é base da teoria da aprendizagem expansiva, os

saberes sistematizados e os conceitos científicos constituem os instrumentos mediadores indispensáveis para a compreensão crítica da realidade. Para Engeström (2016, p. 269) “é o pensamento teórico que contém a instrumentalidade necessária para o desenvolvimento expansivo”. A expansão não ocorre no vazio conceitual, ela exige a apropriação robusta da cultura humana acumulada para que, a partir dela, seja possível “aprender algo que ainda não está lá” (Engeström, 2002a). O conhecimento científico atua, portanto, como ferramenta intelectual que permite aos sujeitos ascenderem da experiência imediata e empírica para uma compreensão sistêmica e teórica, capacitando-os a modelar novas soluções para os problemas da prática.

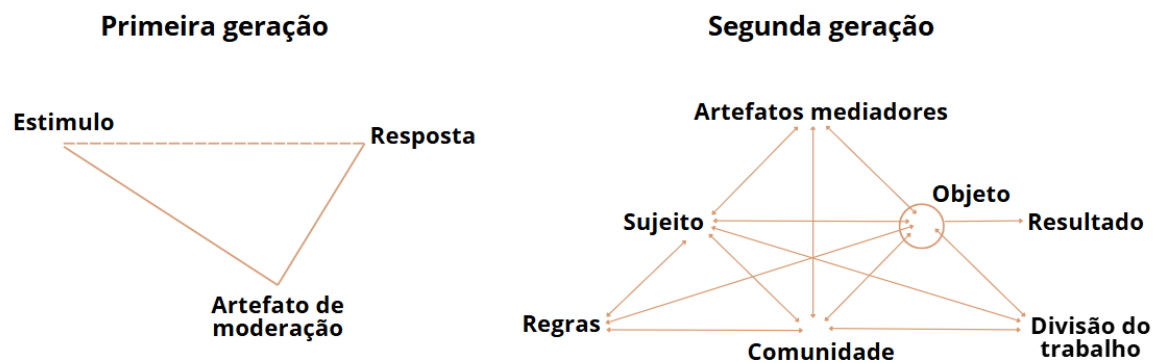
Essa necessidade de expansão não se aplica apenas no contexto da aprendizagem no nível da educação básica, mas é fundamental para o desenvolvimento da sociedade. Pensando no contexto desta pesquisa, aprendizagens de caráter expansivo em experiências de formação continuada de professores são essenciais. Não se trata apenas de preencher um suposto vazio de conhecimento, mas de reorganizar e expandir o sistema de atividade docente, já que as demandas em sala de aula são dinâmicas e cada vez mais complexas. Nesse contexto, a aprendizagem expansiva pode ser entendida como “um novo tipo de aprendizagem, a qual surge na medida em que os profissionais da área empreendem árduos esforços nas transições desenvolvimentais em seus sistemas de atividade, deslocando-se por meio de zonas coletivas de desenvolvimento proximal” (Engeström, 2016, p. 16). Para operacionalizar tal processo, ao mesmo tempo que possibilita a sua investigação, o autor propõe a metodologia de Laboratório de Mudança (*Change Laboratory*).

Esta metodologia de intervenção formativa não constitui apenas um conjunto de procedimentos, mas a materialização dos princípios da Teoria da Atividade expansiva alinhada ao método dialético e da teoria histórico-cultural. Sua fundamentação teórica ancora-se nas três gerações da teoria da atividade. A primeira geração da Teoria da Atividade, centrada nas ideias de Vygotsky (1984), introduziu o conceito de mediação cultural. Para o autor, a relação do ser humano com o mundo é mediada por instrumentos e signos, e essa relação foi expressa por meio de um modelo triangular composto por sujeito, objeto e artefato de mediação. Apesar do grande avanço realizado pelo autor, sua unidade de análise centrada na ação individual mediada mostrou-se insuficiente para explicar processos complexos e coletivos que envolvem uma atividade, exigindo uma evolução teórica.

A superação dessa limitação veio, segundo Engeström (2016), com as contribuições de Leontiev (2004), que sistematizou a segunda geração da Teoria da Atividade, introduzindo a distinção crucial entre ação individual e atividade coletiva a partir da evolução da divisão do

trabalho. Enquanto a atividade com base na primeira geração da atividade se realiza a partir do empenho de um sujeito motivado, utiliza-se de artefatos mediadores visando transformar um objetivo em resultado, na segunda geração da atividade ela se realiza dentro de uma comunidade, que tem regras e divisão de trabalho, conforme a figura abaixo:

Figura 4: Estrutura de um sistema de atividade humana segundo as gerações da Teoria da Atividade



Fonte: Figura adaptada de Engeström (2002b, p. 36 e 87).

Visando elucidar os avanços da segunda geração da atividade, Engeström (2016) destaca o exemplo clássico de Leontiev (2004) sobre uma caçada coletiva primitiva para ilustrar que a ação individual só ganha sentido quando inserida na atividade coletiva orientada por um motivo. Nesse exemplo, a atividade coletiva tem como motivo obter alimento para saciar a fome do grupo, entretanto, a caçada é dividida em funções. Um grupo de batedores tem a tarefa de assustar a caça e fazê-la correr em direção aos outros caçadores que estão à espreita. Leontiev (2004) observa que, se se considera apenas a ação individual do batedor, ela parece irracional já que ele está afastando o animal de si mesmo, mas essa ação ganha sentido quando analisada dentro do contexto da atividade coletiva. Dessa forma, o autor conclui que a consciência humana e o sentido das ações individuais não emergem do indivíduo isolado, mas constituem-se na relação dialética com a atividade social. Portanto, compreender a ação docente exige situá-la dentro do sistema de atividade que a sustenta e lhe confere propósito.

Engeström (2016) se apropria dessa leitura ao deslocar o foco da relação ação/motivo para a análise do sistema de atividade como uma unidade ampliada, composta por sujeito, objeto, instrumentos, regras, comunidade e divisão do trabalho. Ao retomar a caçada, ele evidencia que o sentido da ação não é apenas explicado pela coletividade, mas é produzido e

tensionado historicamente pelas mediações sociais do sistema, o que abre espaço para compreender conflitos e contradições internas como vetores de transformação. Nessa perspectiva, a divisão de funções na caçada deixa de ser apenas um arranjo cooperativo e passa a ser interpretada como uma configuração sócio-histórica que pode gerar contradições entre o que se faz, o que se espera (regras) e como o trabalho é distribuído, criando condições para mudanças na própria atividade. Assim, para Engeström (2016), diante de contradições recorrentes, os sujeitos podem reconstruir o objeto e o motivo da atividade, produzindo uma reorientação coletiva que caracteriza o movimento de aprendizagem expansiva.

Para chegar a essa conclusão, além de apropriar-se dos avanços de Leontiev (2004), Engeström (2016) utiliza, dentre outras referências, a ideia de Ilienkov (1977) de contradições internas como a força motriz para mudanças e desenvolvimento dentro de sistemas de atividade. Para o último autor, as contradições não são características das atividades, elas são “o princípio de seu automovimento e [...] a forma na qual se lança o desenvolvimento” (Ilienkov, 2025, p. 316). Utiliza também as discussões de Cole (1988) sobre a necessidade de sensibilidade com relação à diversidade cultural dentro da teoria da atividade e avança para o que se entende como terceira geração da Teoria da Atividade¹⁸. Nela, a análise não se restringe unicamente à atividade, considera-se o sistema de atividades dentro de uma estrutura mais ampla. Isso implica considerar que uma única atividade implica e é implicada por outras diversas atividades trazendo uma ideia de sistema dinâmico, no qual igualmente os sujeitos são transformados.

Neste modelo de terceira geração, conforme explicam Virkkunen e Newnham (2015), o sistema de atividade permite visualizar as múltiplas mediações que ocorrem no trabalho. Isso implica que o professor não se relaciona com o objeto da aprendizagem apenas por instrumentos, mas sua atuação é mediada pela comunidade escolar, pelas regras institucionais e pela divisão do trabalho, como pôde ser notado em especial a partir das discussões do primeiro capítulo desta tese. Engeström (2002b) destaca que a terceira geração foca em redes de sistemas de atividade em interação, sendo que a aprendizagem expansiva ocorre frequentemente nas fronteiras entre esses sistemas.

Dessa base teórica, extraem-se pressupostos fundamentais da Teoria da Aprendizagem Expansiva. O primeiro é que o sistema de atividade coletivo deve ser a unidade de análise. O

¹⁸Há ainda uma proposição de quarta geração da teoria da atividade, defendida pelo próprio Engeström (2009). Enquanto a terceira geração da Teoria da Atividade analisa sistemas interconectados, a quarta geração expande essa noção para lidar com fenômenos em rede, de alcance global, denominados *runaway objects* ou objetos em fuga, propiciados pelos avanços dos meios digitais e da globalização. Essa nova perspectiva busca entender como esses objetos, ao ganharem escala mundial, podem abrir caminhos inovadores para a emancipação social e o desenvolvimento humano.

segundo é a multivocalidade, reconhecendo que um sistema de atividade é uma comunidade de múltiplos pontos de vista. O terceiro é a historicidade, entendendo que os sistemas se transformam ao longo do tempo. O quarto refere-se à necessidade de considerar o método dialético de ascensão do abstrato ao concreto¹⁹ para dominar os ciclos de aprendizagem expansiva. Nesse processo, um novo conceito emerge inicialmente como uma formulação abstrata e simples, a célula-embrionária, e é progressivamente enriquecido até tornar-se um objeto complexo e uma nova forma de prática, com riqueza sistêmica e múltiplas manifestações (Engeström, 2016). O quinto, e crucial, pressuposto é o papel das contradições como força motriz da mudança. Segundo Virkkunen e Newnham (2015, p. 38), as contradições não são simples problemas, mas "tensões estruturais historicamente acumuladas" que podem impulsionar a inovação. Por fim, o sexto pressuposto é a possibilidade de transformação expansiva, que ocorre quando há uma reconceitualização do objeto e do motivo da atividade (Virkkunen e Newnham, 2015; Engeström, 2016).

Posto isso, Engeström (2016, p. 16) coloca que “é necessária uma metodologia de pesquisa intervencionista, a qual tenha como meta estimular o avanço, mediar, registrar e analisar os ciclos de aprendizagem expansiva nos sistemas locais de atividade”. Para isso, ele propõe a metodologia de Laboratório de Mudança (LM). A metodologia baseia-se no princípio da dupla estimulação, segundo o qual, diante de um problema complexo, com o primeiro estímulo, o sujeito busca ou constrói um meio auxiliar, com o segundo estímulo, busca controlar seu comportamento e agir sobre o problema. No contexto do LM, o primeiro estímulo é constituído pelas evidências das contradições e problemas enfrentados na prática diária, chamados de "dados espelho", enquanto o segundo estímulo é composto pelos modelos conceituais e ferramentas teóricas oferecidos para analisar e transformar essa realidade (Virkkunen; Newnham, 2015).

O LM opera como um espaço-tempo delimitado, onde os participantes se distanciam momentaneamente de suas tarefas cotidianas para analisar a própria atividade de trabalho. Diferente de reuniões pedagógicas tradicionais, que muitas vezes focam na resolução imediata de problemas isolados, esta metodologia propõe uma análise sistêmica e histórica. Os encontros, desse modo, são estruturados com o intuito de permitir que os sujeitos transitem entre diferentes níveis de abstração, movendo-se da experiência empírica imediata para a compreensão teórica das causas dos problemas, retornando à prática com novas soluções modeladas coletivamente.

Para operacionalizar essa análise, o LM utiliza um conjunto específico de instrumentos

¹⁹ Cf. Ilienkov, 2025.

metodológicos, sendo o mais proeminente a superfície 3x3. Trata-se de um quadro conceitual que organiza o pensamento coletivo em três dimensões temporais (passado, presente e futuro) e três níveis de análise (ferramentas, sistema de atividade local e sistema de atividade global/rede). Essa matriz permite aos participantes visualizarem que os problemas atuais não são acidentes isolados, mas resultados de evoluções históricas e de tensões entre diferentes elementos do sistema, facilitando a identificação das contradições sistêmicas que precisam ser resolvidas.

É importante destacar que o papel do pesquisador-intervencionista no LM difere radicalmente daquele assumido em pesquisas tradicionais. O intervencionista não ocupa a posição de detentor do saber que "capacita" os professores, mas atua como um provocador e mediador do processo expansivo. Sua função é fornecer as ferramentas teóricas (os segundos estímulos), organizar os dados espelho e sustentar o processo de análise, garantindo que o grupo não recue para soluções simplistas diante da complexidade dos problemas enfrentados.

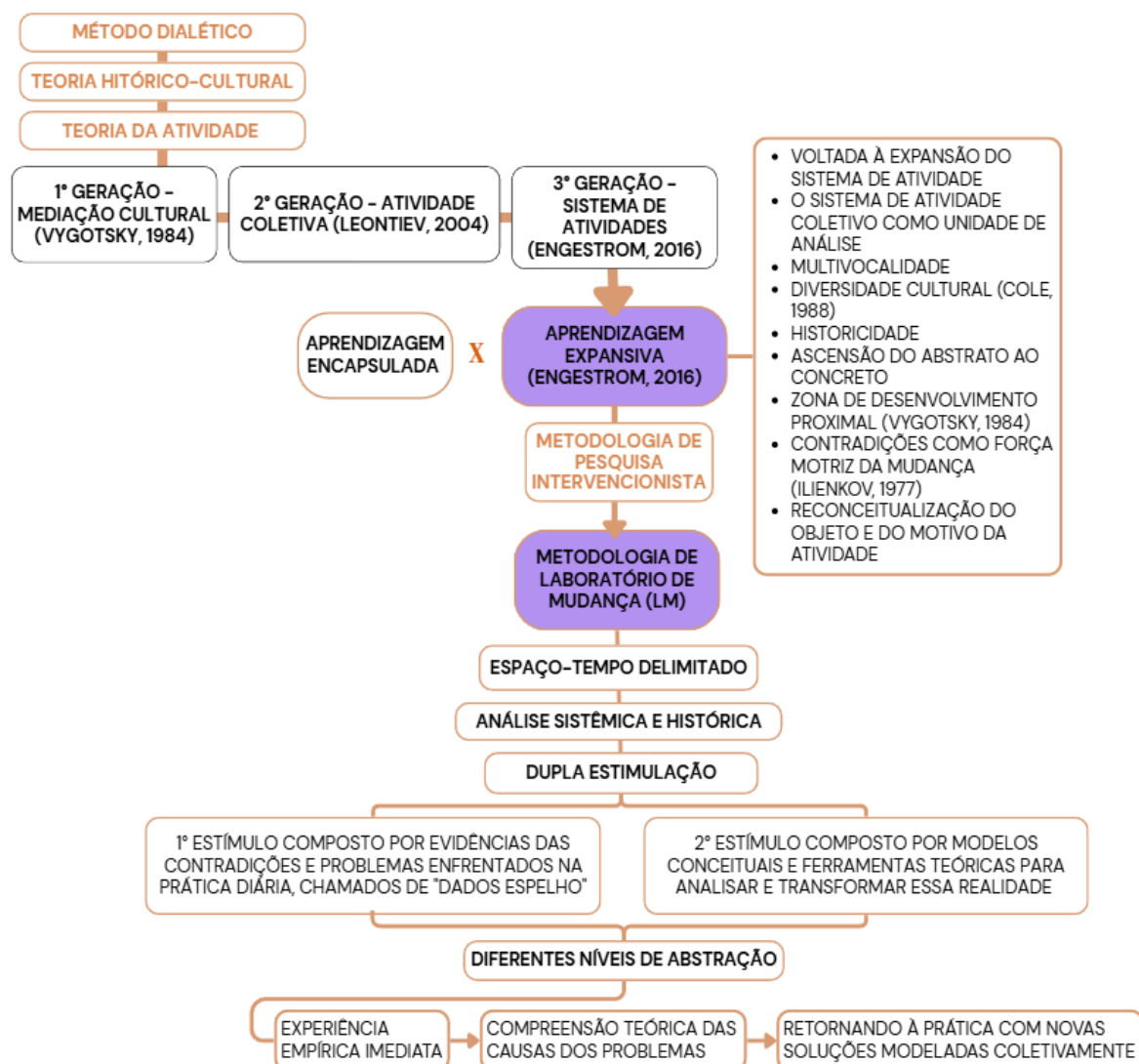
Segundo Engeström (2016, p. 350):

A pesquisa de desenvolvimento expansivo tem por objetivo transformar os ciclos de transição expansiva em jornadas superiores coletivas por meio das zonas de desenvolvimento proximal. Em outras palavras, objetiva suprir as pessoas com instrumentos necessários para o domínio das transformações qualitativas de seus sistemas de atividades.

A metodologia pressupõe, assim, a agência transformadora dos participantes. Entende-se que a mudança real na atuação docente não deve ser decretada por normas externas impostas verticalmente, mas deve emergir da análise crítica daqueles que realizam a atividade. Nesse sentido, Engeström (2002a, p. 196) destaca que a aprendizagem expansiva “é um processo longo, distributivo, não uma transformação de uma vez e para sempre ditada de cima para baixo”, ocorrendo pela transformação da própria atividade desde dentro.

O esquema a seguir é um esforço de síntese dessas orientações discutidas aqui a respeito dessa metodologia, que foi utilizada nesta pesquisa como principal referência para o trabalho formativo com professores de Geografia por entender que ela poderia avançar nas possibilidades de contribuir com sua formação com o foco na cidadania.

Figura 5: Síntese dos elementos constitutivos do Laboratório de Mudanças



Fonte: Elaborada pela autora (2026), com base em Virkkunen e Newnham (2015) e Engeström (2016).

Essa abordagem contribui para o pensamento pedagógico-geográfico do professor voltado à meta da formação cidadã, pois, para formar estudantes capazes de ler criticamente o mundo, o próprio docente precisa vivenciar um processo formativo que não lhe negue a autoria e a crítica. A expansão do objeto da atividade docente requer que o professor ascenda do abstrato ao concreto, apropriando-se de ferramentas teóricas que lhe permitam intervir na realidade escolar de maneira consciente e intencional. Do mesmo modo, é uma importante contribuição para a própria formação cidadã, pois opera sob a premissa materialista dialética de que a transformação da consciência é indissociável da transformação da atividade material. A apropriação de novos instrumentos conceituais no LM permite que os professores reinterpretem as regras e a divisão do trabalho na escola, gerando novas formas de agir que

rompam com a reprodução acrítica e instaurem práticas pedagógicas efetivamente comprometidas com a emancipação dos sujeitos.

Dentro dessa perspectiva, ao se tornarem sujeitos da análise de seu próprio trabalho, os professores desenvolvem uma postura investigativa e autoral. Nesse sentido, Copatti (2019, p. 219) argumenta que o pensamento pedagógico-geográfico “alicerçado em conhecimentos e dimensões que convirjam à ação comunicativa e à possibilidade de os professores dizerem a própria palavra. Essa construção possibilita atuar social e politicamente nas tomadas de decisão que lhe digam respeito”, possibilitando uma atuação política nas decisões de ensino. Essa autoanálise contextual é fundamental para o desenvolvimento do pensamento pedagógico-geográfico do professor, uma vez que o desafia a compreender a escola não apenas como um cenário inerte, mas como um espaço de produção histórico e social, conectado a outras instâncias da vida, complexo e repleto de intencionalidades e contradições, o que exige a mobilização de categorias geográficas para interpretar e aprimorar a própria prática.

Dessa forma, o LM constitui-se como uma metodologia privilegiada para a formação docente continuada, pois integra dialeticamente teoria e prática, passado e futuro, indivíduo e coletivo. Ao permitir que os professores visualizem as contradições de seu trabalho não apenas como falhas pessoais, mas como tensões sistêmicas passíveis de superação, a metodologia abre caminho para a construção de uma zona de desenvolvimento proximal da atividade escolar, onde o futuro da escola é construído conscientemente pelos seus atores.

Cabe destacar que:

A ocorrência de um ciclo expansivo completo não é comum, e normalmente requer esforços em longo prazo e intervenções deliberadas. Tendo essa ressalva em mente, o ciclo de aprendizagem expansiva e as ações nele incorporadas podem ser usados como estruturas para analisar processos de aprendizagem inovadora em pequena escala. (Engeström, 2016, p. 22).

Diante disso, pode-se falar de aprendizagens potencialmente expansivas. O termo potencialmente indica que não se trata de um efeito automático. A expansividade depende de condições concretas, das contradições existentes na prática e da capacidade do coletivo de tomá-las como objeto de análise e transformação. Tendo isso em vista, destaca-se que as contribuições da Teoria da Atividade e da metodologia do LM nesta pesquisa, apesar de almejarem a construção de aprendizagens expansivas que de fato qualifiquem a atuação docente frente à meta da formação cidadã por meio da aprendizagem da Geografia escolar, reconhecem as dificuldades que essa tarefa implica, sobretudo em experiências curtas e pontuais de acompanhamento. Com isso, longe de representar uma transposição mecânica de

modelos estrangeiros, o uso dessa metodologia, estrategicamente adaptada ao contexto da pesquisa, expressa o compromisso com uma práxis voltada à reflexão crítica sobre a realidade escolar e à busca por caminhos que contribuam para enfrentar processos de alienação e limites da formação cidadã.

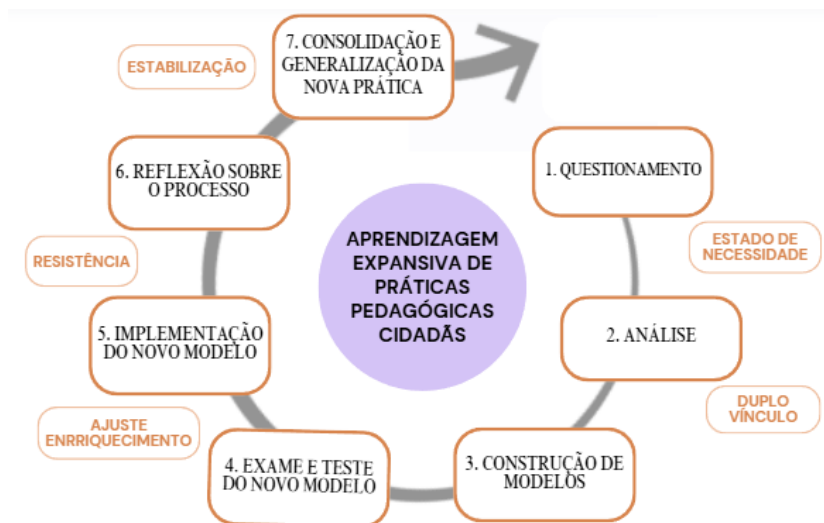
Ao instrumentalizar os professores com as ferramentas teóricas e metodológicas para analisarem e transformarem seus sistemas de atividade, aposta-se na possibilidade de que a escola se torne, de fato, um laboratório de cidadania, onde o conhecimento geográfico sirva como base para a compreensão e a intervenção no mundo. Os relatos das experiências que se seguirão nos próximos tópicos demonstrará como esses pressupostos teóricos ganharam vida e movimento, revelando as potencialidades e os desafios da construção coletiva de novos modelos de docência.

4.2 O Laboratório de Mudanças em Movimento: do diagnóstico à construção da proposta de formação continuada de professores de Geografia

A estruturação de uma proposta de formação continuada que pretenda ser expansiva exige o rompimento com modelos puramente transmissivos de conhecimento, demandando uma metodologia que coloque os sujeitos como protagonistas da reconfiguração de suas próprias práticas. Nesse cenário, o Laboratório de Mudanças (LM) emerge não apenas como uma metodologia de produção de dados, mas como uma metodologia de intervenção formativa fundamentada na Teoria da Atividade Histórico-Cultural. O LM é desenhado para permitir que os participantes analisem as contradições de seus sistemas de atividade e desenvolvam, de forma colaborativa, novos modelos de ação (Engeström, 2016; Virkkunen; Newnham, 2015).

Tendo isso em vista, a implementação do LM segue um ciclo de aprendizagem expansiva que se desdobra em etapas sequenciais, porém dialéticas e recursivas, conforme o diagrama a seguir:

Figura 6: Modelo de ciclo de aprendizagem expansiva



Fonte: Figura adaptada de Engeström (2016, p. 385).

A primeira etapa, denominada questionamento, caracteriza-se pela manifestação de críticas, resistências e insatisfações por parte dos participantes em relação à prática atual. Nesta fase, o pesquisador-interventor utiliza o "material de espelhamento", que consiste em dados da realidade (entrevistas, vídeos, documentos) que evidenciam as tensões da prática atual. O objetivo é transformar queixas difusas e individuais em uma necessidade coletiva de mudança, definindo claramente qual é o problema a ser enfrentado. É o momento de desnaturalizar as práticas vigentes e reconhecer que o modo atual de agir já não responde às necessidades do objeto da atividade, constituindo o estágio embrionário da transformação, no qual as contradições começam a ser nomeadas, ainda que de forma assistemática.

No escopo desta pesquisa, que teve como inspiração metodológica o LM, tal momento serviu simultaneamente como convite à participação docente e como diagnóstico de contextos e necessidades. Sua operacionalização ocorreu por meio de um evento promovido com o apoio da Rede de Ensino de Cidade e Cidades (RECCI), cuja estrutura simula uma sala de professores, em espaço online com o uso da Ferramenta Google Meet, para a discussão coletiva de situações-problema²⁰ (Meirieu, 1998). O evento foi direcionado a docentes de Geografia de diversos níveis de formação e atuação, abrangendo diferentes localidades do território nacional. O intuito foi promover uma análise coletiva das tensões e insatisfações em

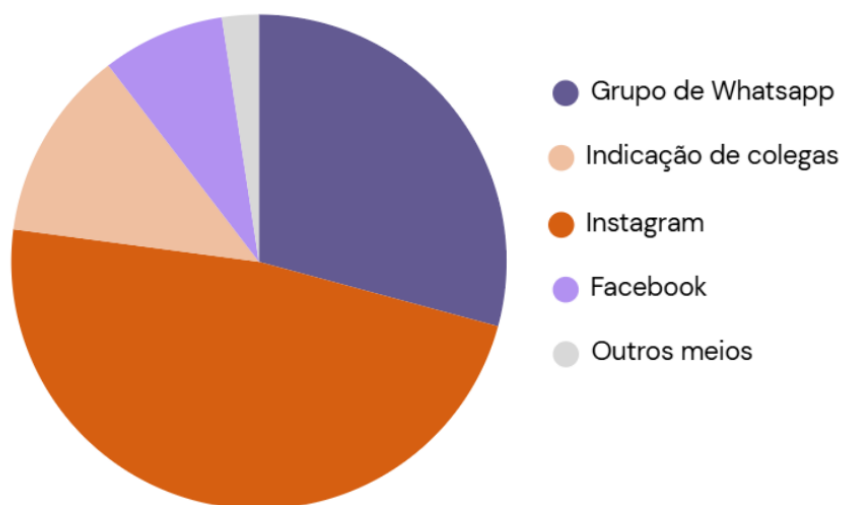
²⁰ Com base em Meirieu (1998), a RECCI concebe as situações-problema nas Salas de Professores como catalisadores para o debate coletivo e a construção de conhecimento. Embora valorizem as experiências cotidianas dos docentes, a resolução dessas situações mobiliza mais que a experiência empírica, exigindo reflexões teóricas e a mobilização de conceitos geográficos para sua resolução. Elas são elaboradas a partir de casos reais ou fictícios (quando fictícios, são inspirados em ocorrências frequentes no contexto escolar), sem soluções únicas ou imediatas, o que estimula o diálogo em grupo na busca por respostas viáveis.

torno do problema, de modo a desnaturalizar a prática vigente e transformar queixas individuais em uma necessidade compartilhada de mudança, favorecendo o compartilhamento de saberes e experiências e o avanço em direção a reflexões mais profundas sobre como atuar na formação cidadã dos estudantes durante a atividade docente. Sua realização também serviu como ferramenta de análise de contexto para a pesquisadora.

Até a realização da etapa proposta nesta investigação, a Sala de Professores, nomeado ao evento, já contabilizava oito edições, apresentando uma estrutura organizacional consolidada. A opção metodológica por iniciar a intervenção com este formato, embora represente uma adaptação aos procedimentos convencionais do LM, justifica-se por dois fatores principais. O primeiro refere-se ao seu caráter estratégico em divulgar a proposta e selecionar participantes motivados a avançar na reconstrução de sua atividade, com foco na formação cidadã, além da viabilidade de identificar demandas logísticas que contribuíram para o planejamento da atividade formativa desenvolvida posteriormente, como a preferência por atividades remotas e flexibilidade de horários no contraturno. O segundo fator reside na dimensão biográfica e epistemológica, visto que a pesquisadora integra a organização do evento desde sua gênese, sendo que as discussões ocorridas em edições anteriores constituíram a motivação central para a escolha e o delineamento do problema desta pesquisa.

A atividade foi planejada para ser realizada em 30 de janeiro de 2025 e divulgada no perfil oficial da RECCI no Instagram e compartilhada por grupos de pesquisa e pessoas interessadas no tema. A divulgação também se estendeu a grupos de WhatsApp e outras redes sociais. Em quatro dias, 424 pessoas manifestaram interesse em inscrever-se no evento. Esse número, significativamente maior que o das edições anteriores da Sala de Professores, indica um aumento relevante no alcance. Embora os algoritmos das redes sociais influenciem o alcance de forma complexa, a alta adesão sugere que o tema abordado responde a uma demanda concreta e expressiva entre os professores. Os professores responderam aos formulários de interesse em inscrever-se na atividade relatando que ficaram sabendo do evento a partir dos meios expressos no gráfico a seguir:

Figura 7: Gráfico de meio de divulgação do evento conforme interessados em participar



Fonte: Elaborada pela autora (2026).

O formato do evento, cujo objetivo central é promover espaços de diálogo e participação para os professores, impediu o acolhimento da totalidade de interessados. Por essa razão, as vagas foram limitadas aos 150 primeiros inscritos, com um prazo de cinco dias para a confirmação via e-mail. Após esse período, as vagas não confirmadas foram redirecionadas aos candidatos da lista de espera, de modo a assegurar a oportunidade de participação a outros interessados. Enquanto as edições anteriores apresentaram uma média consolidada de 28% de presença efetiva no momento da realização da atividade, o evento atual registrou um índice de participação de 50%. Esse aumento significativo pode ser atribuído à estratégia de confirmação e remanejamento de vagas, mas também permite inferir um forte interesse dos docentes pela temática abordada, sugerindo que o tema não apenas atraiu inscritos, mas gerou um compromisso de participação, indicando que a pauta responde a necessidades concretas do cotidiano e da formação desses profissionais.

Ao idealizar as situações-problema, considerou-se as orientações de Meirieu (1998) atentando-se que elas atendessem a um contexto que gere motivação e envolvimento, que tivessem obstáculos capazes de mobilizar conflitos cognitivos entre o que se deve saber para vencer este obstáculo, já que busca-se identificar “a dificuldade que surge na realização de uma tarefa e que permite iniciar uma aprendizagem para superá-la” (Meirieu, 1998). Por fim, levou-se em conta a recomendação de que a situação problema exija a mobilização de referenciais não cotidianos e reflexões que superem o simplismo, ou seja, que a situação-problema possibilite que a solução esteja ao alcance deste sujeito, mas sujeita ao desenvolvimento de aprendizagem. Sendo assim, foram idealizadas pela pesquisadora três questões-problema que foram apresentadas à RECCI, aprovadas e definidas as ordens de

discussões das mesmas durante o evento. A seleção e a ordem das situações-problema não foram aleatórias, seguiram uma trajetória estratégica, projetada para aprofundar gradualmente o processo de questionamento, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1: Questões-problema selecionadas para a Sala de Professores

Durante uma reunião escolar para a definição das diretrizes do projeto pedagógico, surgem debates intensos sobre o conceito de cidadania a ser trabalhado com os estudantes. Um grupo defende uma abordagem centrada na cidadania planetária, destacando temas como direitos humanos universais, sustentabilidade e interconexão planetária. Outro grupo, no entanto, acredita que a prioridade deve ser enfatizar o conhecimento das leis locais, o exercício do voto e o fortalecimento da identidade cultural brasileira. Um terceiro grupo sugere focar no incentivo à participação em projetos locais e o engajamento em movimentos sociais para promover mudanças no entorno imediato dos alunos.

Como conciliar essas diferentes perspectivas de cidadania para criar um projeto pedagógico inclusivo e alinhado às necessidades da escola e da comunidade?

Em um diálogo sobre cidadania durante uma aula com estudantes do ensino médio, o professor propõe uma discussão sobre a importância da participação social e política. Ele faz perguntas sobre o papel dos cidadãos nas decisões da cidade, mas os alunos demonstram desinteresse. Alguns dizem: "Isso não muda nada." Outros afirmam: "Cidadania é só votar." O professor tenta trazer exemplos do cotidiano dos alunos, mas percebe que eles não veem relação entre a cidadania e suas vidas. Ele se pergunta: "O que posso fazer para engajar os estudantes e ajudá-los a entender a cidadania como algo presente e transformador?"

Por que muitos alunos não se interessam pelo debate sobre cidadania? Como os professores podem incentivar o protagonismo dos alunos na construção da cidadania?

Durante uma aula de geografia sobre migrações internacionais, os alunos discutem a recente medida do governo dos Estados Unidos que visa restringir a cidadania por nascimento. Eles questionam como essa decisão afeta os conceitos de nacionalidade, pertencimento e os direitos dos migrantes. As discussões se aprofundam nas implicações dessa medida para as comunidades de imigrantes e para as relações internacionais. Um aluno questiona: "pessoas ilegais não são cidadãos? O que muda quando elas recebem cidadania?"

Diante dessas questões, como o professor pode orientar os estudantes a compreenderem as diferentes perspectivas sobre cidadania e nacionalidade?

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

A primeira situação-problema, que aborda o debate sobre as diferentes concepções de cidadania (planetária, nacional e local) no âmbito do projeto pedagógico, foi estrategicamente posicionada no início para deflagrar a contradição primária no próprio objeto da atividade. Ao colocar em choque distintas escalas e abordagens, a questão força os docentes a confrontarem a ausência de um consenso sobre que cidadania se busca formar. Ela desnaturaliza a ideia de um conceito unívoco e expõe a tensão entre discursos universalistas e demandas locais, ou entre uma formação para a identidade nacional e outra para a ação comunitária. A escolha por este ponto de partida justifica-se por sua capacidade de revelar que a dificuldade não reside apenas no "como ensinar", mas fundamentalmente no "o que ensinar" e "para quê", estabelecendo a base conceitual sobre a qual as demais discussões se assentariam.

Avançando da esfera do planejamento para a realidade da sala de aula, a segunda

situação-problema foi introduzida para materializar a frustração docente diante do desinteresse discente. Este caso mobiliza o que a teoria da atividade identifica como uma contradição secundária, manifestada no choque entre os instrumentos e métodos do professor (sujeito) e a aparente falta de sentido da atividade para os estudantes. A escolha desta situação é crucial por deslocar o foco da abstração conceitual para a concretude da práxis pedagógica. Ela convoca os professores a questionarem não apenas os alunos, mas suas próprias ferramentas e abordagens, investigando por que a cidadania, como tema, não se conecta à vida dos jovens. Mobiliza-se, aqui, uma reflexão crítica sobre a pertinência do currículo e a necessidade de desenvolver estratégias que promovam o protagonismo estudantil, transformando o sentimento de impotência em um problema coletivo a ser investigado.

Por fim, a terceira situação-problema, ao tratar de uma medida governamental sobre cidadania por nascimento no contexto das migrações internacionais, cumpre a função de conectar o debate interno da escola às dinâmicas do mundo real, evidenciando a dimensão eminentemente geográfica e política do tema. A escolha desta questão ancora a discussão em um fenômeno contemporâneo e controverso, exigindo dos professores a mobilização de saberes específicos da Geografia (como território, fronteira, nacionalidade e pertencimento) para mediar um debate complexo. Ela expõe uma contradição terciária, que emerge quando a atividade atual se mostra insuficiente para lidar com um objeto mais amplo e dinâmico. A situação mobiliza os docentes a transcenderem as definições de manual e a se posicionarem como intelectuais capazes de orientar os alunos na análise crítica de questões geopolíticas, reforçando a relevância social de seu trabalho e a indissociabilidade entre o conhecimento geográfico e a formação para uma cidadania complexa e atuante. Portanto, a sequência adotada foi projetada para construir uma reflexão robusta e multifacetada, partindo da crise no objeto (o que é cidadania?), passando pela crise nos instrumentos (como engajar os alunos?) e culminando na crise de aplicação (como conectar a escola ao mundo?), preparando o terreno para que o coletivo de professores pudesse avançar para as etapas subsequentes do ciclo de aprendizagem expansiva.

Ao término da atividade, solicitou-se aos participantes o preenchimento de um formulário para registro de frequência, avaliação da proposta e manifestação de interesse em formações futuras. O instrumento também disponibilizou um espaço para comentários e mensagens livres. A avaliação da atividade foi amplamente positiva: 92% dos participantes atribuíram a nota máxima (5), enquanto os demais (8%) avaliaram com nota 4. Esse resultado demonstra que a abordagem utilizada foi satisfatória e atendeu às expectativas do grupo. Além disso, 97% dos respondentes manifestaram interesse em participar de um curso sobre a

temática, o que confirma que o aprofundamento na formação cidadã por meio do ensino de Geografia constitui uma demanda real entre os docentes. Em relação à estrutura do curso, 68% dos participantes indicaram preferência por uma carga horária de 40 horas ou mais, sinalizando o interesse por formações mais densas e estruturadas. A preferência por cursos de longa duração (40h+) sugere que os professores não buscam apenas "dicas práticas" isoladas, mas sim um domínio teórico-metodológico mais sólido. Isso pode estar vinculado tanto ao desejo de uma formação mais consistente quanto a políticas institucionais que valorizam cursos de maior carga horária para a progressão na carreira.

Quanto ao formato, 68% apontaram a modalidade online como ideal. Essa escolha evidencia as condições objetivas de vida e trabalho dos professores, e pode ser atribuída à busca por conciliar as atividades profissionais com os estudos no contraturno, evitando deslocamentos. Em um cenário de múltiplas jornadas, a tecnologia atua como mediadora que permite o acesso ao conhecimento, superando barreiras geográficas e temporais que muitas vezes inviabilizam a formação presencial.

De posse dessas informações o planejamento da atividade formativa foi finalizado e as inscrições foram enviadas aos participantes da sala de professores que responderam ao formulário dizendo que se interessaram em participar e que atendiam aos critérios de inclusão de serem licenciados em Geografia e atuarem na educação básica. Inicialmente a intenção da pesquisadora era realizar a pesquisa em apenas uma escola ou conjunto de escolas próximas, pertencentes à região metropolitana de Goiânia que atendessem a estudantes apenas do ensino fundamental, porém, o contato com a riqueza das discussões realizadas durante as edições anteriores da Sala de Professores, que revelam diferentes realidades brasileiras, conduziu à escolha por apostar na flexibilização dos critérios anteriores. Esse aspecto da atividade foi muito destacado durante sua realização e no espaço para comentários livres que disponibilizamos junto ao formulário de confirmação de presença e avaliação no evento, conforme pode ser notado nos comentários a seguir:

Quadro 2: Comentários direcionados ao formato da sala de professores

- _ Gostaria de elogiar o evento por abranger temas tão importantes e dar voz a diferentes perfis profissionais. É uma troca muito rica e gratificante, muitas metodologias, abordagens e experiências de sala de aula! (Ulysses - Formulário de confirmação de presença)
- _ Gostaria de parabenizar a dinâmica do encontro, onde pudemos conhecer as diferentes realidades vivenciadas e projetos desenvolvidos pelos professores de Geografia. (Dorina - Formulário de confirmação de presença)
- _ Parabenizar pela iniciativa! A troca de experiências é muito válida, conhecer as experiências geográficas de outros estados e cidades do Brasil é de extrema importância para compreendermos como a Geografia vem se estruturando em nosso país. (Dandara - Formulário de confirmação de presença)
- _ Penso que atividades das universidades públicas que reúnam professores da Educação básica de várias localidades é muito rico para promover uma formação continuada mais democrática e acessível a maior parte dos professores. (Josué - Formulário de confirmação de presença)
- _ É a primeira vez que eu participo e gostaria de parabenizar pela iniciativa de dar voz aos professores de Geografia do Brasil, pois considero uma forma de fortalecer a Ciência Geográfica com o compartilhamento de experiências diante dos desafios impostos na atualidade. (Nise - Formulário de confirmação de presença)

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Com isso, foram disponibilizadas 20 vagas para a atividade de formação continuada, que foram integralmente preenchidas por professores licenciados em Geografia atuantes na educação básica. A composição do grupo evidenciou uma diversidade significativa, com participantes provenientes de Goiás, Maranhão, Distrito Federal, Rio de Janeiro, Alagoas, Rio Grande do Sul, Pará, Mato Grosso, Tocantins, São Paulo e Paraíba. Um aspecto relevante foi a predominância de docentes residentes em cidades do interior, o que amplia o alcance da formação para além dos grandes centros urbanos. Essa configuração não apenas garantiu o acesso à atividade formativa por professores de diferentes contextos regionais, mas também propiciou um espaço de troca enriquecedor, onde as distintas experiências locais puderam ser confrontadas e problematizadas coletivamente.

A etapa de questionamento ainda se estendeu para o primeiro encontro da atividade formativa, no dia 13 de março de 2025, no qual o grupo menor, de oito professores, pôde intensificar as discussões focalizando o ensino de Geografia. Ao todo, a atividade contou com sete encontros síncronos online, utilizando a plataforma de videochamadas Google Meet, além de estudos e atividades assíncronas. Essa atividade foi realizada no primeiro semestre de 2025, no período de 13 de março a 5 de junho de 2025. As discussões foram organizadas a partir de uma lógica específica, articulada às demandas dos professores emergidas nas análises e reflexões conjuntas. Isso implicou sucessivas reformulações ao longo da atividade

formativa²¹, levando inclusive ao convite de três professoras externas, que auxiliaram na construção de ideias a partir de suas exposições, que foram discutidas em sessões posteriores e problematizadas, conforme o quadro a seguir:

Quadro 3: Ações desenvolvidas durante a atividade de formação continuada realizada

Encontro	Ações desenvolvidas
1º	• Apresentação dos mediadores, do cronograma e da metodologia da atividade formativa; • Apresentação dos participante; • Problematização do tema; • Discussão mediada sobre: - Ligação entre cidadania e direitos; - Os três principais direitos (civil, político e social); - Educação como possibilidade de formação cidadã (não a única). • Debate sobre se a formação cidadã tem sido realizada em sala de aula.
2º	• Discussão mediada sobre: - Contexto histórico de construção da cidadania brasileira; - As concepções populares sobre cidadania; - Os impactos dessa construção social na formação cidadã escolar; - A dimensão territorial da cidadania. • Debate a partir de questões mobilizadoras: Como a Geografia pensa a cidadania? Existe nela uma dimensão propriamente geográfica? É possível trabalhar qualquer conteúdo da Geografia escolar com a meta da formação cidadã?
3º	• Apresentação e discussão de uma síntese das reflexões construídas até o momento por meio da apresentação de um sistema conceitual produzido pela pesquisadora; • Conversa com a professora convidada Eliana Marta de Moraes sobre as dificuldades em trabalhar elementos físico-naturais com a meta da formação cidadã, relatadas no encontro anterior.
4º	• Apresentação de um esquema com o que representaria uma prática ideal docente para a formação cidadã, segundo os apontamentos dos professores até o momento; • Debate e construção coletiva de um quadro identificando contradições na prática docente que impedem a realização deste ideal. Para essa construção os professores precisaram refletir sobre três dimensões da prática (planejamento, avaliação, interação com estudante) a partir das questões: Como faço hoje? Qual é a minha intenção? Que desafios encontro? Que contradição existe aqui? • Discussão mediada sobre contradições estruturantes elencadas por Farias (2020): Cidadania formal vs. cidadania real; Ensino tradicional vs. Geografia Crítica; Meta da formação cidadã vs. Busca por ideais neoliberalismo.
5º	• Retorno ao quadro de contradições construídas e discussão sobre a potencialidade da prática docente intencional; • Discussão sobre metodologias de ensino e apresentação da metodologia IPEGEO por meio de um relato de experiência e conversa com a professora Kalinka Ribeiro Aragão de Melo e a professora Lana de Souza Cavalcanti; • Orientação para a construção de um sistema conceitual e um mapa de conteúdos para trabalhar em uma aula ou conjunto de aulas de Geografia, que considere as construções realizadas em grupo durante os encontros.

²¹ O comparativo entre planejamento inicial e ações desenvolvidas pode ser consultado nos apêndices deste documento.

6º	• Compartilhamento de experiências do grupo Nós Propomos, com a participação da professora convidada Karla Annyelly Teixeira de Oliveira e a professora participante da atividade formativa Bertha; • Discussão mediada sobre mecanismos de participação cidadã e apresentação de meios de participação na democracia direta, espaços institucionais de participação, plataformas digitais de participação, Organizações da Sociedade Civil e espaços de participação no ambiente educacional, com o intuito de oferecer elementos para propostas de ensino; • Indicações e trocas de materiais didáticos e de apoio entre mediadores e participantes; • Orientação para construção de planos de aula com a meta da formação cidadã que utilize os sistemas conceituais e mapas de conteúdos produzidos.
7º	• Compartilhamento das propostas, troca de contribuições e avaliação do processo formativo desenvolvido.

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Ainda com as mudanças realizadas, o processo acompanhou as fases do ciclo de aprendizagem expansiva, tendo como eixo central a temática da formação cidadã pelo Ensino de Geografia. Partiu-se do questionamento sobre o lugar que a formação cidadã ocupa nas práticas docentes e das contradições que a envolvem, evoluindo para a etapa de Análise, que se subdividiu em análise histórico-genética e análise empírica atual. Dentro do LM, a análise histórico-genética é fundamental para compreender como o sistema de atividade evoluiu até o presente e em que momento as contradições estruturais começaram a se manifestar.

Segundo Engeström (2016), a compreensão do passado é pré-requisito para a superação do presente, pois as atividades humanas carregam sedimentos de modelos anteriores que podem estar em conflito com as demandas contemporâneas. Para isso, foram trabalhadas referências como Carvalho (2011), Souza (2018a), Braga (2018) e Santos (1998), além de dados e documentos como o Decreto-Lei nº 869/1969, documento que instituiu a obrigatoriedade da disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC) e de Organização Social e Política Brasileira (OSP), principal instrumento direcionado à alienação e substituição de reflexões críticas das ciências humanas na escola por um civismo voltado à segurança nacional e à obediência; a lei nº 5.692/1971 (Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus), documento que consolidou a fusão de disciplinas e a tecnicização do ensino durante o regime militar, priorizando a formação de mão de obra e a "consciência cívica" em detrimento da consciência política; e a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), documento que marca a ruptura com o modelo anterior, reintroduzindo o conceito de cidadania plena e de direitos sociais, servindo de base para a redemocratização do ensino. Essas contribuições permitiram a reflexão sobre como a cidadania, em especial no Brasil, foi sendo construída. Essa investigação revelou como tal construção repercutiu no ambiente escolar, especialmente durante a ditadura militar, período em que a perspectiva de cidadania plena foi substituída por um civismo de caráter

técnico e passivo, o que resultou na supressão da meta de formação cidadã ativa e crítica no currículo geográfico.

Paralelamente, a análise empírica enfocou a estrutura atual da atividade, mapeando seus componentes: sujeito, objeto, instrumentos, regras, comunidade e divisão do trabalho. Apesar das demais fases também contribuírem com essa finalidade, é nesta fase que as contradições são localizadas dentro do sistema, permitindo que os participantes percebam que os problemas enfrentados não são falhas individuais, mas tensões sistêmicas resultantes do desenvolvimento histórico da atividade (Sannino, 2011).

A terceira etapa do ciclo foi a Modelagem de Novas Soluções. Uma vez compreendidas as raízes das contradições, o grupo foi desafiado a projetar um novo modelo para o sistema de atividade que seja capaz de resolver as tensões identificadas. Esta é a fase em que se busca a expansão do objeto da atividade. O novo modelo funciona como uma visão de futuro, uma ferramenta conceitual que orientará a transformação das práticas. Conforme apontado por Virkkunen e Newnham (2015), a modelagem exige que os participantes transcendam a lógica imediata e busquem soluções que alterem a estrutura da divisão do trabalho ou a natureza dos instrumentos utilizados.

Uma vez construído o modelo, segue-se para a etapa de Exame e Teste do Novo Modelo. Antes da implementação em larga escala, os participantes realizam experimentos mentais ou simulações para verificar a viabilidade da proposta. Questiona-se como o novo modelo lidaria com situações problemáticas específicas e quais seriam as possíveis novas contradições geradas por ele. Este exame crítico é vital para evitar que a solução proposta seja utópica ou desconectada das condições materiais da instituição. Como expressão deste novo modelo, os professores foram orientados a produzir planos de aula que foram elaborados inicialmente de modo individual, apesar de terem suas reflexões coletivamente construídas, e posteriormente avaliados e repensados em grupo.

Enquanto um ciclo de aprendizagem potencialmente expansivo, dentro do limitado número de encontros realizados, a atividade seguiu até a etapa de Exame e Teste de Modelos, nesse momento. Inicialmente, para seguir a investigação, havia-se planejado realizar um acompanhamento mais próximo da etapa de implementação do novo modelo²² por parte dos professores que se disponibilizassem a ser acompanhados, porém, julgou-se que esse acompanhamento poderia gerar desconforto ao participante, sendo interpretado como uma espécie de vigia do cumprimento do modelo construído em conjunto. Por esse motivo,

²² Nessa fase, a proposta deixa de ser um plano abstrato e passa a ser testada na prática cotidiana (Engeström, 2016).

optou-se por apenas disponibilizar-se a manter o diálogo e apoio aos membros.

A penúltima etapa dessa metodologia é a de Reflexão e Avaliação do Processo. Nela, os participantes e o pesquisador-interventor analisam o caminho percorrido, comparando o estado inicial da atividade com as transformações alcançadas. Avalia-se não apenas se o problema inicial foi resolvido, mas principalmente se houve o desenvolvimento da agência expansiva nos sujeitos, ou seja, se eles se tornaram capazes de continuar transformando sua prática de forma autônoma. Essa etapa foi realizada por meio de uma conversa um semestre após a finalização da atividade. Ao fim dessa conversa, que contou com apenas uma das quatro professoras que participaram das atividades desenvolvidas até o fim, também foram apresentados resultados constatados pela pesquisadora até o momento, possibilitando não só uma devolutiva sobre a pesquisa da qual os professores participaram, mas também o confronto entre a interpretação da pesquisadora e a dos sujeitos da pesquisa.

Por fim, chega-se à Consolidação e Generalização da Nova Prática. O novo modelo, após ser testado, refinado e avaliado, é institucionalizado e passa a ser a nova norma da atividade. No entanto, fiel à dialética histórico-cultural, essa consolidação é vista como temporária, pois o sistema de atividade continuará a evoluir, gerando novas contradições que, futuramente, exigirão um novo ciclo de aprendizagem expansiva (Engeström, 2016). Essa etapa demanda um tempo maior, o que não foi possível realizar dentro do tempo disponível para esta pesquisa.

O LM, portanto, estruturou-se como um espaço potencializador de zona de desenvolvimento proximal coletiva, na qual o apoio do pesquisador e das ferramentas conceituais visaram permitir que o grupo de professores realizasse tarefas e compreensões que não conseguiria atingir individualmente. A descrição dessas etapas revela que a proposta de formação continuada aqui desenvolvida não se limitou a um curso de atualização, mas constituiu-se como um processo de intervenção social e cognitiva, voltado para a emancipação dos sujeitos e a qualificação da atuação na formação cidadã no ensino de Geografia por meio da análise crítica e sistemática da realidade escolar.

Cabe ainda destacar que os encontros foram registrados por meio de gravação de áudio e anotações da pesquisadora e dois assistentes, posteriormente transcritos. Em conformidade com os pressupostos éticos em pesquisa com material registrado, obteve-se a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás²³ e o consentimento dos participantes. Garantiu-se o anonimato dos participantes, excluindo relatos que identificassem suas instituições de trabalho ou qualquer outro dado que pudesse promover sua identificação.

²³ Projeto registrado sob certificado de apresentação para apreciação ética número 77819624.9.0000.5083.

Além disso, seus nomes foram substituídos por nomes fictícios, inspirados em figuras importantes para a cidadania brasileira. Nos tópicos seguintes a análise do material obtido a partir desses registros será apresentada e discutida.

4.3 Os Caminhos da Análise: a multivocalidade no laboratório de mudanças sob a ótica da análise de discurso

Engeström (2016) elaborou um ciclo para retratar as etapas da formação na aprendizagem expansiva, e da mesma forma elaborou um ciclo com as etapas de procedimentos de investigações do desenvolvimento expansivo²⁴. Esse ciclo inicia-se com a primeira atividade de pesquisa que “consiste (a) em ganhar um entendimento fenomenológico preliminar sobre a natureza de seu discurso e seus problemas como vivenciados por aqueles envolvidos na atividade e (b) na delimitação do sistema de atividade sob investigação.” (Engeström, 2016, p. 338). O autor explica que:

Em relação ao item (a), a tarefa do pesquisador é compreender o estado de necessidade e a contradição primária sob a superfície dos problemas, das dúvidas e das incertezas experimentadas entre os participantes da atividade. Isso pode ser realizado por meio de uma leitura ampla da discussão interna e pública que se refere à atividade, por meio das observações dos participantes in loco e discussões com pessoas envolvidas na atividade ou que tenham competência sobre ela, coisas do gênero. (Engeström, 2016, p. 339)

Essa relevante etapa permite conhecer melhor a atividade à qual se pretende investigar e reconhecer o estado de necessidade nela instaurado. Ela é fundamental para as demais decisões de intervenção do pesquisador nas demais etapas do ciclo expansivo. Essa primeira etapa da atividade inicial de pesquisa permite a realização de uma segunda etapa, expressa no item (b), que consiste na delimitação do sistema de atividade de investigação, aspecto este que não pode ser realizado de maneira aleatória, pois, segundo o autor,

A pesquisa expansiva não está lidando com atividades "em geral", mas com atividades reais realizadas por pessoas identificáveis em locais identificáveis. A delimitação é o próprio ato de identificar o local pessoal e geográfico e os limites da atividade. A razão de se colocar delimitação após a fenomenologia é óbvia. Frequentemente, o lugar e os limites da atividade podem ser devidamente definidos apenas após "habitá-los" por um tempo. (Engeström, 2016, p. 339)

A centralidade atribuída por Engeström (2016) à natureza do discurso e aos problemas tal como vivenciados pelos participantes evidencia que essa primeira atividade de pesquisa não cumpre apenas uma função de reconhecimento preliminar do campo, mas constitui um

²⁴ Cf. Engeström (2016, p. 338).

movimento decisivo de compreensão das formas discursivas pelas quais a atividade se organiza, se legitima e se tensiona no cotidiano. Assim, ao orientar a leitura para o estado de necessidade e da contradição primária, essa primeira atividade de pesquisa cria condições para que o discurso não seja tratado como simples registro do vivido, mas como materialidade social atravessada por disputas de sentido.

Nesse ponto, a etapa inicial do ciclo de investigação do desenvolvimento expansivo adquire importância direta para o procedimento de Análise de Discurso a ser mobilizado na pesquisa para análise de dados, à luz das contribuições de Bakhtin (2006). A abordagem bakhtiniana concebe a linguagem como prática social, de modo que enunciados produzidos não podem ser interpretados como expressões isoladas de sujeitos individuais, mas como acontecimentos discursivos constituídos em relações de alteridade, responsividade e disputa. Segundo o autor “o ato de fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é de natureza social.” (Bakhtin, 2006, p. 111)

Desse modo, a leitura “fenomenológica” preliminar, ao habitar a atividade de pesquisa, permite identificar não apenas o conteúdo explícito do que se diz, mas sobretudo quais vozes circulam, se confrontam e se hierarquizam no interior da prática docente. Trata-se de reconhecer processos de dialogismo e heteroglossia que configuram o próprio objeto do ensinar, uma vez que os enunciados do professor se constituem na relação com discursos institucionais, prescrições curriculares, expectativas avaliativas, tradições escolares, experiências profissionais e demandas atribuídas aos estudantes e às suas realidades socioespaciais. Conforme discutido no tópico 2.1, o professor é sujeito historicamente situado, forjado em sua subjetividade e nas condições histórico-sociais de que participa (Cavalcanti, 2024), o que implica compreender sua produção discursiva como síntese provisória e contraditória de múltiplas determinações.

Nessa direção, o discurso passa a ser compreendido como parte constitutiva de uma atividade historicamente e espacialmente situada, marcada por regras institucionais, instrumentos curriculares, divisão do trabalho e expectativas sociais sobre o papel da Geografia escolar. Assim, a delimitação do sistema de atividade não opera apenas como recorte espacial e organizacional, mas como procedimento analítico que permite compreender de que modo determinadas formas de dizer sobre o ensino de Geografia e sobre a formação cidadã emergem como respostas a demandas e restrições do sistema de atividade, revelando

tensões que não se explicam no plano da opinião individual, mas remetem às contradições que estruturam e movem o desenvolvimento da própria atividade.

Nesse sentido, a etapa fenomenológica inicial sustenta a análise dos resultados ao oferecer uma base para reconhecer a contradição primária sob a superfície do discurso. O que aparece como dúvida metodológica (Como trabalhar cidadania? Como tornar a Geografia significativa?) pode ser interpretado como expressão de uma tensão mais profunda entre, de um lado, a afirmação da formação cidadã como finalidade educacional e, de outro, as condições concretas de organização do trabalho escolar que tendem a deslocar o ensino para a lógica do cumprimento de conteúdos, da fragmentação curricular e da validação imediata da aprendizagem. A perspectiva bakhtiniana possibilita, nesse movimento, observar como tais tensões se tornam discursivamente visíveis em enunciados que se respondem, se contrapõem, se reforçam ou se silenciam, evidenciando disputas sobre o sentido social do conhecimento geográfico escolar.

Dessa forma, a leitura fenomenológica e a delimitação do sistema de atividade não se configuram como etapas preparatórias que antecedem a análise, mas como parte constitutiva do próprio procedimento analítico, uma vez que permitem construir categorias para compreender a produção discursiva dos participantes como expressão de contradições e de posições sociais no interior da atividade. Ao articular Teoria da Atividade e Análise de Discurso, torna-se possível interpretar as falas e os registros empíricos não apenas como descrições do real, mas como materialidades nas quais se explicitam os limites, as possibilidades e os movimentos de transformação do ensinar Geografia com a meta da formação cidadã, aspecto que orientará a análise dos resultados e a discussão sobre os deslocamentos produzidos ao longo do processo formativo.

A leitura fenomenológica e a delimitação do sistema de atividade são tarefas complexas, que nesta pesquisa foram sustentadas por quatro fontes articuladas: referenciais bibliográficos, a vivência na docência em Geografia da pesquisadora, as discussões na Sala de Professores e um questionário preliminar respondido por professores inscritos na atividade formativa. As referências bibliográficas mobilizadas nos capítulos anteriores foram somadas a outras, adquiridas ao longo da pesquisa, e funcionaram como mediações conceituais para nomear dimensões do problema e orientar o olhar para contradições históricas do trabalho docente.

A vivência na docência em Geografia, concomitantemente ao papel de pesquisadora, também foi incorporada como uma fonte, não para produzir um olhar interno supostamente mais verdadeiro, mas para evidenciar que a própria pesquisadora também se encontra

atravessada pelas regras, instrumentos, expectativas e contradições que constituem o sistema de atividade investigado. Trata-se de uma posição que amplia a leitura fenomenológica, por permitir identificar necessidades e tensões vivenciadas, mas exige rigor metodológico, uma vez que tal vivência comparece como uma voz entre outras no interior da heteroglossia que permeia esta análise. Por isso, a experiência foi submetida a um esforço para que não operasse como validação privilegiada, mas como uma voz em confronto com as demais. Essas referências foram essenciais na produção de dados-espelho utilizados durante a atividade de formação continuada.

As discussões na Sala de Professores constituíram um material privilegiado para observar o dialogismo e a polifonia, na medida em que enunciados institucionais, prescrições curriculares, experiências de sala de aula e expectativas sobre a função social da Geografia se confrontavam, evidenciando a disputa em torno do objeto do ensinar. O comentário a seguir, por exemplo, evidencia essa tensão discursiva ao condensar vozes contraditórias que se entrecruzam na prática docente, revelando como o ideal de formação cidadã se choca com as imposições do sistema escolar e com percepções sobre os estudantes:

_ A gente quer formar cidadão, mas aí, na prática, a gente tem o material didático da secretaria, que já vem pronto pra gente aplicar, e a coordenação cobrando o cumprimento do bimestre porque vai ter avaliação, que inclusive também já está vindo pronta aqui no meu estado. No fim, você fica entre a cruz e a espada. Ou você segue o script para garantir a nota e não se indispor, ou você compra uma briga que não tem tempo e nem força de lutar. [...] E ainda tem que ouvir que 'essa geração não se interessa por nada', é claro que não se interessa por nada, que interesse eles vão ter se a Geografia que chega na sala é só para marcar X em prova? (Angelita - Sala de Professores)

Nesse enunciado, manifestam-se múltiplas vozes em disputa. Dentre elas, a voz institucional-normativa ("formar cidadão", "material didático da secretaria", "cumprimento do bimestre", "avaliação pronta") se contrapõe à voz da experiência docente crítica ("na prática", "ficar entre a cruz e a espada", "comprar uma briga que não tem tempo e nem força de lutar"), enquanto a voz do senso comum pedagógico ("essa geração não se interessa por nada") é rebatida pela voz da reflexão sobre o objeto ("que interesse eles vão ter se a Geografia que chega na sala é só para marcar X em prova?"). Trata-se de um acontecimento discursivo que não se reduz a uma opinião individual, mas expressa a heteroglossia constitutiva da atividade docente, na qual o objeto do ensinar Geografia como formação cidadã é disputado entre prescrições externas e possibilidades de autonomia, evidenciando contradições que demandam intervenção formativa para serem explicitadas e transformadas. Com isso, pode-se

afirmar que o professor não fala sozinho, ele expressa concepções sociais, sua fala é expressão da sua história e do coletivo.

Complementarmente, o questionário, outra fonte utilizada nessa etapa, contribuiu para mapear a distribuição de sentidos sobre Geografia escolar e formação cidadã, bem como regularidades e divergências que sinalizam o estado de necessidade da atividade. Em conjunto, tais ações possibilitaram delinear os componentes do sistema de atividade e localizar contradições que, mais adiante, orientaram a organização da intervenção formativa.

Assim como na Sala de Professores, nos questionários foi possível notar um conjunto de vozes em circulação e seus confrontos. Dentre essas vozes destaca-se a voz institucional-escolar, que coloca a escola enquanto instância “formadora” por excelência, como pode ser notado nos comentários a seguir:

_ A escola contribui para a formação cidadã dos estudantes de forma efetiva pois proporciona muitos anos de convivência social entre seres que, na maioria das vezes, nunca antes conviveram com outros que não fossem de sua família. Ensina a viver em sociedade e ter dimensão de coletividade. Todos compartilham das mesmas experiências curriculares, das regras de convívio escolares e de preparo para a vivência da vida adulta. (Bertha - Questionário).

_ Muitos não se reconhecem como sujeitos que merecem ser tratados como cidadãos e merecedores de seus direitos, e é a Escola que oportuniza essa consciência. (Nísia - Questionários)

Entretanto, essa voz institucional aparece também como força limitadora, quando atravessada por um regime organizacional específico, conforme o comentário a seguir. Nele, o discurso sinaliza que a instituição não opera apenas como meio para cidadania, mas como instância de controle do dizível, produzindo silenciamentos:

_ Considerando que a escola possui uma abordagem militar, observamos que anualmente recebemos um público cada vez mais conservador, por isso evitamos certos assuntos. (Dorina - Sala de Professores).

Outra voz mobilizada foi a da experiência prática, que emerge como repertório de situações concretas que materializam a cidadania na mediação dos conteúdos escolares. Essa voz, apesar de mais mobilizada nas respostas a uma questão que solicitou a descrição breve de uma experiência recente de trabalho voltada a formação cidadã na prática docente do professor que respondeu, também apareceu em outras questões, sendo um recurso muito utilizado pelos professores. Essa voz tende a produzir um efeito de legitimação pragmática, que afirma que é possível fazer, porém também revela o limite da prática, expresso, por exemplo, nos comentários:

_ Falta tempo pra trabalhar a cidadania” (Zilda - Sala de Professores),

- _A dificuldade está na execução de projetos maiores” (Nísia - Questionário).
- _ Os alunos têm uma descrença, uma apatia em não acreditar nos órgãos públicos e em não se verem como merecedores dos direitos e da importância de serem atuantes, por isso não se interessam. (Antonieta - Encontro 6)
- _O que dificulta meu trabalho na cidadania são desafios estruturais e os relacionados à incentivar os/as estudantes a participarem mais ativamente das decisões políticas, por exemplo. O principal desafio é despertar o interesse dos alunos, a participação, a reflexão. (Lélia - Questionário)

A voz acadêmico-crítica também aparece em alguns enunciados. Em termos bakhtinianos, trata-se de um discurso que mobiliza palavra de outrem (autoridade intelectual), neste caso, para orientar a interpretação do objeto cidadania. No comentário a seguir, por exemplo, a Geografia Crítica é mobilizada pela professora:

- _A Geografia tem potencial para trabalhar com a cidadania principalmente na perspectiva da Geografia Crítica que traz muito explicitamente a cidadania. Se pensarmos em Milton Santos como base, percebemos que é possível fazer a crítica à cidadania brasileira, por exemplo. (Maria - Questionário).

Essa voz, contudo, não se impõe como consenso no coletivo. Ao lado de formulações teóricas, aparecem enunciados minimalistas e até uma relativização do lugar da Geografia na formação cidadã, conforme os comentários a seguir:

- _Possibilita trabalhar assuntos relevantes para uma cidadania (Zilda - Questionário)
- _Todas as disciplinas podem ensinar cidadania, até mesmo a Geografia (Darcy - Questionário)

Configura-se, assim, uma polifonia em que o estatuto “especial” da Geografia para cidadania é afirmado, mas também negociado. Destaca-se também a voz da avaliação/eficácia e do controle social do currículo. Embora o questionário não traga uma pergunta explicitamente sobre avaliações externas, a voz da regulação emerge indiretamente quando se tematiza o evitamento de assuntos por pressão social, conforme o comentário a seguir:

- _Algumas temáticas discutidas e ações realizadas geram descontentamento de alguns pais, o que leva muitos professores a evitarem certos assuntos (Dorina - Questionário).

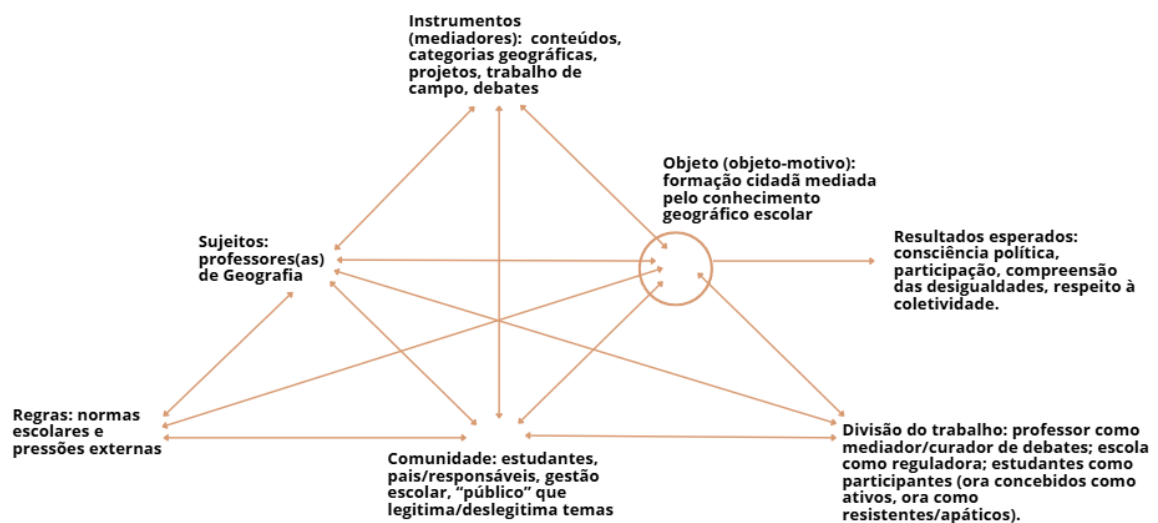
A valoração conservadora do público e a necessidade de mediar debates sugerem um ambiente em que a docência é interpelada por critérios de aceitabilidade pública, típicos de uma cultura de sociedade performativa²⁵. Nesse ponto, observa-se um traço importante para o LM: a voz da avaliação/controle pode operar não apenas como fala explícita, mas como condição de enunciação que reorganiza o que pode ser dito, quando e com que intensidade.

²⁵ Cf. Ball (2010).

Em síntese, essas múltiplas vozes que aparecem nos comentários feitos pelos professores neste momento inicial revelam um espaço de confronto entre (a) a escola como instituição socializadora, (b) a prática docente como trabalho de mediação do político no cotidiano, (c) a academia como fonte de autoridade e crítica, e (d) dispositivos de controle (organizacionais, familiares e/ou públicos) que produzem silenciamentos e autocensuras.

Em conjunto, tais ações possibilitaram delinear os componentes do sistema de atividade e localizar contradições que, mais adiante, orientaram a organização da intervenção formativa e de categorias de análise de discurso, que serão trabalhadas no próximo capítulo. Desse modo, a delimitação inicial do sistema de atividade não se limita a um mapeamento descritivo, trata-se de um movimento analítico que sustenta as etapas seguintes do próprio processo interventivo, uma vez que as contradições identificadas configuram pontos de tensão a serem problematizados coletivamente na tentativa de transformá-los. Nesse esforço de delimitação, foi possível construir o esquema a seguir:

Figura 8: Componentes do sistema de atividade (delimitação inicial)



Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Esses elementos permitem identificar a contradição primária situada no próprio objeto da atividade, a cidadania, entendida, simultaneamente, como normatividade social (regras, direitos/deveres, convivência) e como práxis crítica (conflito, denúncia, participação política). Conforme Engeström (2016), contradições primárias se inscrevem no interior do objeto e atravessam a atividade como uma tensão constitutiva. Essa dualidade pode ser lida como contradição primária no signo/objeto, pois a cidadania é convocada como consenso moral, mas sua realização crítica implica dissenso e conflito.

Adicionalmente, manifestam-se as contradições secundárias, que evidenciam os tensionamentos entre os diferentes componentes do sistema:

- Entre objeto (formação cidadã crítica) e regras/comunidade (controle do dizível), onde a pressão de pais e a “abordagem militar” (Dorina - Sala de Professores) produzem evitamento de temas, tensionando diretamente o objeto. O sistema exige cidadania, mas restringe a cidadania como debate real.
- Entre instrumentos (projetos, trabalho de campo, debates) e regras (tempo, cultura escolar), na qual a necessidade de “Tempo para trabalhar” (Zilda - Sala de Professores) e a dificuldade de “execução de projetos maiores” (Nísia - Questionário) indicam fricção entre instrumentos expansivos (projetos) e condições institucionais.
- Entre sujeitos (docentes) e comunidade (estudantes) no engajamento, em que a recorrência de “despertar o interesse” (Darcy - Sala de Professores) e “alunos não querem escutar” (Antonieta - Sala de Professores) revela contradição entre a intenção formativa e a participação efetiva dos estudantes. Trata-se de uma tensão que desloca a explicação para além do indivíduo: aponta para condições de sentido da escola e para a relevância do objeto para a vida do estudante ao “relacionar os objetos do conhecimento à sua realidade” (Dorina - Questionário).
- E por fim, entre formação (inicial/continuada) e prática concreta. Esta tensão pode ser percebida pela fala de uma das professoras: “A formação inicial muitas vezes traz bases teóricas importantes (...) mas nem sempre foca nas práticas pedagógicas” (Dorina - Questionário). Configura-se contradição entre o domínio conceitual e a operacionalização didático-organizacional do objeto.

A etapa seguinte do estudo assume que tais contradições não são apenas achados diagnósticos. Elas passam a operar como eixo de interpretação dos efeitos e dos limites da experiência de formação continuada conduzida pela metodologia do LM. É nesse ponto que se justifica o uso da Análise de Discurso. Considera-se que a intervenção formativa produz não apenas reorganizações práticas, mas também deslocamentos (ou resistências) na maneira como o objeto é nomeado, justificado e tornado ensinável. Portanto, os dados discursivos (falas, registros escritos, avaliações, comentários e interações) serão tratados como material central para compreender como os professores significam a cidadania, negociam o dizível e reposicionam a Geografia diante das pressões institucionais e sociais.

Nessa direção, a contribuição de Bakhtin (2006) sustenta a compreensão do discurso como enunciação situada, atravessada por vozes sociais, responsividade e disputa de sentidos. Isso permite interpretar os enunciados docentes não como expressões individuais isoladas,

mas como formulações produzidas em condições históricas específicas e em interlocução com múltiplos destinatários (gestão, famílias, políticas educacionais, estudantes). Já Fairclough (2001) oferece ferramentas para tratar o discurso como prática social, analisando como relações de poder e processos de ideologia operam na linguagem e como certos regimes de verdade se estabilizam (ou são contestados) no cotidiano escolar. Dessa forma, a análise discursiva não será um complemento decorativo à intervenção: ela será o procedimento interpretativo que permitirá avaliar o que muda, o que permanece e o que se contradiz quando a formação continuada tenta deslocar o objeto cidadania em direção a uma práxis crítica.

À luz deste enquadramento, as categorias analíticas a serem exploradas no capítulo seguinte são: autonomia, valorização profissional, motivação, valorização da disciplina e da ciência, e reconhecimento. Essas categorias são tratadas como dimensões estruturantes do discurso pedagógico no contexto da escola brasileira contemporânea. Tais categorias permitem observar como o papel da Geografia na formação das pessoas é afirmado como relevante pelos docentes, ao mesmo tempo em que a percepção de desvalorização institucional contamina e reorganiza o próprio modo de dizer a disciplina e de sustentar seu lugar no currículo. Em articulação com categorias de Fairclough (2001), como contradição e ideologia (entendida como dimensão constitutiva de todo discurso), essas chaves interpretativas visam sustentar uma leitura crítica dos resultados do Laboratório de Mudanças, evidenciando como as possibilidades de expansão do objeto se produzem em disputa com limites materiais, simbólicos e políticos.

5 O DISCURSO, O PENSAMENTO E A PRÁTICA VOLTADA À FORMAÇÃO CIDADÃ

Este capítulo tem como objetivo explorar os dados produzidos durante a atividade de formação continuada orientada pelo Laboratório de Mudanças, a partir da análise dos discursos proferidos pelos professores ao longo do acompanhamento realizado. Ele está estruturado em quatro seções principais: a primeira aborda o discurso pedagógico docente, evidenciando as contradições estruturais do sistema de atividade escolar e o modo como a autonomia, a valorização profissional e o reconhecimento são tensionados no cotidiano material da profissão; a segunda discute a expansão do pensamento geográfico, demonstrando o movimento de superação da concepção de mera acumulação de conteúdos em direção à estruturação do pensamento teórico para a leitura crítica da realidade; a terceira aborda a materialização desse pensamento em práxis territorial, destacando a importância da problematização do território vivido e da síntese ativa para o engajamento e a atuação cidadã dos estudantes; por fim, a quarta seção apresenta a consolidação analítica da pesquisa a partir do diálogo de devolutiva com as participantes, reafirmando o potencial da formação continuada desenvolvida como espaço de resistência, reflexividade e transformação da prática pedagógica.

5.1 O Discurso Pedagógico Docente: Contradições, Autonomia e Valorização Profissional

A análise dos dados produzidos no âmbito da formação continuada, orientada pelos princípios do Laboratório de Mudanças (LM), exige recusar a leitura das falas docentes como opiniões isoladas ou como meras descrições do cotidiano. À luz de Bakhtin (2003), os enunciados constituem acontecimentos discursivos atravessados por alteridade, responsividade e disputa de sentidos, formando uma rede onde "uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. [...] Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados [...] os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta" (Bakhtin, 2003, p. 297).

Nesse sentido, os discursos dos professores são produções sociais que expressam, em diferentes medidas, vozes institucionalizadas, tradições escolares, moralidades públicas e expectativas familiares. Em aproximação com Fairclough (2001), tais enunciados podem ser compreendidos como prática social que reproduz e, em certos momentos, tensiona relações de

poder e regimes de verdade que organizam o trabalho pedagógico. Desse modo, ao propiciar um espaço privilegiado de diálogos, a atividade de formação continuada desenvolvida nesta pesquisa não apenas coletou falas, mas possibilitou trocas e contraposições de ideias em que a docência se enunciou sob condições históricas e geograficamente situadas, explicitando contradições do sistema de atividade escolar.

O ponto de partida da análise, alinhado à lógica dialética e à metodologia do LM, foi compreender que as transformações na formação docente começam a partir do evidenciamento das tensões do trabalho real. Por isso, este tópico foca em categorias frequentes nos discursos: autonomia, valorização profissional, motivação e reconhecimento. Elas não são tratadas como características psicológicas individuais, mas como reflexos das disputas sobre o espaço da Geografia no currículo, a autoridade pedagógica do professor e as condições reais para uma formação cidadã que não se reduza ao discurso normativo. Isso exigiu investigar o modo como os professores significam seu fazer pedagógico diante de pressões por desempenho e padronização, cenário já problematizado nos capítulos anteriores, em especial ao enfatizar o ensino como práxis social complexa, atravessada por contextos institucionais, culturais e políticos (Pimenta, 2015).

Nesse conjunto de enunciações, destaca-se uma contradição estrutural que será mais aprofundada no tópico seguinte, mas não pode deixar de ser citada aqui pois organiza o campo semântico do trabalho docente: A Geografia é simultaneamente afirmada como indispensável à leitura crítica do mundo e rebaixada na hierarquia institucional dos conhecimentos priorizados no sistema educacional. Essa contradição dialoga diretamente com a discussão desenvolvida no Capítulo II deste trabalho, onde a cidadania aparece frequentemente como meta no currículo prescrito, mas não se traduz em orientações e condições concretas de realização. A mesma lógica incide sobre a Geografia, pois, embora seja essencial na formação de cidadãos críticos, autônomos e participativos, e esse aspecto seja amplamente reconhecido no meio acadêmico e apareça enquanto finalidade da disciplina no currículo, o trabalho real do professor é limitado por regras de controle e por um sistema que confunde qualidade com resultados numéricos.

É nesse sentido que a fala da professora Margarida adquire relevância analítica, a qual, ao comentar o cotidiano escolar, a professora afirma que:

— O foco deles esse ano é IDEB, então português e matemática é o foco deles. Só que as provas estão vindo com geografia pura, nos textos, né? Então, mas o que eu vejo, quem está coordenando isso lá, eles não veem isso, porque eles querem número, né? (Margarida - encontro 4)

Ao relatar esse paradoxo, o que se enuncia não é apenas uma queixa sobre distribuição de tempo ou sobre injustiça curricular. Enuncia-se uma contradição que desloca o professor de Geografia a uma posição de execução de tarefas que envolvem um conhecimento inferior e, ao mesmo tempo, exige resultados que dependem de conhecimentos que a própria política escolar rebaixa. A Geografia aparece, assim, como disciplina necessária no plano pragmático das provas e secundarizada no plano do investimento pedagógico, produzindo um cenário em que o trabalho docente oscila entre cumprir o script e sustentar, por conta própria, a coerência curricular que permitiria formar por meio do pensamento geográfico.

Esse cenário repercute diretamente na categoria da autonomia. No corpus, a autonomia aparece menos como liberdade criativa e mais como autonomia defensiva, isto é, como tentativa de sustentar o direito de ensinar diante de regimes de controle que transformam o planejamento em adequação. Tal movimento já estava insinuado em falas proferidas durante a Sala de Professores, conforme o relato explorado no capítulo anterior que descreve o professor como sujeito “entre a cruz e a espada”, que tem que escolher entre “seguir o script” para não se indispor ou “comprar uma briga que não tem tempo e nem força de lutar”. Margarida aprofunda essa posição ao afirmar, com ênfase, que:

— Se a gente for esperar pelo sistema, pela mesma escola, a gente não faz nada. Então, depende da gente mesmo. A gente ir na frente, esquecer quem está ali, redor do sistema, o diretor ali, e trabalhar isso com o aluno mesmo. Eu cheguei a essa conclusão, que eu não tenho que esperar por ninguém, nem esperar a hora certa, não. Dentro da minha sala de aula, que é eu que comando ali, eu posso trabalhar. (Margarida - Encontro 4).

O enunciado, nesse caso, não deve ser lido como voluntarismo individual. Ele representa um reposicionamento de valores. Diante da retirada de condições materiais e simbólicas, a agência docente se reorganiza como afirmação do próprio lugar de autoridade pedagógica no microespaço da sala de aula, mesmo atuando sob forte restrição. A autonomia é, portanto, disputada como brecha e não como condição garantida, ela se sustenta na capacidade de reinterpretação do currículo praticado, dimensão que o Capítulo II já havia destacado, ao tratar do currículo real e das escolhas diárias do professor (Sacristán, 2013), e que aqui aparece como reação à governamentalidade por indicadores.

Ao lado disso, evidencia-se uma tensão que atravessa o estatuto do conhecimento escolar e afeta a autonomia intelectual do professor. Essa contradição se manifesta na persistência de uma cultura na qual problematizar teoricamente é percebido como divagação improdutiva, enquanto o bom ensino é reduzido ao repasse acrítico do conteúdo. O relato dos professores manifesta reiteradamente essa contradição ao descreverem as pressões por “dar

conta”, “cumprir bimestre”, “treinar para prova”, enquanto a avaliação é significada como prova de que o professor “está dando aula mesmo”.

Esse aspecto não atinge apenas o ritmo da aula, mas altera o próprio sentido de ensinar. A prática docente deixa de ser uma mediação crítica e passa a ser uma mera administração de conteúdos isolados, um fenômeno discutido anteriormente como encapsulação da aprendizagem (Engeström, 2016). Este cenário reorganiza o que é possível dizer e fazer em sala de aula, criando um ambiente no qual a reflexão conceitual e a leitura crítica do espaço precisam se justificar o tempo todo para não serem consideradas práticas improdutivas.

Já a categoria da valorização profissional emerge, principalmente, sob dois planos: a desvalorização institucional da Geografia e a desvalorização simbólica do professor. Margarida explicita esse deslocamento quando afirma que:

_ Na escola só eles têm direito. Professor não tem direito, só tem deveres (...) Eu tenho direito e deveres do mesmo jeito que eu tenho que respeitar o direito dos outros, os outros tem que respeitar meu direito. (Margarida - Encontro 7).

A fala da professora não se reduz à questão disciplinar, expressa no controle da turma. Ela remete ao reconhecimento do professor como sujeito de palavra pública e de proteção institucional, condição elementar para que a escola possa, de fato, operar como instância formadora de cidadãos, sem produzir, paradoxalmente, um cenário de não cidadania docente ou, remetendo-se a um conceito de Santos (1996), de cidadania mutilada. Tal aspecto articula-se ao que foi discutido no Capítulo I sobre profissionalidade, ética e autonomia, conduzindo ao entendimento da docência como profissão complexa, que requer não apenas saberes, mas condições de exercício e reconhecimento de autoridade social (Nóvoa, 1999, 2009).

Nesse sentido, torna-se analiticamente coerente afirmar que a cidadania discente, quando tomada como meta, supõe a cidadania docente como condição. Sem reconhecimento institucional do professor como sujeito de direitos e sem legitimidade social, o trabalho com cidadania tende a ser empurrado para a periferia do currículo ou para práticas de resistência individual docente.

Esse aspecto encontra-se intrinsecamente ligado à motivação, próxima categoria analítica a ser discutida. Nos enunciados analisados, a motivação manifesta-se de modo ambivalente, como energia reconstituída no coletivo e como desgaste associado à sobrecarga. Aqui, dois registros merecem destaque: o primeiro é o da sobrecarga cotidiana, explicitado em falas sobre adoecimento, acúmulo de trabalho e impossibilidade material de cumprir prazos e

executar atividades formativas; o segundo é o da formação continuada como espaço de recomposição da relação com o estudo e com a autoria docente. Antonieta, ao avaliar a atividade de formação continuada, afirma que ele funcionou como:

— Esse curso foi um start para voltar a ler, eu penso e depois fazer seleção de doutorado. Não estou preocupada com isso agora pois para isso eu quero passar do probatório e ter uma perspectiva de afastamento. Mas eu senti muito isso. É assim, apesar das dificuldades que todos nós temos enquanto docentes, existiu também uma motivação para pensar de uma maneira diferente. (...) gostei muito da troca com pessoas de diferentes regiões do Brasil, então acredito que isso vem acrescentar muito na nossa visão de mundo, que eu acredito que muda não só quando a gente faz as leituras, entende? Teoricamente, mas quando a gente entende também das vivências dos nossos colegas e dos alunos dos nossos colegas, essas questões quando elas vão se somando. E também queria aproveitar para agradecer pela paciência, porque aconteceram tantas coisas, essas duas semanas eu estive adoentada (...) e acumulei trabalho (Antonieta - Encontro 7).

O adoecimento da professora não constitui um detalhe biográfico, trata-se de um indicador de como o sistema de atividade docente produz uma contradição entre a exigência de atualização/formação permanente e as condições concretas de tempo, saúde e infraestrutura emocional para realizá-la. Essa contradição estrutural explica, inclusive, a redução da participação ao longo dos encontros: das vinte vagas ofertadas e preenchidas, dez inscritos não compareceram a nenhuma sessão, dois participaram apenas do primeiro encontro e somente quatro concluíram a atividade formativa, com, no máximo, uma ausência. Após a atividade, foi enviado um formulário de avaliação aos professores desistentes. O instrumento buscou levantar elementos para aprimorar a proposta e questionou os motivos que contribuíram para a evasão, permitindo a seleção de múltiplas alternativas entre as seguintes: falta de tempo/agenda incompatível; sobrecarga de trabalho profissional; problemas pessoais ou de saúde; problemas de acesso à internet ou à plataforma digital; dificuldade com a metodologia adotada; a proposta não atendeu às expectativas; e falta de motivação ou interesse no tema. Dentre essas opções, apenas três foram assinaladas, conforme ilustra o gráfico a seguir:

Figura 9: Motivos de desistência da participação dos professores



Fonte: Elaborada pela autora (2026).

O gráfico evidencia uma realidade preocupante, que ganha contornos ainda mais nítidos nas justificativas abertas deixadas pelos professores no formulário. Os relatos revelam

que a evasão não decorre de desinteresse pelo tema, mas da precarização das condições objetivas de trabalho. No primeiro conjunto de enunciações selecionadas a seguir, a intensificação da jornada e a exaustão física emergem como barreiras intransponíveis à formação intelectual:

_(...) A sobrecarga de atividades no ambiente de trabalho, aliada a alterações imprevistas na minha jornada profissional, comprometeram significativamente minha disponibilidade. Apesar do interesse e da motivação inicial, tornou-se inviável conciliar. (Anísio - Formulário de Avaliação aos Desistentes)²⁶

_Precisei pegar mais aulas e a jornada exaustiva me impossibilitou a realização do curso (atualmente tenho 50 horas-aula com alunos, além dos horários de atividades pedagógicas). (Anônimo - Formulário de Avaliação aos Desistentes)

Nota-se nestes excertos uma grave contradição entre as regras de subsistência material e o objeto da formação contínua. A necessidade de assumir uma carga horária limítrofe anula o tempo destinado ao planejamento e ao estudo. O professor vê-se reduzido à função de executor de aulas, o que asfixia sua autonomia e inviabiliza a reflexão necessária para a construção de uma práxis voltada à cidadania. Esse esgotamento temporal e físico transborda inevitavelmente para o adoecimento, como ilustra o seguinte relato:

_ Peço desculpas pela desistência, mas não consegui prosseguir. A falta de tempo devido à sobrecarga de trabalho me fizeram (sic) entrar em um ciclo ruim de saúde mental. (Maria - Formulário de Avaliação aos Desistentes)

A formulação discursiva que inicia com um pedido de desculpas é analiticamente reveladora, pois evidencia a culpabilização individual que o sistema projeta sobre o docente. A contradição atinge o sujeito em sua dimensão psíquica, pois a instituição escolar exige um profissional constantemente atualizado, mas a infraestrutura material o empurra para um "ciclo ruim de saúde mental". O adoecimento reafirma-se, portanto, não como uma fragilidade biográfica, mas como o sintoma direto de uma estrutura de trabalho opressora. Por fim, a tentativa de conciliar a rotina exaustiva com o desejo de qualificação reflete-se na busca por alternativas de flexibilização:

_ Apenas a questão de ter ocorrido em um dia que não pude dar continuidade. Será que uma próxima oferta poderá ocorrer no sábado ou permitir os participantes assistirem os conteúdos gravados e realizarem as atividades propostas?

Esse enunciado demonstra que a motivação para o estudo persiste, mas esbarra na rigidez do cotidiano. Assim, a permanência ou não dos professores na atividade formativa não deve ser interpretada como uma "normalidade" estatística inerente a cursos de extensão, mas como efeito de uma seleção prática e material. Permanecer exige condições, ainda que mínimas, de tempo, saúde e disponibilidade. Esse cenário reforça a urgência metodológica e política de tratar as desistências e ausências não como ruídos na pesquisa, mas como dados centrais que denunciam a realidade concreta do trabalho docente contemporâneo. Portanto,

²⁶ Apesar do formulário possibilitar o anonimato, a maioria dos professores escolheu identificar-se, assim como o professor citado.

esse aspecto demanda não apenas a luta por melhores condições de trabalho, mas a garantia de que a formação continuada seja compreendida como parte da jornada de trabalho do professor, e não um acréscimo exaustivo ao seu cotidiano, possibilitando o afastamento para a formação. Conforme abordado no primeiro capítulo desta tese, o ideal é que a formação continuada ocorra em regime de parceria com as instituições de ensino, uma articulação que esbarrou em limitações institucionais e não pôde ser concretizada no decorrer desta pesquisa.

Por fim, a categoria do reconhecimento atravessa e organiza todas as anteriores. O reconhecimento não se resume a um desejo imaterial por prestígio, mas configura-se como uma disputa real pela legitimidade da autoridade pedagógica do professor. Essa dimensão dialoga diretamente com Fraser (2008), que compreende a justiça social como a união indissociável entre reconhecimento (dimensão cultural e simbólica) e redistribuição (dimensão material). No cotidiano docente, a desvalorização da voz e do saber do professor caminha lado a lado com a sobrecarga de trabalho e a falta de tempo, configurando uma injustiça bidimensional que precariza a profissão.

Essa crise de reconhecimento se agrava quando discursos externos, frequentemente carregados de senso comum e polarização, invadem o ambiente escolar para questionar a validade do conhecimento científico e o papel das Ciências Humanas. A professora Carolina ilustra com precisão essa tensão, ao relatar a vigilância e o ataque sistemático à instituição:

— Nós, professores e a escola, estamos virando reféns da sociedade. [...] A escola hoje, que era aquela que formava o cidadão, tentava mostrar para o cidadão, hoje ela é tachada como se ensinasse tudo errado. (Carolina - Encontro 5)

Nesse cenário de constante invalidação, reconquistar o reconhecimento exige desconstruir a premissa de que ensinar é uma tarefa simples. A complexidade da prática precisa ser visibilizada, como pontua a professora Antonieta com acentuado pragmatismo:

— Ser professor não é chegar na sala e na hora, vai ser assim. É muito mais complexo o nosso trabalho. (Antonieta - Encontro 4)

A fala de Antonieta reivindica a docência como uma atividade intelectual, interpretativa e política, que demanda planejamento e respeito institucional. Conclui-se, portanto, que o reconhecimento é a base que sustenta o trabalho pedagógico. Sem ele, a autonomia é reduzida a uma defesa solitária, a valorização perde seu sentido e a motivação sucumbe ao adoecimento. A construção de uma educação voltada para a cidadania dos estudantes exige a legitimação do professor de Geografia como sujeito pleno de direitos e produtor legítimo de conhecimento em seu território de atuação.

Essas reflexões permitem compreender que as contradições explicitadas não são falhas individuais, mas tensões estruturais historicamente acumuladas no sistema de atividade docente. O objeto “formação cidadã crítica” entra em fricção com regras e ferramentas que capturam o tempo e a intencionalidade do ensino. Com isso, autonomia, valorização profissional, motivação e reconhecimento funcionam no corpus como efeitos das contradições e, simultaneamente, como operadores de enfrentamento. A formação continuada, quando organizada como experiência coletiva de problematização e de reconfiguração de instrumentos, não elimina a precarização, mas pode produzir deslocamentos. Ela reconstitui a docência como prática intelectual e política, reinscreve o estudante como sujeito de leitura do território e reorienta a Geografia escolar para além do conhecimento encapsulado. Nesses termos, a formação cidadã deixa de ser apenas uma meta prescrita, e passa a ser uma prática disputada, construída sob constrangimentos, mas sustentada pela possibilidade de ver, interpretar, argumentar e agir sobre o espaço vivido.

A constatação de que a expansão do pensamento geográfico atua como força motriz para a emancipação dos sujeitos exige compreender como essas transformações se materializam no cotidiano escolar. Ao tomar consciência das contradições estruturais, o docente reconfigura sua práxis e seus instrumentos de mediação, vislumbrando a escola como espaço de resistência e inclusão. Nesse sentido, a seção a seguir analisa esse processo de expansão, demonstrando o movimento de superação da visão de ensino como mera acumulação de conteúdos em direção à estruturação do pensamento teórico para a leitura crítica da realidade.

5.2 A Expansão do Pensamento Geográfico: Da Acumulação de Conteúdos à Estruturação do Pensamento Teórico

A expansão do pensamento geográfico não se processa como um mero acúmulo de informações, mas como uma mudança estrutural profunda na forma de o sujeito se inserir e interpretar a totalidade social. Ao longo dos sete encontros da atividade de formação continuada, consolidou-se o entendimento de que o verdadeiro aprendizado visa à reestruturação do modo de pensar. Essa perspectiva rompe com a metáfora do “balde” da psicologia tradicional (Machado, 2008), que concebe os estudantes como recipientes vazios a serem preenchidos por matérias escolares. Tal visão conservadora reduz o conhecimento a um mero acúmulo quantitativo de informações e restringe o papel do professor àquele que apenas

"dá a matéria" (Machado, 2008, p. 49). Em contrapartida, a formação evidenciou que a aprendizagem deve se efetivar como uma reorganização qualitativa do sistema de funções mentais superiores. Essa transformação é evidenciada nos relatos dos professores participantes, que demonstram deixar de tratar a Geografia como um repositório de dados fragmentados, passando a operá-la como um sistema conceitual dinâmico que fundamenta a leitura de mundo, dos lugares e a atuação cidadã.

O relato de Paulo materializa essa transformação qualitativa ao relatar uma transição conceitual, demonstrando a apropriação de um novo modo de percepção da realidade. Ele descreve que,

— Antigamente, eu tinha o hábito, antes de trilhar essa trajetória na formação continuada, de me referir ao termo recursos naturais, né? Não refletindo criticamente. Quando a gente denomina algo que faz parte da dinâmica da natureza como um recurso, a gente aceita automaticamente que aquilo ali está à disposição para ser apropriado e transformado para uma lógica mercadológica, né? Além de não distribuir e acumular, ainda constitui esse caminho que nos levou a essa catástrofe climática, ambiental, social, moral, ética, e por aí vai, e cidadã, né? (Paulo - Encontro 5)

Esse movimento de Paulo não é apenas uma troca de palavras, mas a evidência de que o adulto, nesse caso professor, assim como o jovem nos estudos de Vigotsky (1996), também passa por um processo de desenvolvimento intelectual contínuo, no qual a reacentuação de conceitos científicos permite desnaturalizar a exploração do espaço. A colocação do professor, embora não restrinja esse movimento de expansão cognitiva à atividade formativa desenvolvida no âmbito desta pesquisa, evidencia a relevância estrutural da formação continuada. O relato atesta que a superação do senso comum e a apropriação de um sistema conceitual crítico demandam intencionalidade, tempo e mediação. Reforça-se, assim, a premissa de que a formação docente não se encerra na formação inicial, mas exige espaços permanentes de reflexão teórica para que o professor possa reavaliar e transformar sua própria práxis.

Além disso, um elemento de suma importância analítica no relato é o acréscimo do adjetivo "cidadã" ao final de sua reflexão. Ao elencar as múltiplas dimensões da catástrofe gerada pela mercantilização da natureza, o professor finaliza seu raciocínio inserindo a dimensão da cidadania. Esse incremento discursivo não é acidental e indica uma reorientação da atenção do sujeito, impulsionada pelas discussões da atividade formativa. O uso do termo revela que o professor passou a articular a crítica socioespacial diretamente à negação de direitos, internalizando a formação cidadã não como um tema transversal distante, mas como uma lente analítica indissociável da compreensão geográfica do mundo. Demonstra-se, com

isso, um indício claro de aprendizagem expansiva, na qual o objeto da atividade docente é ressignificado para abarcar a totalidade da vida em sociedade.

A mudança na estrutura do pensamento geográfico, evidenciada no relato de Paulo, reflete-se na superação das dicotomias clássicas entre Geografia física e humana, uma fragmentação histórica que frequentemente torna o saber escolar inócuo para a leitura crítica da realidade. Contudo, é fundamental pontuar que essa dissolução não se manifestou de forma homogênea e imediata nos discursos de todos os participantes. Durante a atividade, parte do grupo relatou expressiva dificuldade em articular os conteúdos relacionados a elementos físico-naturais à meta da formação cidadã. Esse tensionamento revela não apenas o desenvolvimento conceitual heterogêneo dos sujeitos, forjado em suas distintas trajetórias e experiências profissionais, mas também a força de uma tradição epistemológica dicotômica que ainda resiste no cotidiano escolar.

À luz da metodologia do Laboratório de Mudanças, essa dificuldade não foi tratada como um déficit individual, mas como uma contradição do sistema de atividade que exigiu uma ação coletiva. Foi a partir desse estado de necessidade que emergiu, por iniciativa dos próprios professores, a demanda por convidar uma pesquisadora externa para integrar um dos encontros realizados. A inserção dessa profissional não teve o propósito normativo de ditar o modo correto de ensinar, aliando-se à lógica verticalizada das formações tradicionais. Pelo contrário, a convidada operou como um segundo estímulo (Engeström, 2016), trazendo elementos atualizados da discussão acadêmica para fornecer novas ferramentas teóricas ao grupo. O objetivo foi qualificar as reflexões internas, permitindo que os próprios docentes modelassem novas formas de compreender e ensinar a indissociabilidade do espaço geográfico.

Esse momento mobilizou os professores a proferirem discursos nos quais o físico-natural emerge como intrinsecamente social, superando a visão da natureza como um suporte inerte. Paulo, ao discutir a realidade dos estudantes da escola em que trabalha, que vivem próximo a uma grande mineradora, articula a estrutura geológica do calcário com o processo de adoecimento da população e a exploração econômica, evidenciando que o pensamento geográfico crítico permite ao sujeito não apenas localizar o fenômeno, mas compreender os motivos de certas populações serem submetidas ao risco ambiental enquanto outras gozam de privilégios territoriais.

—A gente partiu do fato de que a comunidade ela é constantemente afetada pela suspensão de partículas, e as áreas de exploração do calcário são muito próximas da área urbana, e de como esse cotidiano aspirando essas partículas aumentava a procura deles pelo sistema de saúde posteriormente, como isso afetava a questão

do córrego que passa na região, entre outras tantas questões assim. E que a gente ficou com a sensação de que, de alguma maneira, aquilo ali foi uma construção que permitiu para eles uma aquisição, um passinho no sentido da cidadania, entendendo que a geografia contribuiu nesse contexto para que ele pudesse interpretar de uma forma mais ampla uma situação que a princípio poderia parecer até normal. E como são empresas que empregam a maior parte das pessoas do município, algo até com que eles teriam que lidar mesmo, já que eles de alguma maneira se beneficiam através do emprego (...). Eu já tinha lido o seu texto, seu (referindo-se à professora convidada), anteriormente, e isso contribuiu também pra gente fazer essa abordagem. (Paulo - Encontro 3).

Essa perspectiva é reforçada pela fala de Antonieta, que narra como o ensino sobre o ciclo das rochas em uma turma de EJA transformou-se em um debate sobre a mais-valia e o desamparo social dos alunos que trabalhavam no garimpo de mica. Para esses sujeitos, a rocha deixou de ser um objeto geológico distante para se tornar a materialidade da sua exploração e da ausência de direitos, como relata a professora ao citar a fala de um aluno:

_ A gente passa muitos dias para conseguir juntar uma tonelada de material. A gente recebe um valor muito abaixo. Mas a pessoa que compra da gente e vai vender para a indústria ganha muito em cima do nosso trabalho. A gente não tem os equipamentos necessários. Se acontecer algum acidente, a gente não tem nem como comprar o remédio. (Antonieta - Encontro 2)

Tais relatos indicam que a Geografia escolar, quando pautada pela crítica, atua como uma lente que desvela as perversidades do mundo globalizado, transformando o cotidiano em objeto de investigação científica e mudando a inserção do sujeito no mundo.

Entretanto, essa potência da Geografia choca-se com uma contradição estrutural do sistema de atividade escolar que se manifesta na secundarização da disciplina frente à hierarquia institucional que prioriza índices e avaliações em larga escala, como relatado no tópico anterior. Os discursos revelam uma tensão constante entre o desejo de promover uma formação cidadã ampla e a pressão por resultados quantitativos que esvaziam o sentido do saber geográfico. Margarida descreve esse cenário de vigilância e engessamento, apontando que, embora as propostas oficiais muitas vezes negligenciem a complexidade humana em busca de números, o professor precisa desenvolver resistência para operar entre a prescrição burocrática e a necessidade de leitura crítica da realidade.

Essa contradição não aparece apenas como queixa dos professores, mas como reconfiguração do próprio trabalho docente. O tempo de planejar e de aprofundar a mediação conceitual é sistematicamente corroído por demandas que não se orientam pela formação intelectual dos estudantes. Bertha explicita esse descompasso ao afirmar que o planejamento se torna um exercício de encaixe forçado de habilidades ao afirmar que “tem que planejar conforme a BNCC” (Bertha - Encontro 4), e que a própria arquitetura curricular parece pressupor outra realidade escolar, quando afirma que “a BNCC pra mim é um currículo que

eu desenvolveria com cerca de quatro aulas semanais. Eu tenho duas” (Bertha - Encontro 4). Segundo a professora, que teve sua afirmação somada a outras que confirmam a mesma percepção, a precarização do trabalho se traduz em improvisações que inviabilizam a autoria didática, colocando que “se falta um colega, eu tenho que dar aula paralela. Aula na minha sala e aula na sala do lado. Quer dizer, não é aula nenhuma” (Bertha - Encontro de análise e devolutiva). A professora completa dizendo que se soma a isso turmas numerosas e a disputa permanente pela atenção, “eu concorro com celular, concorro com futebol, concorro com namorado” (Bertha - Encontro 4).

Nessa mesma linha, Antonieta desloca a contradição para o campo da avaliação e mostra como a lógica institucional tende a capturar o processo formativo por meio de métricas administrativas que não conversam com a qualidade da aprendizagem. Ela afirma que “a avaliação, ela deveria ser qualitativa e ela hoje é voltada mais para números” (Antonieta - Encontro 4), e relata situações-limite em que a própria exigência de presença do estudante perde força diante de metas de permanência e financiamento ao afirmar que “chega a gestão que quer que você aprova o aluno que nem veio fazer prova final” (Antonieta - Encontro 4). O efeito discursivo desse conjunto de condições é que o ensino de Geografia passa a ser atravessado por duas vozes que competem e se hierarquizam, são elas a voz da formação crítica, que exige tempo para problematizar e sistematizar o território vivido, e a voz da gestão performativa, que exige resultados imediatos, padronizáveis e quantitativamente mensuráveis. A consequência é que a autoria docente se torna tensa, sendo necessário negociar permanentemente a escolha entre aquilo que forma e aquilo que contabiliza.

É nesse terreno contraditório que a problematização do território vivido surge como um ponto de apoio indispensável para sustentar a formação cidadã pela Geografia, porque ela reintroduz no currículo aquilo que a lógica do indicador tende a expulsar: a vida coletiva, as desigualdades concretas e as disputas sobre o espaço. Antonieta traz à tona essa complexidade ao observar como as identidades territoriais podem ser capturadas por discursos hegemônicos que desorganizam a percepção do próprio lugar social.

A professora relata que seus alunos, filhos de pequenos agricultores, muitas vezes se identificam como “agentes do agronegócio” reproduzindo um discurso que invisibiliza sua própria condição de subordinação.

— Aqui a gente tem a principal atividade agroindustrial. Então uma coisa que eu consegui observar trabalhando com os alunos é que muitas das vezes, porque o pai tem, sei lá, dez vacas, eles se colocam como agentes do agronegócio. E eu fui dizer a eles que eles não são. Quantas tarefas de terra seu pai tem? Você continua sendo agricultor familiar. Seu pai pega o leite e leva para a cooperativa (...) Não dá para a

gente enxergar isso e não entender que, inclusive, o fato de não existir reforma agrária no Brasil é intencional. Existe porque quando se tem o processo de libertação da população negra da escravidão quem recebeu reparação foram os donos e não as pessoas que foram escravizadas a vida toda. (Antonieta - Encontro 1)

O pensamento geográfico atua aqui como um mecanismo de desvelamento, ajudando o estudante a reconhecer sua posição real na estrutura agrária e social. O que está em jogo nesse caso não é a correção de um termo, mas a produção de um deslocamento na estrutura de pensamento do aluno, partindo do princípio que reconhecer-se no espaço geográfico exige o domínio de categorias que permitam ler as relações de poder e de propriedade, leitura essa que oferece elementos para a atuação cidadã.

Carolina também realizou relatos, ao longo de sua participação na atividade de formação continuada, que revelam o não reconhecimento de si no espaço geográfico, por parte dos estudantes. Segundo ela:

_por mais que nós estejamos na Amazônia, os nossos alunos aqui falando da minha cidade, no interior do Pará, eles ainda não têm aquela dimensão de que eles fazem parte também da Amazônia. Para eles, assim, é como se fosse algo distante. (Carolina - Encontro 7)

Esse aspecto foi enfrentado por ela na construção de uma proposta de encadeamento de aulas, ao final da atividade de formação continuada, que inclusive foi utilizada por ela em suas turmas, o que permitiu o relato a seguir:

_ Eles começaram a trazer questões ali do espaço. Mas e a minha atitude? E a relação do meu vizinho que fez isso? E o prefeito da cidade? Por que isso? (...) Então eu comecei a perceber o olhar deles ali. Questionador, crítico ali sobre o dia a dia que eles passam, né? Eles nunca pararam para pensar nesses aspectos antes e eu fiquei muito feliz nesse sentido, porque consegui ali trazê-los e envolver eles. (Carolina - Encontro 7)

O olhar sobre a paisagem, nessa experiência, deixa de ser contemplativo para se tornar político. A professora relata que os estudantes passaram a perceber que a paisagem que eles veem no entorno da escola é expressão de decisões governamentais e interesses econômicos que afetam sua vida diretamente, permitindo uma reflexão crítica voltada à atuação. Essa necessidade de problematização do território vivido, a partir de aspectos que envolvem a vida coletiva, foi tomada pelo grupo de professores que participaram da atividade formativa enquanto fundamental para a formação cidadã, pois permite atuar no desenvolvimento do pensamento geográfico dos estudantes.

Como já pontuado, o modo de pensar está intimamente ligado aos modos de atuar dos sujeitos. Conforme Cavalcanti (2019) o pensamento geográfico qualifica os modos de ser e de atuar dos sujeitos, logo, esse salto qualitativo permitido pelo pensamento geográfico também

qualifica a atuação cidadã. As mudanças de concepção e de atenção, promovidas pelo pensamento geográfico, alteram, inevitavelmente, a inserção do sujeito no mundo. A tese sustentada por Cavalcanti (2019) de que o pensamento geográfico se insere em uma tríade composta por pensar, ser e atuar, encontra eco nos relatos de transformação subjetiva das professoras. Carolina descreve o momento em que a realidade passa a ser mediada conscientemente pela teoria:

— Teve um dia que eu parei no corredor e fiquei observando aquela paisagem (...) interessante esses dois momentos aqui. A gente passa pra lá e pra cá o dia todo. Será que eles ali, como alunos, já notaram esses dois aspectos?" (Carolina - Encontro 7).

O olhar atento, mencionado pela docente, é o indicativo de que o pensamento teórico foi incorporado à sua identidade profissional, permitindo-lhe converter o cotidiano em objeto de estudo.

Frente a esses aspectos, é importante ressaltar que as vozes que circulam nesses discursos docentes são polifônicas e revelam um processo de apropriação teórica que retrata as tensões do tempo presente. Há a voz da academia, que fornece o suporte conceitual; a voz do sistema escolar, que pressiona pelo cumprimento de metas; e a voz da experiência vivida, que clama por uma escola socialmente justa. Nota-se um deslocamento gradual no posicionamento desses sujeitos. A percepção reorganiza-se em torno da mediação de processos intelectuais que visam ampliar a inserção crítica do estudante na totalidade social. Paulo resume esse sentimento ao afirmar que a sistematização metodológica permitiu "organizar melhor os objetivos de aprendizagem, a avaliação, os feedbacks, os projetos interventivos" (Paulo - Encontro 5), saindo de uma prática puramente intuitiva para uma atuação intencional. Essa busca por uma Geografia que não se cala diante do conservadorismo e da polarização ideológica é o que sustenta a esperança de uma formação cidadã que não seja apenas formal, mas real e territorializada. O pensamento geográfico revela-se como a capacidade de articular escalas, linguagens e conceitos para transformar o "não-cidadão" em um sujeito que reclama seu direito ao território e à dignidade.

A integração dos componentes físico-naturais à formação cidadã, embora relatada como um desafio constante, consolidou-se como uma contribuição fundamental da Geografia. Os professores perceberam que não há como discutir cidadania sem discutir o território, e não há como discutir o território desarticulado da abordagem dos elementos físico-naturais como elementos que sofrem intervenções desiguais. Como pontuado nos debates, um produtor de soja interfere na rede hidrográfica de forma muito mais drástica do que um cidadão em seu cotidiano doméstico, e o pensamento geográfico é o que permite perceber essa assimetria. A

Geografia escolar, portanto, ao problematizar o território vivido a partir de aspectos da vida coletiva, cumpre seu papel de transformar a forma de pensar e de atuar criticamente. Esse processo de desenvolvimento intelectual, que afeta tanto o professor quanto o aluno, é o que permite superar a alienação e a subalternidade. Ao final do percurso, o que se observa é uma Geografia que se afirma como essencial, capaz de conectar elementos tidos em uma primeira vista enquanto estritamente locais às dinâmicas do capitalismo global, provando que ensinar Geografia sob a perspectiva crítica e dialética é, acima de tudo, um ato de coragem pedagógica e de compromisso com a emancipação humana.

O diálogo entre os professores participantes evidenciou que a mudança na concepção do espaço geográfico altera, necessariamente, a inserção do sujeito no mundo. Quando Carolina observa que seus alunos passaram a ter um "olhar questionador" sobre a usina hidrelétrica da cidade, ou quando Paulo relata que seus alunos passaram a "confrontar a lógica" das mineradoras ao entenderem a relação entre o calcário e sua saúde, é possível notar o processo de materialização do pensamento geográfico como práxis. A Geografia deixa de ser um dado para ser um processo a ser compreendido e não absorvido. Essa compreensão de que o espaço é produzido e, portanto, pode ser transformado, é o que fundamenta a cidadania.

A secundarização da disciplina no currículo é combatida pela relevância social que ela adquire quando o professor assume sua autonomia intelectual. A metodologia desenvolvida durante a atividade de formação continuada realizada, permitiu que essas contradições fossem não apenas identificadas, mas utilizadas como motor para a criação de novas práticas pedagógicas que desafiam o engessamento do sistema. O pensamento geográfico expandido é, em última análise, a capacidade de ler as rugosidades do espaço e nelas inscrever novas possibilidades de existência e de direito, transformando a escola em um espaço de valorização das diferenças e de luta contra todas as formas de opressão.

A constatação de que o pensamento geográfico atua como instrumento de leitura crítica e de transformação do espaço conduz à necessidade de investigar como essa reestruturação cognitiva se converte em ação política concreta. Nesse sentido, a seção a seguir dedica-se a analisar como a Geografia escolar é mobilizada para revestir o conhecimento de sentidos existenciais e sociais no enfrentamento das contradições cotidianas que impedem a materialização da cidadania.

5.3 Cidadania e formação cidadã pela Geografia escolar: a materialização do pensamento geográfico em práxis territorial

A análise da cidadania como eixo constituinte da atividade docente em Geografia, voltada à formação cidadã, revela, primordialmente, uma tensão entre a norma jurídica e a vivência cotidiana, o que Santos (1998) denomina como cidadania abstrata e cidadania real, como já discutido no capítulo II deste trabalho. Sob a ótica da análise de discurso, o dizer docente sobre a cidadania é atravessado por um interdiscurso que ora se apoia na legalidade constitucional, ora denuncia a precariedade da existência material dos sujeitos escolares.

O relato da professora Dorina retrata bem esse aspecto ao narrar a percepção de um estudante sobre o transporte coletivo, ela revela como a ausência de qualidade nos serviços públicos esvazia o conceito de direito, transformando-o em algo indesejável:

“Um aluno respondeu que uma desvantagem de utilizar o ônibus porque ele era público e fedia. Olha a relação que ele tem sobre as questões públicas” (Dorina, Encontro 1).

Para o estudante, o “público” não é o espaço da cidadania, mas o lugar do desconforto e da inferioridade. A legalidade do direito ao transporte é superada pela materialidade de um serviço que, na prática, nega a dignidade do sujeito.

Outro exemplo de manifestação discursiva da legalidade constitucional e de denúncia da precariedade da existência material dos sujeitos escolares pode ser notado no relato do professor Abdias, que enfoca a disputa de sentidos entre o direito à terra e a criminalização da pobreza. Ele relata o choque entre a função social da propriedade, preceito constitucional, e o estigma social que rotula o sujeito vulnerável como marginal:

“É importante também que a gente chegue, questione ele: Olha, isso aqui não é privilégio não, isso aqui é direito. A lei tá dizendo. [...] E às vezes quem reivindicar isso é taxado como marginal, como terrorista, como desocupado” (Abdias - Encontro 1).

O interdiscurso explicita que a legalidade é usada como escudo contra a violência simbólica da sociedade, que prefere enxergar a luta por moradia e terra como um desvio de conduta e não como o exercício de uma prerrogativa cidadã.

Frente a esse descompasso, para que o conhecimento geográfico cumpra sua função na formação cidadã, ele precisa ser revestido de sentidos sociais e existenciais. A Geografia escolar, muitas vezes, falha ao apresentar conceitos que parecem distantes da realidade imediata do aluno, gerando desinteresse e ausência de motivo para o desenvolvimento da atividade de estudo por parte dos estudantes.

Os professores relataram com frequência essa ausência de interesse enquanto uma barreira para o ensino e aprendizagem. A análise discursiva desses relatos revela que o desinteresse dos estudantes não é um fenômeno isolado, mas uma manifestação de contradições estruturais e existenciais que atravessam a escola contemporânea. Sob a ótica da teoria da aprendizagem expansiva (Engeström, 2016), esse desengajamento é frequentemente associado ao encapsulamento do conteúdo, mas os professores remetem também à influência de discursos neoliberais que priorizam o valor de troca do conhecimento em detrimento de seu sentido formativo, conforme os relatos a seguir:

_ Um ponto interessante é pensar também o não interesse dos estudantes. Eu sei que perpassa pela idealização da aula, mas o interesse do estudante. Porque, teoricamente, o aluno vai para a escola querendo aprender, mas nem sempre é esse o cenário que a gente consegue encontrar (Antonieta - Encontro 4).

_ O estudo, a questão do aprender, aquilo que está no campo do científico, isso não importa, o que importa é aprender algo que vai dar dinheiro. [...] Fazer pelo coletivo algo que vai caracterizar um sujeito que vai ser individual dentro do sistema capitalista, que está sendo formado para competição e não para a comunidade (Bertha - Encontro 4).

_ A gente sabe que a gente tem uma geração que é extremamente entediada em tudo. Se você faz uma coisa, na próxima aula vou fazer de novo: ‘ah professora, né?’. Coisas do tipo” (Antonieta - Encontro 7).

No relato da professora Antonieta, ela identifica o desinteresse como uma contradição primária da atividade escolar, onde a finalidade teórica da instituição, o aprender, entra em choque com a realidade da sala de aula. Já a professora Bertha aprofunda a análise ao conectar o desinteresse à racionalidade macroeconômica que molda os desejos dos jovens. Ela denuncia que o estudo é desvalorizado em favor de carreiras que prometem ascensão financeira rápida. Bertha revela como o neoliberalismo esvazia o sentido social da educação. O terceiro relato, proferido novamente pela professora Antonieta, descreve o perfil de uma geração marcada pelo tédio e pela demanda por estímulos constantes, o que torna a manutenção do interesse um desafio para o professor, indicando um distanciamento entre os tempos da escola e os tempos da cultura digital.

Apesar desses desafios estruturais, a mobilização do questionar-se sobre as dinâmicas espaciais circundantes mostra-se como um importante elemento de mobilização e motivação dos estudantes para a atividade de estudo. Cavalcanti (2024) defende a importância da problematização no processo de ensino e aprendizagem, que incentiva o ato de questionar-se sobre situações-problema próximas à realidade dos estudantes com a finalidade de mobilizar a atenção e o interesse em aprofundar os conhecimentos para buscar soluções frente ao problema colocado. Esse processo de problematização requer uma aproximação dos

conhecimentos geográficos escolares às situações que fazem parte da realidade dos estudantes, permitindo que eles se reconheçam como parte integrante do espaço geográfico e não apenas como um observador externo. Esse movimento de aproximação mostrou-se essencial na formação cidadã, conforme o relato da professora Carolina:

— Quando o aluno começa a questionar a paisagem e os problemas que o cerca, ele inicia um processo de subjetivação política. (Carolina - encontro 7)

O conhecimento escolar passa a ter um sentido existencial, permitindo explicar a vida, a vizinhança, a gestão pública, e enxergar as contradições que compõem essas dimensões, e a partir disso, promover mudanças. Alinhado a essa perspectiva, o professor Anísio destaca que o despertar do aluno para o seu papel no mundo é um processo complexo. Ao fazer isso, o professor reafirma um problema já constatado e discutido no capítulo II deste trabalho, que consiste no esvaziamento do sentido de cidadania no senso comum. Segundo ele, muitas vezes o estudante reduz a cidadania ao ato de votar:

— O aluno hoje, ele não tem esse feeling para o que é essa cidadania. Eles acham que ser cidadão é só, no dia da eleição, chegar lá e apertar o botão verde, escolher o candidato, que ele depois não vai saber mais quem é e vai seguir a vida dele (Anísio - Encontro 2).

Para romper com esse esvaziamento de sentido, as trocas construídas por meio dos enunciados dos professores participantes indicam que a formação cidadã, seguindo a mesma lógica da Geografia escolar, não pode ser significada como um conjunto de conhecimentos enciclopédicos a serem transmitidos, mas como um movimento de apropriação de ferramentas intelectuais que permitem ao estudante desnaturalizar as desigualdades inscritas no território, sendo o pensamento geográfico uma dimensão de contribuição especial para essa formação. Formar para a cidadania, nesse contexto, exige atuar intencionalmente no desenvolvimento do pensamento teórico, superando a mera acumulação de informações sobre direitos e deveres. Como aponta a professora Antonieta, a transição do "automático" para o planejamento intencional é o que permite ao professor enxergar a demanda real do estudante:

— Tem hora que vai tão no automático, só que às vezes a gente não para de fato para fazer essa organização do pensamento. E eu achei essa metodologia (referindo-se ao IPEGEO na etapa de construção de sistemas conceituais e mapas de conteúdo) muito interessante, inclusive para pensar como ajudar os alunos a organizar as ideias deles também” (Antonieta - Encontro 7).

Essa organização do pensamento, mediada por sistemas conceituais, é o que explicita a intencionalidade política do ensino, transformando os conceitos geográficos em ferramentas para a leitura do mundo. A apropriação de sistemas conceituais, atua como condição para que

a formação cidadã deixe de ser uma promessa curricular. Sem essa base teórica intencional, a cidadania permanece no campo da retórica, incapaz de instrumentalizar tanto o trabalho do professor, voltado a essa meta, quanto a atuação dos estudantes no enfrentamento de suas demandas cotidianas.

Díaz, Porlán e Navarro (2018) ao citarem Morin (2001) corroboram com esse posicionamento, ao argumentarem que:

A organização complexa dos conteúdos, ou o que Morin (2001) denomina uma mente bem ordenada, apresenta três vantagens: permite uma visão mais ampla e global da disciplina em questão (o que supõe uma melhor atuação profissional e uma maior capacidade de aprender a aprender), possibilita um melhor tratamento, como cidadãos e como profissionais, dos problemas socioambientais (que são complexos e dificilmente resolúveis com aproximações parciais), e ajuda a desenvolver o espírito crítico perante a cultura baseada na desinformação, no consumo e na aceitação de um ideário conformista. Não é possível facilitar a construção de mentes bem ordenadas com listagens de conteúdos sobrecarregados e dissociados uns dos outros, sem visões de conjunto e sem que os estudantes construam esquemas com amplo poder explicativo. (Díaz; Porlán; Navarro, 2018, p. 54, tradução nossa)²⁷

Díaz, Porlán e Navarro (2018, p. 54) deslocam a discussão do ensino de uma lógica de acúmulo fragmentado de conteúdos para uma lógica de organização complexa do pensamento, condição indispensável para a formação de uma “mente bem ordenada”, nos termos de Morin (2001). Nesse sentido, os sistemas conceituais não são apenas um recurso metodológico, mas expressam o reconhecimento de que os conceitos se organizam na mente de maneira articulada, e que se desenvolvem também desta forma. Seu desenvolvimento é o que permite ao professor e ao estudante apreenderem a realidade para além de percepções imediatas e desarticuladas.

Essa correlação se torna ainda mais relevante ao se considerar a atenção que os professores demonstraram em seus relatos à relevância de abordar temas como o racismo, racismo ambiental, machismo e decolonialismo, frente à meta da formação cidadã, pois esses temas perpassam a organização socioespacial brasileira e moldam o acesso diferencial à cidadania. O tratamento pedagógico desses temas exige a capacidade de articulação entre conceitos, escalas, processos e contradições sociais. Sem uma organização conceitual que

²⁷ “La organización compleja de los contenidos, o lo que Morin (2001) denomina “una mente bien ordenada”, presenta tres ventajas: permite una visión más amplia y global de la disciplina en cuestión (lo que supone una mejor actuación profesional y una mayor capacidad de aprender a aprender), posibilita un mejor tratamiento, como ciudadanos y como profesionales, de los problemas socio-ambientales (que son complejos y dificilmente resolubles con aproximaciones parciales), y ayuda a desarrollar el espíritu crítico ante la cultura basada en la desinformación, el consumo y la aceptación de un ideario conformista. No es posible facilitar la construcción de mentes bien ordenadas con listados de contenidos sobrecargados y disociados unos de otros, sin visiones de conjunto y sin que los estudiantes construyan esquemas con amplio poder explicativo”.

ofereça visão de sistema, tais temas correm o risco de serem abordados de forma episódica ou moralizante.

Outro aspecto evidenciado durante a atividade formativa a partir dos relatos dos professores foi a relevância da síntese ativa para a formação cidadã. Diferentemente de um resumo feito pelo professor ao final da aula, prática comum nas sínteses, a síntese ativa consiste em um momento em que o conhecimento construído nas aulas é ressignificado e se converte em instrumento de intervenção, operado pelo próprio estudante. Essas intervenções podem ser de fato realizadas ou podem ser simulações, tornando-se objeto de luta para se transformar em realidade prática e material efetiva.

O reconhecimento da relevância desse aspecto levou as professoras que concluíram suas participações na atividade de formação continuada a, inspirando-se na metodologia IPEGEO (CAVALCANTI, 2024), que será melhor tratado adiante no texto, que foi apresentada a elas pela pesquisadora/mediadora, construírem propostas de atividades de síntese ativa. A professora Antonieta, por exemplo, propôs que os estudantes redigissem uma carta ao Comitê de Bacia Hidrográfica e à rádio local sobre a poluição do rio local:

— A proposta é que eles realizem uma ação cidadã, construam a carta, enviem para o Comitê de Bacia Hidrográfica (...) e também a proposta de enviar para a rádio (...) As pessoas que vivem mais no campo conseguem estar trabalhando e ouvindo rádio” (Antonieta - Encontro 7).

Além do reconhecimento da importância da síntese ativa, ao escolher a rádio como veículo, a professora demonstra uma compreensão profunda das mediações territoriais e comunicacionais necessárias para que a voz da comunidade seja ouvida e incentiva esse mesmo reconhecimento por parte dos estudantes, atuando também na transformação da visão de impotência individual dos estudantes frente a problemas de ordem maior. A cidadania deixa de ser um tema transversal e passa a ser uma prática de intervenção, neste caso, na gestão das águas e do esgoto, confrontando o Estado e o mercado a partir de uma base científica geográfica. Ações como essa só se tornam possíveis quando os professores reconhecem a realidade vivida pelos estudantes, não apenas por meio de uma análise de contexto, mas também por uma escuta atenta de suas demandas, como Margarida revelou ter feito no trecho a seguir:

— Eles... doido com uma quadra coberta na escola. Eles falaram assim que iam fazer um manifesto na rede social e marcar o governador para fazer essa manifestação. Então, eu vi a necessidade que temos de trabalhar isso” (Margarida - Encontro 4).

Nesse caso, a demanda explicitada pelos estudantes serviu de gatilho para que a professora buscasse elementos para o desenvolvimento de uma ação política direta em favor

da melhoria da infraestrutura escolar. Embora o relato da professora não apresente detalhes sobre como os conteúdos geográficos escolares foram mobilizados nessa experiência, é importante defender o lugar do conhecimento sistematizado nesse tipo de ação, pois é ele que qualifica a prática pedagógica e dá densidade à formação cidadã desenvolvida na escola.

O uso das redes sociais como espaço de reivindicação e atuação política, mediado pelo conhecimento sobre o que são os movimentos sociais e sobre o funcionamento do governo, que a professora relatou ter desenvolvido, demonstra que a formação cidadã alcança seu objetivo quando o estudante passa a se perceber como sujeito capaz de pressionar o poder público. Nesse processo, a Geografia, ao oferecer escala, contexto e leitura crítica da realidade, impede que a manifestação se reduza a um desabafo isolado, transformando-a em uma ação estratégica territorializada.

Ao longo da atividade de formação continuada, outros meios foram trabalhados, grande parte deles compartilhados pelos próprios professores participantes, outros pelos mediadores, a exemplo: simulação de audiência pública, construção de cartas aos governantes, a organizações sociais e cartas abertas, participação/construção de grêmio estudantil, simulação ou elaboração de propostas para ouvidorias, construção de podcasts, simulações de conselhos municipais e audiências públicas, simulação de processo eleitoral com candidatos fictícios, uso de plataformas como Plenarinho, Portal e-Cidadania e Portal e-Democracia.

Por fim, outro destaque realizado refere-se às contradições estruturais no processo de materialização da cidadania, a qual os professores denunciam com veemência. Como já colocado nos tópicos anteriores, a vigilância e a pressão por índices criam um ambiente onde a formação integral é sacrificada. O discurso dos professores é marcado pelo medo da acusação de "doutrinação", um significante que opera como uma barreira para o debate político. A professora Margarida relata essa tensão:

_ Já perguntaram se eu era do PT, porque se eu fosse do PT eu tava doutrinando os alunos. [...] Eu falei: não vou falar de política partidária, vou falar dos direitos, dos deveres, sobre socialismo e capitalismo (Margarida - Encontro 1).

A estratégia discursiva da professora é recorrer à legalidade, expressa na dimensão dos direitos e deveres, para legitimar seu espaço de fala. No entanto, a vigilância não vem apenas dos pais, mas do próprio sistema de gestão, que prioriza índices em detrimento da formação integral. A professora Margarida também relata:

_ O foco deles esse ano é IDEB. [...] Eles querem número. [...] A escola, que é um lugar onde se forma o cidadão, ela não está formando nenhum cidadão, porque chega a burocracia tão grande. (Margarida - Encontro 4).

O resultado da dinâmica relatada pela professora é o esvaziamento do sentido da escola, onde o professor se vê obrigado a "dar esmola" de notas, como aponta Margarida, para cumprir metas de aprovação sem aprendizagem real. A professora Dorina complementa essa análise ao denunciar a sobrecarga burocrática que atravessa a atividade docente:

_ A gente preenche muita planilha, que não leva nada e essa burocracia ela tem adoecido os professores (Dorina - Encontro 1).

A mesma professora descreve a sensação de estar em um "campo minado", onde a vigilância de pais e do Estado sobre temas considerados de cunho ideológico tenta silenciar a natureza crítica da Geografia:

_ A gente vive num campo minado e nós estamos na linha de tiro o tempo todo (Dorina - Encontro 1).

Essa vigilância se materializa em situações concretas que revelam as contradições do sistema. Dorina relata um caso emblemático, quando um professor propôs uma atividade de meditação para acalmar uma turma agitada e os pais acionaram a gestão acusando-o de "cultuar" e "praticar rituais" em sala de aula. Simultaneamente, a escola é pressionada a formar cidadãos críticos e conscientes, mas segundo os relatos dos professores, qualquer tentativa de trabalhar temas relacionados a racismo, preconceito ou direitos humanos é imediatamente questionada como doutrinação. Como aponta Dorina:

_ Na área sempre sobra só para o pessoal de humanas, né? Trabalhar as questões relacionadas a racismo, as leis aí em volta disso. [...] Nós teremos muito problema em relação a isso, como abordar" (Dorina - Encontro 1).

Nesse contexto de pressões contraditórias, a formação cidadã não pode ser desassociada da própria cidadania do professor. O direito de ensinar com autonomia, de ter saúde mental e de ser respeitado em sua autoridade pedagógica é a base para que ele possa formar outros cidadãos. Margarida faz uma defesa contundente desse direito, que foi fortalecido ao longo da atividade de formação continuada:

_ Professor não tem direito, só tem deveres (...) Eu tenho direito e deveres do mesmo jeito que eu tenho que respeitar o direito dos outros, os outros tem que respeitar meu direito (...) O curso plantou isso em mim, colocar eu também como cidadão. (Margarida - Encontro 7).

Essa autoafirmação é essencial, pois o professor que se reconhece como cidadão deixa de ser um mero executor de tarefas burocráticas. Quando Margarida afirma "colocar eu

também como cidadão", ela não apenas reivindica direitos pessoais, mas reconstrói sua identidade profissional. Ela passa a compreender que sua luta por condições dignas de trabalho, por autonomia pedagógica e por respeito é, em si mesma, um ato de cidadania. E é justamente esse professor-cidadão que pode inspirar seus alunos a também se reconhecerem como sujeitos de direitos e deveres.

Em suma, os resultados dos sete encontros indicam que a formação cidadã pela Geografia escolar se realiza no encontro entre o rigor teórico e a sensibilidade existencial. Ela exige que o professor planeje intencionalmente para o desenvolvimento do pensamento, que o conhecimento tenha sentido para a vida do aluno e que a síntese seja um exercício de atuação política. Mas, fundamentalmente, ela exige que o próprio professor seja reconhecido e se reconheça como cidadão, com direitos, deveres, autonomia e dignidade. Sem isso, a formação cidadã permanece uma aspiração retórica, incapaz de se materializar em práticas pedagógicas transformadoras.

Sob a ótica da teoria histórico-cultural e dos princípios do Laboratório de Mudanças, o conhecimento ganha densidade e validade quando tensionado dialogicamente com os próprios sujeitos da atividade. Nesse sentido, a seção a seguir dedica-se à reflexão sobre a etapa de devolutiva, momento em que os resultados obtidos pela pesquisadora foram analisados pelos professores que participaram da atividade formativa. O texto analisa como as interpretações analíticas foram recebidas, ratificadas e nuançadas pelos docentes, a fim de consolidar os achados da pesquisa e vislumbrar os horizontes expansivos para o ensino crítico da Geografia.

5.4 Consolidação Analítica e Horizontes Expansivos em práticas de Geografia na escola: evidências da experiência com os professores

É importante admitir que os achados de uma pesquisa nunca correspondem a uma reprodução neutra e total da realidade, mas a uma elaboração construída a partir das falas de determinados sujeitos, reorganizadas e interpretadas pelo pesquisador em um texto. Nessa direção, toda análise está atravessada pelas opções teóricas e metodológicas que orientam a investigação, com seus alcances e restrições próprias, conforme destaca Turra Neto (2012), além do olhar de quem pesquisa, que inevitavelmente lê e atribui sentido aos dados desde uma posição situada. Desse modo, não cabe ao trabalho investigativo reivindicar uma verdade definitiva sobre o fenômeno estudado. O que ele pode oferecer é uma leitura possível, parcial, condicionada tanto pelo referencial adotado quanto pelo caminho metodológico percorrido, isto é, por aquilo que esses instrumentos permitiram tornar visível.

Partindo desse entendimento, julgou-se fundamental que, antes da finalização da tese, os professores participantes pudessem entrar em contato com as interpretações produzidas a partir da atividade de formação continuada da qual eles participaram, e se posicionarem diante delas. Com esse propósito, foi organizado um encontro, no qual se pretendia realizar uma roda de conversa como estratégia de devolutiva. A escolha desse formato se justificou por seu caráter dialógico e menos engessado, favorecendo a troca de experiências, o compartilhamento de percepções, o acolhimento de desabafos e a construção de posicionamentos coletivos, tal como apontam Moura e Lima (2014). Mais do que apenas apresentar os resultados aos participantes, esse momento também buscou estimular uma reflexão conjunta sobre o processo de construção e implementação do modelo produzido coletivamente, em consonância com a proposta metodológica do Laboratório de Mudanças (Engeström, 2016).

Tomando como referência o trabalho de Silva (2026), essa etapa foi organizada a partir da apresentação dos resultados da pesquisa em dez frases-síntese, conforme o quadro a seguir, com o objetivo de identificar em que medida os participantes concordavam, discordavam ou desejavam nuançar as interpretações apresentadas. Após a leitura de cada frase-síntese, abriu-se um espaço para manifestações por meio de questões como: “você concorda, discorda ou concorda em partes?” e “há algo que não apareceu aqui e que você gostaria de acrescentar?”.

Quadro 4: Frases-síntese selecionadas

1. O professor cria brechas no planejamento para garantir o direito de ensinar criticamente sob regimes de vigilância.
2. A sobrecarga material e o adoecimento docente são as principais condições que impedem inovações pedagógicas a longo prazo.
3. A formação continuada colaborativa atua como meio de resistência ao propiciar o compartilhamento de experiências em um coletivo, permitindo transformar o cansaço individual em consciência profissional.
4. A cidadania docente é condição para a cidadania discente.
5. A Geografia escolar é considerada essencial para a cidadania, mas secundarizada.
6. A problematização do território vivido, a partir de aspectos que envolvem a vida coletiva, é fundamental para a formação cidadã
7. Embora integrar os componentes físico-naturais à formação cidadã seja relatado

como um desafio, essa é uma contribuição fundamental da Geografia e exige compreender esses elementos enquanto intrinsecamente sociais.
8. Formar para a cidadania exige atuar intencionalmente no desenvolvimento do pensamento teórico, que demanda a apropriação de sistemas conceituais que explicitem a intencionalidade política do ensino.
9. A formação cidadã requer abordar os sentidos sociais e existenciais dos conhecimentos escolares para os estudantes.
10. A síntese ativa voltada ao exercício da cidadania materializa o conhecimento geográfico e incentiva a busca por soluções para problemas territoriais reais.

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Também foram realizadas três questões exploratórias a fim de estimular a análise de como o modelo construído durante a atividade foi apropriado nos momentos posteriores. O encontro teve duração aproximada de uma hora e ocorreu no semestre subsequente à formação continuada, quando o processo analítico já havia sido desenvolvido. Assim como os encontros formativos anteriores, esse momento foi realizado de modo remoto, por meio da plataforma Google Meet, em data e horário previamente acordado entre a pesquisadora e as professoras que finalizaram a atividade de formação continuada. Embora três das quatro docentes concluintes tenham confirmado participação, apenas uma conseguiu comparecer efetivamente no dia agendado, o que inviabilizou a realização de uma reflexão coletiva entre elas. A conversa foi gravada, transcrita posteriormente, e os dados então produzidos passaram a compor também os resultados da investigação.

Com base nas respostas da professora Bertha, que participou do encontro, percebe-se que esse momento funcionou menos como um espaço de contestação das interpretações produzidas e mais como um momento de ratificação analítica, com importantes nuances explicativas que aprofundam o entendimento das contradições já identificadas ao longo da pesquisa. De modo geral, a professora concordou com todas as frases-síntese apresentadas, mas suas falas mostram que essa concordância não foi meramente formal, ela foi atravessada por exemplos concretos do cotidiano escolar, por referências teóricas mobilizadas pela própria docente e por uma leitura bastante lúcida das condições objetivas que limitam a ação pedagógica.

No que diz respeito à afirmação de que a Geografia escolar é considerada essencial para a cidadania, mas secundarizada, a professora confirma plenamente essa interpretação, associando-a diretamente às políticas de performatividade e à centralidade atribuída às disciplinas avaliadas em larga escala, correlacionando com o conceito de sociedade

performativa de Stephen Ball (2010), que remete à cultura contemporânea onde a educação e as políticas sociais são regidas pela produtividade, números e eficiência. Ao concordar com a síntese, Bertha não apenas reafirma o lugar subalternizado da Geografia no currículo praticado, como também o insere em um quadro mais amplo de regulação do trabalho docente, dialogando inclusive com a noção de sociedade performativa. Sua resposta reforça, portanto, que a desvalorização da disciplina não decorre de uma suposta fragilidade epistemológica da Geografia escolar, mas de uma hierarquização institucional dos saberes, orientada por métricas, resultados e prioridades externas ao sentido formativo mais amplo da educação.

Também houve concordância quanto à ideia de que a problematização do território vivido é fundamental para a formação cidadã. Nesse ponto, a professora corrobora a centralidade de uma Geografia comprometida com a leitura crítica da realidade e com a explicitação de questões da vida coletiva. Embora a resposta registrada seja breve, indicando apenas concordar, ela ganha densidade quando articulada a outros momentos da conversa, em que Bertha narra situações de ensino nas quais o aluno passa a perceber criticamente o espaço antes naturalizado, como no caso do reconhecimento de um rio degradado, que fazia parte do espaço cotidiano do estudante, mas não era notado.

— Um aluno falou para mim que ele passava em cima daquele rio canalizado, só que não é coberto, é um rio canalizado, desde o sexto ano e ele nunca reparou que era um rio. Aí ele foi perceber que ele passava por cima de um rio quando ele já estava na terceira série do ensino médio. E aí o problema era porque ele ficava do lado da creche onde o irmão de algum outro aluno estudava, e era super perigoso e sempre dava barata na creche porque jogavam esgoto no rio sem tratamento. Então, sim, o rapaz nunca tinha se tocado. Ele dizia assim “nossa, professora, eu nunca percebi que era um rio”. Como você vai resolver um problema de barata que está entrando na creche, você não presta atenção no espaço que você passa todo dia. (Bertha - Encontro de análise e devolutiva)

Esse tipo de exemplo evidencia que a formação cidadã, na perspectiva construída ao longo da pesquisa, não se reduz à transmissão de informações sobre direitos, mas implica a produção de um olhar geográfico sobre o mundo vivido, capaz de revelar contradições socioespaciais antes invisibilizadas.

A professora também valida fortemente a formulação de que formar para a cidadania exige atuar intencionalmente no desenvolvimento do pensamento teórico, e é justamente nesse ponto que sua fala se torna especialmente potente para a análise. Ao concordar, a professora acrescenta:

— Com certeza! Eu, sendo professora de Geografia, chego e dou um mapa pro meu aluno pintar, só isso, e acho que isso compõe a Geografia. E aí digo “ai eu lembro

que eu pintava mapa na sala.” Ok, até faz parte. Está dentro do que a Geografia ensina, pelo menos relacionado à cartografia, vamos dizer assim. Mas eu não contextualizar aquele mapa, eu não ensinar a ler, eu não ensinar a analisar, eu não ensinar a comparar, eu não explicitar qual é a minha intenção com aquele mapa, por exemplo, vai estar, como eu posso dizer, dificultando, a formação para cidadania do meu aluno. (Bertha - Encontro de análise e devolutiva)

Ao rememorar práticas comuns, centradas em atividades como “pintar mapas”, Bertha reconhece que o simples contato com conteúdos ou materiais geográficos não garante, por si só, formação cidadã. Seu argumento é claro: sem contextualização, leitura, análise, comparação e explicitação da intencionalidade pedagógica, o ensino corre o risco de esvaziar-se de sentido formativo. Essa reflexão é importante porque confirma uma das teses centrais da investigação que se remete ao fato de que não basta trabalhar conteúdos geográficos, é preciso organizá-los de modo a favorecer a apropriação conceitual e a compreensão crítica da realidade. A fala da professora mostra, assim, um movimento reflexivo sobre a prática, no qual ela reconhece limites de formas tradicionais de ensino e explicita adesão a uma concepção mais mediada, conceitual e intencionalmente orientada do trabalho pedagógico.

Ao mesmo tempo, a devolutiva permitiu refinar a compreensão sobre as condições que dificultam a transformação da prática. Quando confrontada com a síntese de que a sobrecarga material e o adoecimento docente impedem inovações pedagógicas de longo prazo, Bertha concorda, mas acrescenta dois elementos decisivos: a desvalorização docente e o número excessivo de alunos por sala, sobretudo estudantes com algum tipo de deficiência e sem acompanhamento de um professor de apoio. Esse acréscimo é analiticamente relevante porque desloca a discussão de uma leitura apenas individualizada do cansaço para uma compreensão mais estrutural das condições de trabalho. Não se trata apenas de desgaste subjetivo, mas de um arranjo institucional que combina intensificação do trabalho, precarização simbólica da profissão e massificação das turmas.

_ [...] Então, assim, infelizmente ao pensar num plano de aula diferente, eu tive que enfrentar problemas e buscar solução para ter que dar uma aula diferente. [...] Eu tenho 46 aulas com alunos, sendo 38 aulas com aluno e as 8 de HTP²⁸, que geralmente a gente substitui porque está faltando alguém na escola, daí você perde seus HTP, aí vira aula com aluno do mesmo jeito. Certo? E aí, você acha que eu vou pedir uma síntese ativa escrita individual para os meus 300 alunos? Não vou nunca, porque eu vou corrigir isso de que jeito? E pedir só por pedir, para mim não adianta se eu não puder dar um feedback pro aluno. Então, às vezes eu tento oralmente, às vezes um escutando o outro, entende melhor do que só quando eu falo. Mas aí eu acho que é uma prática que eu preciso fazer mais, que é a síntese ativa. Agora aqui com a nossa conversa, eu acho até que me faz refletir a minha prática agora na situação que estou vivendo com os meus alunos, sabe? (Bertha - Encontro de análise e devolutiva)

²⁸ A professora se refere à hora de trabalho pedagógico.

Em sua fala sobre a impossibilidade de propor determinadas atividades para cerca de 300 alunos, a professora explicita que a limitação não é de ordem volitiva, mas material e organizacional. Ou seja, a resistência pedagógica existe, a compreensão teórica também, mas sua sustentação prática esbarra em condições concretas de trabalho que restringem o tempo, a mediação qualificada e a devolutiva necessária aos estudantes.

Essa mesma tensão aparece de forma muito clara quando a professora comenta a ideia de síntese ativa voltada ao exercício da cidadania. Bertha não rejeita a proposição, ao contrário, reconhece sua pertinência e chega a afirmar que se trata de uma prática que precisa desenvolver mais. No entanto, sua resposta mostra que a materialização dessa perspectiva exige condições que a escola frequentemente não oferece. Ao mencionar a carga horária excessiva, a perda do tempo de hora de trabalho pedagógico e a inviabilidade de corrigir produções individuais com qualidade, a professora revela que o problema não está na falta de adesão à proposta formativa, mas na contradição entre o que se reconhece como pedagogicamente necessário e o que é objetivamente possível realizar. Esse dado é central, pois confirma que a distância entre concepção e prática não deve ser interpretada como necessariamente uma questão de incoerência docente, mas pode ser expressão das contradições estruturais da atividade de ensino.

Com relação à afirmação de que a formação continuada colaborativa atua como meio de resistência, a resposta de Bertha também é afirmativa e consistente.

— Concorde plenamente. Faço parte de grupos, inclusive, eu tava em reunião agora. Eu saí de uma reunião e entrei na outra. (Bertha - Encontro de análise e devolutiva)

Ao mencionar sua participação em coletivos e valorizar a troca de experiências, a professora reforça a compreensão de que espaços formativos colaborativos não operam apenas como atualização técnica, mas como produção de consciência profissional compartilhada. A devolutiva, nesse sentido, corrobora a hipótese de que o coletivo tem papel importante na transformação do sofrimento isolado em elaboração crítica da realidade de trabalho. Ainda que apenas uma professora tenha participado do encontro realizado, sua fala sustenta a ideia de que a formação continuada, quando organizada de modo dialógico e ancorada nos problemas reais da prática, pode fortalecer disposições de resistência, reflexão e reposicionamento profissional.

Bertha também sustenta a interpretação de que a cidadania docente é condição para a cidadania discente. A professora deixa evidente seu alinhamento ao posicionamento de que um professor sem voz, sem direitos garantidos e sem reconhecimento pleno de sua condição

cidadã encontra maiores dificuldades para formar sujeitos igualmente críticos e participativos. A fala da professora reafirma uma dimensão política decisiva da pesquisa: a formação cidadã dos estudantes não pode ser pensada de modo dissociado das condições de existência, reconhecimento e participação dos próprios docentes. Em outras palavras, a cidadania não aparece apenas como conteúdo escolar, mas como condição vivida, ou negada, no interior da própria instituição educativa.

Quanto às três questões finais, a professora indica que parte das concepções construídas ao longo da formação foi incorporada à prática, ainda que de maneira tensionada, parcial e dependente das condições concretas de trabalho. Seus exemplos mostram esforço de separação intencional dos componentes curriculares, já que nos dias atuais ela assumiu turmas do ensino fundamental enquanto pedagoga, o que faz com que ela leccione outras disciplinas além da Geografia. Eles também revelam abertura para a fala dos estudantes e tentativa de produzir relações mais significativas com os conceitos geográficos.

Desse modo, os resultados da devolutiva indicam que a professora reconhece a pertinência das interpretações produzidas, acrescenta camadas importantes de explicação e, sobretudo, evidencia que os obstáculos à formação cidadã não decorrem de ausência de consciência pedagógica, mas de uma rede de contradições entre finalidades educativas, condições institucionais e organização concreta do trabalho escolar. O encontro, ainda que não tenha alcançado o caráter coletivo inicialmente pretendido, cumpriu com a relevante função de validar as principais interpretações da pesquisa, permitiu refiná-las a partir da voz da participante, possibilitou uma devolutiva da pesquisadora e tornou visível o modo como a docente elabora criticamente sua própria prática a partir dos modelos construídos. Nesse sentido, os dados dessa etapa não apenas confirmam tendências já observadas, mas fortalecem a compreensão de que a formação para a cidadania, na Geografia escolar, depende simultaneamente de elaboração teórica, intencionalidade pedagógica, mediações coletivas e condições materiais que sustentem o trabalho docente, e que, nesse contexto, práticas de formação continuada de caráter coletivo e reflexivo, que permitem a troca de experiências e anseios, fortalecem a resistência e expandem o processo formativo constante, fundamental para a prática docente crítica.

Nesse contexto, sob a ótica da teoria histórico-cultural, a formação continuada não deve ser compreendida como o preenchimento de um suposto vazio de conhecimento, mas como uma reestruturação qualitativa das funções mentais superiores e das formas de significar a prática docente. Como discutido no Capítulo III, a aprendizagem expansiva pressupõe que o

sujeito, ao enfrentar contradições em seu sistema de atividade, aproprie-se de novos instrumentos mediadores para reconceitualizar o objeto de seu trabalho (Engeström, 2016).

Nesse processo, a metodologia IPEGEO (Cavalcanti, 2024), apresentada aos professores, e que acabou sendo utilizada por todas as professoras que chegaram ao final da atividade de formação continuada desenvolvida, não funcionou como um modelo reprodutivo ou uma receita didática, mas foi apropriada e utilizada na expressão material do modelo construído pelos professores. Além disso, o esforço exigido dos participantes para elaborar o sistema conceitual e o mapa de conteúdos, que compõem a metodologia IPEGEO, atuou como um potente gerador de potencial expansivo, pois conduziu os docentes a explicitarem a intencionalidade pedagógica que, na rotina escolar, costuma ser capturada pelo "automático", conforme relatos já citados. Depreende-se que o IPEGEO operou como um segundo estímulo, no sentido colocado por Engeström (2016) de dupla estimulação, permitindo que o professor retomasse o controle consciente sobre o planejamento, transformando a aula de um cumprimento de cronograma a um percurso consciente.

Para compreender mais claramente o papel mediador assumido por essa metodologia na atividade formativa, é necessário explicitar, ainda que brevemente, sua estrutura e seus fundamentos didáticos. A metodologia IPEGEO (Cavalcanti, 2024) é uma proposta de ensino de Geografia baseada no método dialético, e voltada à formação do pensamento geográfico, que organiza a aula ou conjunto de aulas em um percurso de três etapas centrais: problematizar, sistematizar e sintetizar, conforme o “percurso didático” de Cavalcanti (2019). No planejamento, o professor constrói um sistema conceitual (Morais, 2022), que expressa uma rede de significados que organiza e hierarquiza os principais conceitos geográficos ligados à unidade de conteúdo. Depois, elabora um mapa de conteúdos (Díaz; Porlán; Navarro, 2018), que funciona como guia da mediação pedagógica, reunindo temas, conteúdos e conceitos que serão trabalhados. Esses dois instrumentos ajudam o professor a dar intencionalidade didática ao trabalho, definir objetivos claros e planejar o percurso formativo voltado ao desenvolvimento do pensamento geográfico dos estudantes.

Na etapa é a problematização o professor propõe uma situação-problema (Meirieu, 1998) ligada ao tema estudado, preferencialmente relacionada ao espaço vivido pelos estudantes, mas que não possa ser resolvida apenas pela experiência cotidiana. Ela deve exigir reflexão teórica e mobilização de conceitos geográficos. A ideia é gerar envolvimento, questionamento e abertura para o estudo, fazendo com que os estudantes entrem no processo como sujeitos ativos do conhecimento. Na sistematização, o professor faz a mediação dos conteúdos, explicando os fatores, relações e nexos essenciais do tema, conduzindo os

estudantes à apropriação de conhecimentos sistematizados. E na síntese, o professor orienta os estudantes a elaborar compreensões próprias mais elaboradas sobre o tema, demonstrando que conseguiram articular os conceitos estudados e experimentando-os de preferência para solucionar demandas reais. O resultado esperado é o desenvolvimento de um pensamento teórico-conceitual, e não apenas a memorização de informações.

A proposta também recomenda o uso de geotecnologias, desde que seu uso tenha função pedagógica real, deixando claro que a inovação proposta não está em usar tecnologia por si só, mas em integrá-la ao processo de ensino de modo coerente com o contexto e com a transformação das práticas. Além disso, a IPEGEO se apoia na avaliação formativa (Hadji, 2001), entendida como acompanhamento contínuo da aprendizagem, com observação, interpretação, devolutiva e intervenção pedagógica para superar dificuldades. Por fim, a metodologia tem forte base em Vygotsky (2001), porque entende que a aprendizagem escolar deve promover a formação de conceitos científicos, articulando-os aos conceitos cotidianos dos estudantes. Assim, a IPEGEO busca fazer com que o ensino de Geografia contribua para o desenvolvimento intelectual do aluno, ampliando sua capacidade de compreender, generalizar e explicar a realidade de forma crítica.

É à luz dessa estrutura que se compreende melhor o alcance das propostas elaboradas pelas participantes ao final da formação. Mais do que incorporarem uma sequência didática, as professoras passaram a reorganizar o planejamento a partir de conceitos, problemas e sínteses com intencionalidade social mais explícita. Por isso, as produções finais não devem ser lidas apenas como aplicação de uma metodologia, mas como indício de uma reorientação do trabalho pedagógico em direção à formação cidadã.

Como afirmado no Capítulo II, a cidadania não é um dado imutável, mas algo que "se aprende" e se "reclama" (Santos, 1998). Ensinar Geografia sob essa perspectiva não é transmitir dados sobre o espaço, mas instrumentalizar o sujeito para que ele possa, ao compreender a lógica de produção desse espaço, posicionar-se criticamente nele. Defende-se aqui, ancorando-se nas concepções de Cavalcanti (2019), que essa instrumentalização ocorra a partir do desenvolvimento de um modo específico de pensar pautado na ciência geográfica, com seus princípios, linguagens e conceitos. A análise das propostas de síntese elaboradas pelos participantes reforça essa conexão entre expansão cognitiva e atuação cidadã. Ao proporem atividades como a redação de cartas ao Comitê de Bacia Hidrográfica (Antonieta), a produção de vídeos de conscientização sobre o lixo nas redes sociais (Marguerida), a construção de um plano de ação de combate ao trabalho escravo no Brasil (Bertha), ou a produção de cartazes sobre a conscientização da importância de preservar o bioma amazônico,

com elementos que dispersem para ações sustentáveis (Carolina), as professoras demonstram que o pensamento geográfico se completa na práxis. A síntese deixa de ser um resumo do conteúdo e passa a ser uma ação cidadã, conforme expressão utilizada por Antonieta, que mobiliza o pensamento científico.

Em conclusão, a expansão observada ao longo da atividade de formação continuada realizada demonstra que o desenvolvimento intelectual do professor é indissociável da renovação de sua prática didática. A superação da visão cumulativa de conteúdos em direção à estruturação de sistemas conceituais permite que a Geografia escolar recupere sua relevância social. A partir do contato e da troca de experiências em um coletivo, novas concepções e novos instrumentos são apropriados e desenvolvidos. Com isso, pode-se firmar a tese defendida neste trabalho de que atividades de formação continuada, sobretudo as que envolvem a colaboração entre um coletivo de profissionais que enfrentam situações cotidianas similares, nas quais sejam realizadas reflexões críticas sobre a prática, a colaboração e o compartilhamento de experiências entre os professores, são fundamentais para promover a consciência progressiva sobre o trabalho docente e a transformação do/pelo ensino.

Os docentes não apenas mudam o modo de ministrar aulas, mas reconstituem sua autonomia intelectual e sua capacidade de mediação. A atividade de formação continuada desenvolvida produziu indícios de agência e de movimento expansivo, ou potencialmente expansivo, não no sentido de superação total das condições, mas no sentido de produção de novas mediações e reorganização parcial do trabalho. Esses indícios aparecem quando os professores deixam de apenas denunciar e passam a modelar caminhos, reconfiguram o planejamento, articulam linguagens e definem sínteses orientadas à ação. A formação cidadã, nesse sentido, deixa de ser uma promessa curricular retórica e passa a ser a meta que orienta a organização do pensamento geográfico, confirmando a hipótese de que a formação continuada de professores, com foco na problematização do conceito de cidadania, ligada aos conhecimentos e aos conceitos geográficos, por um coletivo, ao proporcionar a construção de aparatos teórico-metodológicos e reflexivos sobre a temática, e promover atividades de aprendizagens potencialmente expansivas, geram mudanças nas práticas docentes dos professores que influenciam positivamente na mediação da formação cidadã de seus alunos.

Mas cabe ressaltar que esse movimento de formação expansiva, resultando na mudança das práticas que, por sua vez, resulta na formação cidadã crítica, intermediada pelo pensamento geográfico não é linear. A implementação deste processo, como evidenciado, encontra barreiras significativas, inclusive barreiras de acesso à formação continuada, mas a resistência produzida a partir dessa mudança de concepção é um importante movimento rumo

à transformação da escola em um espaço onde o conhecimento sistematizado serve à compreensão e à intervenção crítica no mundo.

O apoio institucional da escola e das instituições de gestão da educação são, nesse contexto, fundamentais. O LM, utilizado como base para pensar a atividade de formação continuada desenvolvida ao longo desta pesquisa, habitualmente é realizado com grupos de profissionais dentro de empresas ou instituições, permitindo negociação direta com a gestão por parte do coletivo. Essa característica possibilita a implementação de mudanças direcionadas a aspectos práticos e estruturais. Apesar de reconhecer que a não articulação com as instituições tenha sido um limitante no potencial que a metodologia tem a oferecer, ainda assim foi possível observar um movimento expansivo de mudança nas concepções e nos trabalhos realizados pelos docentes. Esse resultado confirma a convicção sobre a necessidade premente da formação continuada, mas também reforça a urgência de que a formação continuada seja assumida sistematicamente pela escola e pelas instituições de gestão da educação, abandonando a prática que delega ao professor unicamente a responsabilidade por sua formação continuada, além da necessidade de abertura para parceria com pesquisas desenvolvidas nas universidades. Essa estruturação coletiva potencializaria a articulação de ações mais direcionadas frente às pressões sofridas pela classe, fortalecendo o discurso docente, o apoio mútuo e a resistência em sala de aula. Considera-se que a efetivação desse modelo formativo representa uma oportunidade fundamental de exercício da própria cidadania dos professores, servindo de alicerce e inspiração para a atuação cidadã dos discentes.

Nesse sentido, finalizando a análise com muitos aspectos ainda a serem discutidos, repensados e problematizados, mas entendendo que a tese é um recorte dentro desse universo analítico, cabe destacar que o processo investigativo evidenciou também deslocamentos na posição analítica da pesquisadora. Esse processo não só possibilitou o desenvolvimento do trabalho acadêmico, que, apesar de desafiador e denso devido à sua importância existencial para a autora, revelou-se profundamente formativo, mas também propiciou, no contato social com o conhecimento produzido e com as experiências vivenciadas por outros profissionais, a transformação de conceitos e o enriquecimento do olhar sobre as práticas docentes e sobre o processo de ensino e aprendizagem como um todo. A investigação, que teve como ponto de partida uma problematização focada na aparente ausência de intencionalidade consciente do professor e na falta de clareza conceitual a respeito da cidadania, pôde, ao longo de seu percurso, expandir e complexificar essa compreensão. Evidenciou-se que os limites para a efetivação da formação cidadã na escola não se restringem a lacunas individuais da docência,

mas são, fundamentalmente, reflexos de contradições estruturais e institucionais que tensionam o sistema de atividade escolar. Isso permitiu a mudança também no modo de enxergar a realidade da pesquisadora, ascendendo a uma visão sistêmica, que considera as contradições estruturais da escola, permitindo a expansão da compreensão do objeto de estudo. Esse movimento analítico e reflexivo reafirma a premissa de que o conhecimento é produzido na relação, na contradição e no movimento contínuo de reestruturação do pensamento (Engeström, 2016).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta investigação, partiu-se do entendimento de que a cidadania não é um dado apriorístico nem pode ser reduzida ao reconhecimento formal de uma condição jurídica. Ela se constitui como uma práxis social, territorial e histórica, cuja efetivação se realiza menos na enunciação abstrata de direitos e deveres e mais na capacidade atuação, que juntamente com o direito a ter direitos, garanta a qualidade de reivindicá-los e a produzi-los socialmente. Trata-se, portanto, de uma noção inseparável da participação efetiva, da responsabilidade compartilhada, do respeito mútuo e do compromisso com o bem comum.

Essa compreensão exige reconhecer a centralidade da dimensão territorial e geográfica na constituição da cidadania sob uma perspectiva crítica e ativa. A cidadania se realiza em territórios marcados por desigualdades, disputas, pertencimentos e distintas possibilidades de acesso a direitos. O espaço geográfico, nesse sentido, não é apenas o cenário em que a cidadania acontece, mas uma condição de sua realização e, simultaneamente, produto das ações cidadãs. Assim, compreender a cidadania requer considerar múltiplas escalas e as relações de poder que estruturam o território e incidem sobre a vida cotidiana, habilidades que compõem um modo de pensar próprio da Geografia. É nesse ponto que a Geografia escolar se revela fundamental, ao possibilitar a leitura crítica do espaço vivido e ao contribuir para a formação de sujeitos capazes de reconhecer, reivindicar e produzir coletivamente seus direitos no território em que vivem.

Sob essa ótica, a pesquisa mobilizou os referenciais da Teoria Histórico-Cultural e a metodologia do Laboratório de Mudanças, articulados à Análise de Discurso de matriz bakhtiniana, com o objetivo de fomentar aprendizagens expansivas capazes de provocar transformações no sistema de atividade docente de professores de Geografia. A imersão analítica no cotidiano laboral evidenciou que o fazer pedagógico é atravessado por contradições estruturais significativas. Observou-se uma tensão persistente entre o horizonte humanizador da formação cidadã crítica e as imposições institucionais e comunitárias, frequentemente orientadas por métricas quantitativas, prescrições curriculares rígidas e exigências que restringem a autonomia intelectual do professor. Nesse contexto, a percepção de apatia discente e as dificuldades de engajamento não se apresentam como falhas individuais, mas como expressões de modelos escolares que tendem a reduzir a Geografia a um conjunto fragmentado de conteúdos, afastando o conhecimento de suas dimensões existenciais, sociais e políticas.

Diante desses desafios, esta tese sustenta que a formação continuada, quando concebida como um locus de aprendizagem expansiva, possui potencial para transformar inquietações individuais em análises sistêmicas e coletivas. Os resultados indicam que a educação para a cidadania demanda o fortalecimento do pensamento teórico, superando apreensões empíricas superficiais e alcançando uma compreensão mais crítica da realidade. Nesse processo, a emergência da síntese ativa mostrou-se um achado relevante, uma vez que materializa o saber geográfico em intervenções territoriais concretas e fortalece a relação entre a escola e a vida da comunidade. Esse movimento evidencia que a formação docente não se reduz à atualização técnica, mas pode constituir espaço de reelaboração crítica da prática e de ampliação das possibilidades de ação pedagógica.

Embora o cenário de desvalorização profissional e precarização das condições de trabalho imponha limites expressivos, foi possível reafirmar o papel do professor de Geografia como agente político, intelectual e mediador crítico da realidade. Os achados demonstram que, mesmo diante das contradições que atravessam o trabalho docente, os participantes não permaneceram apenas na esfera da denúncia. Ao longo do processo formativo, foram capazes de elaborar sínteses, reelaborar planejamentos, articular conceitos geográficos a situações concretas da vida social e mobilizar a cidadania como horizonte de ação pedagógica. Esse movimento evidencia que o professor não é mero executor de prescrições curriculares, mas um sujeito que interpreta, negocia e recria sentidos para o ensino, transformando inquietações em proposições didáticas mais consistentes. Assim, a formação continuada revelou-se espaço de fortalecimento da agência docente, ao favorecer reflexões coletivas, reposicionamentos teórico-metodológicos e a reafirmação do professor de Geografia como intelectual comprometido com a leitura crítica do território, com a justiça socioespacial e com a formação cidadã dos estudantes.

Do ponto de vista teórico, este trabalho avança ao demonstrar a viabilidade de articular a Teoria da Atividade à Análise de Discurso, permitindo a identificação da heteroglossia e das dinâmicas de poder intrínsecas ao campo pedagógico. Ainda que a consolidação de um ciclo expansivo integral demande um horizonte temporal mais amplo do que aquele permitido pelo recorte desta pesquisa, foi possível identificar, ao longo da atividade formativa, o desenvolvimento de potencial expansivo e de deslocamentos significativos nas concepções e nas práticas dos docentes participantes. Esse resultado reforça a compreensão de que processos formativos de natureza coletiva podem produzir efeitos significativos sobre a prática pedagógica, desde que orientados por problemas reais e vividos pelos sujeitos envolvidos.

Um aspecto que merece atenção é a evasão de participantes durante o percurso formativo, a qual sinaliza, sobretudo, o esgotamento físico e a sobrecarga laboral que dificultam o tempo dedicado ao planejamento, ao estudo e à reflexão coletiva. Tais limitações, somadas à impossibilidade de acompanhar por mais tempo a etapa de implementação das propostas elaboradas, abrem caminhos relevantes para investigações futuras. Faz-se necessário, nesse sentido, desenvolver estudos que analisem a viabilidade de institucionalizar espaços colaborativos inspirados no Laboratório de Mudanças e integrados à jornada remunerada dos docentes, de modo a mitigar a distância entre a necessidade de aperfeiçoamento profissional e as condições concretas de trabalho. Trata-se de uma demanda não apenas formativa, mas também política e institucional.

Em última análise, a garantia da escola como espaço de cidadania efetiva requer o enfrentamento das contradições vigentes que vincula-se à reestruturação das condições materiais, institucionais e formativas dos docentes e a mobilização da agência coletiva para a construção de novos horizontes pedagógicos. Espera-se que as reflexões aqui apresentadas não sejam lidas como um encerramento definitivo, mas como uma abertura para novas pesquisas, novas experiências formativas e novas mediações orientadas para uma educação geográfica comprometida com a emancipação humana e com a atuação cidadã.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Cristiane Maciel de Souza. **As narrativas de vida na construção identitária do professor de Geografia**. 2022. Tese (Doutorado em Geografia – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022).
- APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- AUGUSTO, Renato Gadioli. **A formação docente em geografia e a extensão: caminhos possíveis através do estágio supervisionado**. 2022. 115 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2022.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lauch e Iara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 16, p. 37-55, 2010.
- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Cidadania e democracia. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 33, p. 5-16, 1994.
- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para a cidadania e em direitos humanos. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, Águas de Lindóia. **Anais Águas de Lindóia**: FEUSP, 1998. v. 2, p. 165-177.
- BERNSTEIN, B. **Classe, códigos e controle**. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1975.
- BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.
- BORGES, Maria Célia; RICHTER, Leonice Matilde. A formação de professores-epistemologia e práxis criadora. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, n. 59, p. 01-16, 2021.
- BOTÊLHO, Lucas Antônio Viana. **Ecoformação em Educação Ambiental no ensino superior: tessituras crítico-transformadoras para a formação de professores de Geografia**. 2021. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.
- BRAGA, Flávia Spinelli. **A cidadania territorial na formação inicial de professores de geografia em universidades portuguesas e brasileiras**. 2018. 313 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Org.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida: Ideias & Letras, 2002. p. 17-54.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, v. 19, p. 26, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 29 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 29 out. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 1 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 29 dez. 2024.

BRASIL. Projeto de Lei nº 2.614, de 2024. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. **Câmara dos Deputados**. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2443432&filename=PL%202614/2024. Acesso em: 31 mar. 2026.

CABRAL, Juberlândia Custódio. **A Geografia da Formação de Professores: da experiência freiriana ao Projeto de Valorização do Educador (PROVE)**. 2021. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

CALLAI, Helena Copetti. Educação geográfica para a formação cidadã. **Revista de Geografia Norte Grande**, Santiago, n. 70, p. 9-30, 2018.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 87-134.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1996.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. Diferenciação socioespacial. **Revista Cidades**, v. 4, n. 6, p. 11-30. 2007.

CARVALHO, Higor Peglow de. **Educação ambiental na formação inicial de professores de geografia nas universidades federais da metade sul do Rio Grande do Sul**. 2022. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 14. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

CASTELLAR, Sônia Maria. A alfabetização em geografia. **Espaços da Escola**, Ijuí, v. 10, n. 37, p. 29-46, jul./set. 2000.

CASTILHO, Denis. Escola Sem Partido: do controle à espoliação. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 39, p. 1–24, 2019. DOI: 10.5216/bgg.v39i0.58099. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/58099>. Acesso em: 29 mar. 2026.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas: Papirus, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A metrópole em foco no ensino de Geografia: o que/para que/para quem ensinar? In: PAULA, Flávia Maria de Assis *et al.* (Org.). **Ensino de Geografia e Metrópole**. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014. p. 27-41.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensinar e aprender Geografia: elementos para uma Didática crítica. Goiânia: C&A Alfa Comunicações, 2024.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensino de Geografia e demandas contemporâneas: práticas e formação docentes. In: ALVES, A. O.; KHAOULE, A. M. K. (Org.). **A Geografia no cenário das políticas públicas educacionais**. Goiânia: C&A Alfa & Comunicação, 2017. p. 15-32.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Formação/atuação cidadãs: sentido e significado para ensinar e aprender geografia na escola. In: COPATTI, Carina; ANDREIS, Adriana Maria; CALLAI, Helena Copetti (Org.). **Políticas Educacionais, Cidadania e Educação Escolar: múltiplos olhares**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 247-260.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Para onde estão indo as investigações sobre ensino de geografia no Brasil? um olhar sobre elementos da pesquisa e do lugar que ela ocupa nesse campo. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 36, n. 3, p. 399- 419, set./dez. 2016.

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

CAVALCANTI, Lana de Souza; SOUZA, Vanilton Camilo. A formação do professor de Geografia para atuar na educação cidadã. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA, 13., 2014, Barcelona. **Actas**. Barcelona: GEOcrítica, 2014. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/xiii-coloq-programa.htm>. Acesso em: 7 abr. 2019.

CHARLOT, Bernard. A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 73, p. 161-180, 2019.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou Barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.

CLAUDINO, Sérgio. Escola, educação geográfica e cidadania territorial. **Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, Barcelona, v. 18, n. 494, p. 01-10, 2014.

CLAUDINO, Sérgio; SOUTO, X. M. Construimos uma educação geográfica para a cidadania participativa: o caso do projeto Nós Propomos!. **Revista Signos Geográficos**, Goiânia, v. 1, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/59171>. Acesso em: 28 maio 2024.

COLE, Michael. Cross-cultural research in the sociohistorical tradition. **Human Development**, v. 31, n. 3, p. 137-157, 1988.

COPATTI, Carina. Em busca de uma epistemologia na formação de professores de Geografia: percurso pelo pensamento pedagógico-geográfico de professor. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 40, n. 4, p. 1-24, 2022.

COPATTI, Carina. **Pensamento pedagógico geográfico e autonomia docente na relação com o livro didático**: percursos para a educação geográfica. 2019. 274 f. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2019.

COPATTI, Carina; ANDREIS, Adriana Maria; CALLAI, Helena Copetti. Caminhos da Geografia na interface com a Educação cidadã e a Política Educacional. In: COPATTI, Carina; ANDREIS, Adriana Maria; CALLAI, Helena Copetti (Org.). **Políticas Educacionais, Cidadania e Educação Escolar**: múltiplos olhares. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 17-28.

COPATTI, Carina; BARCELLOS, Carla Riethmüller Haas; TOSO, Cláudia Eliane Ilgenfritz. Articulações entre currículo, política educacional e ação docente para uma cidadania ativa. In: COPATTI, Carina; ANDREIS, Adriana Maria; CALLAI, Helena Copetti (Org.). **Políticas Educacionais, Cidadania e Educação Escolar**: múltiplos olhares. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 123-140.

COPATTI, Carina; SOBRINHO, Hugo de Carvalho. Reformas curriculares atuais e as implicações das prescrições curriculares para o/no ensino de Geografia. **Revista Geoaraguaia**, Barra do Garças, v. 12, n. especial, p. 24-43, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/geo/article/view/14320>. Acesso em: 3 jan. 2026.

COSTA, Eliane Miranda; MATOS, Cleide Carvalho de; CAETANO, Vivianne Nunes da Silva. Formação e Trabalho Docente: intencionalidades da BNC-Formação Continuada. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1188-1207, 2021.

CREMONESE, Dejalma. A difícil construção da cidadania no Brasil. **Desenvolvimento em Questão**, Ijuí, v. 5, n. 9, p. 59-84, 2007.

CUNHA, Maria Roselandia Barros. **Da Formação Docente à Identidade Profissional**: os egressos do curso de licenciatura em Geografia da UVA atuantes na rede de ensino de Sobral/CE. 2023. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral, 2023.

DAMIANI, Amélia Luisa. A Geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **Geografia em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2000. p. 50-61.

DAVIS, Claudia. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. **Textos FCC**, São Paulo, v. 34, p. 104-124, 2012.

DAVYDOV, Vasily Vasilyevich. Análise dos princípios didáticos da escola tradicional e dos princípios possíveis do ensino em um futuro próximo. In: LONGAREZI, A. M.,

PUENTES, R. V. **Ensino desenvolvimental**: antologia. Uberlândia: Edufu, 2017. p. 211-223. DEMO, P. **O currículo e a prática docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

DÍAZ, Eduardo García; PORLÁN, Rafael; NAVARRO, Elisa. Los fines y los contenidos de enseñanza. In: PORLÁN, Rafael (Org.). **Enseñanza universitaria**: cómo mejorarla. Madrid: Ediciones Morata, 2018. p. 55-72.

DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de papel**: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil. 3. ed. São Paulo: Ática, 1993.

ENGESTRÖM, Yrjö. **Aprendizagem expansiva**. Tradução de Fernanda Liberali. 2. ed. Campinas: Pontes, 2016.

ENGESTRÖM, Yrjö. Non scholae sed vitae disimus: como superar a encapsulação da aprendizagem escolar. In: DANIELS, Harry (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002a. p. 175-197.

ENGESTRÖM, Yrjö. Aprendizagem por expansão na prática: em busca de uma reconceitualização a partir da teoria da atividade. *Cadernos de Educação*, n. 19, p. 34-64, 2002b.

ENGESTRÖM, Yrjö. The future of activity theory: a rough draft. In: SANNINO, A.; DANIELS, H.; GUTIERREZ, K. (Ed.). **Learning and Expanding with Activity Theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 303-328.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília, DF: Editora UnB, 2001.

FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, p. 21-47, 2002.

FERREIRA, J. M. de P. **Colonização/Decolonização do conhecimento no currículo: análise das questões étnico-raciais no curso de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA**. 2023. 207 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral, 2023.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n.5, p. 257-272, 2002.

FONSECA, Tereza Helena Nunes. **Formação Cidadã e os estudos do Território como potencial pedagógico no ensino de geografia**. 2017. 135 f. Dissertação. (Mestrado em Geografia) - Instituto Multidisciplinar/Instituto de Agronomia, Departamento de Geografia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, 2017.

FOUCHER, Michel. Lecionar a Geografia, apesar de tudo. In: VESENTINI, J. W. (Org.). **Geografia e ensino: textos críticos**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1995.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 15, n. 14-15, p. 231-239, 2006.

FRASER, Nancy. **Escalas de justiça**. Barcelona: Herder, 2008.

FREITAS, Carlos Alberto Souza de. **O PIBID e a formação do professor de geografia: um mapeamento de trabalhos científicos de 2016 a 2021 no Brasil**. 2021. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade La Salle, Canoas, 2021.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção *et al.* O sujeito nos textos de Vigotski e do Círculo de Bakhtin: implicações para a prática da pesquisa em educação. **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 50-55, 2015.

FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira; LIBÂNEO, José Carlos. Didática desenvolvimental e políticas educacionais para a escola no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 24, e21850, p. 367-387, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/21850/20629> Acesso em: 19 setembro 2024.

GABRELON, Anderson. **Professores iniciantes de Geografia: a percepção docente acerca da escola pública e das práticas pedagógicas na região metropolitana de São Paulo**. 2023. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2023.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCÍA PÉREZ, Francisco Florentino. Educar para la participación ciudadana: un reto para la escuela del siglo XXI. **Investigación en la Escuela**, Sevilla, n. 68, p. 5-10, 2009.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Paulo César da Costa. **Quadros geográficos**: uma forma de ver, uma forma de pensar. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

GUTIERREZ TAMAYO, Alberto L. Formación ciudadana en perspectiva territorial: potencial pedagógico y reto didáctico para las ciencias sociales. **Revista de Geografía Espacios**, Santiago, v. 2, n. 3, p. 01-22, 2012.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HARVEY, David. O direito à cidade. **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 29, p. 73-89, 2012.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

ILIÉNKOV, Évald Vasilievich. **A dialética do abstrato e do concreto em O Capital de Karl Marx**. Marília: Lutas Anticapital, 2025.

ILIÉNKOV, Évald Vasilievich. **Lógica dialéctica**. Moscú: Progreso, 1977.

JORDÃO, Gabriela Fernandes; STRAFORINI, Rafael. Ensino de Geografia, cidadão e cidadania: disputas discursivas na Base Nacional Comum Curricular. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 43, p. 01-22, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/geouerj/article/view/80729>. Acesso em: 11 mar. 2024.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. As necessidades e os motivos da atividade. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. **Ensino Desenvolvidor**: Antologia Livro 1. Uberlândia: EDUFU, 2017, p. 39-57.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1992. p. 64-91.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática: em defesa do direito à educação escolar. In: LIBÂNEO, José Carlos et al. (org.). **Em defesa do direito à educação escolar**: didática, currículo e políticas educacionais em debate. Goiânia: UFG, 2019. p. 33-57.

LIMA, Maria Eliene *et al.* Cidadania: sentidos e significados. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PUCPR, 13., 2017, Curitiba. **Anais**. Curitiba: PUCPR, 2017. p. 987-995.

LIZZI, Maria Sandreana Salvador; SFORNI, Marta Sueli. Concepção de conhecimento com base em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 17, p. 106-136, 2023.

MACHADO, Nílson José. **Imagens do conhecimento e ação docente no Ensino Superior**. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação - Universidade de São Paulo, 2008. (Cadernos de Pedagogia Universitária, v. 5), 68p. Disponível em: https://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_5_PAE.pdf . Acesso em: 29 jan. 2026.

MARSHALL, Thomas H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender sim, mas como?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MIRANDA, Marielly de Sousa. **Mobilidade e acessibilidade urbanas no ensino de geografia**: contribuições para a formação cidadã. 2021. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

MORAES, Loçandra Borges de. **A Cartografia na formação do professor de Geografia**: contribuições da Teoria do Ensino Desenvolvimental. 2014. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MORAIS, Eliana Martha Barbosa *et al.* Formação de professores em Geografia no Brasil: tópico em discussão. In: MORAIS, Eliana Martha Barbosa de; RICHTER, Denis (Org.). **Formação de professores de Geografia no Brasil**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2020. p. 13-48.

MORAIS, Eliana Martha Barbosa. Vygotsky e a construção de sistemas conceituais: contribuições para a Geografia Escolar. In: CAVALCANTI, L. S.; PIRES, M. M. (orgs.). **Geografia escolar: diálogo com Vigotski**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022. p. 73-89.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise (Org.). **Indagações sobre currículo**. Brasília, DF: MEC, 2008. p. 17-48.

MORIN, Edgar. **La mente bien ordenada**: repensar la reforma, reformar el pensamiento. Barcelona: Seix Barral, 2001.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 4, n 3, p. 125-133, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>. Acesso em: 29 ago. 2024.

MOURA JUNIOR, F. T. **O desenvolvimento do pensamento geográfico na formação inicial de professores de Geografia**: um olhar para suas práticas socioespaciais cotidianas. 2024. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Jataí, Jataí, 2024.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. A BNC-Formação e a Formação Continuada de professores. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.

25, n. 1, p. 188-204, jan./abr. 2021. DOI: 10.22633/rpf.v25i1.13875. Disponível em:
Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13875> . Acesso em: 22 jan. 2025.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.
NÓVOA, António. **Notas sobre formação (contínua) de professores**. Universidade de Lisboa, 1992.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, Clarice. **Escola e cidadania**: aprendizado e reflexão. Salvador: OEA/UFBA/EGBA, 1989.

ODDONE, Andrea Laranjeira. **A formação permanente de professores de Geografia no contexto da implementação do currículo da cidade de São Paulo**. 2022. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

OLIVEIRA, Karla Annyelly Texeira de *et al.* Projetos de investigação e suas contribuições ao desenvolvimento do pensamento geográfico e a cidadania no ensino fundamental, anos finais. *In*: OLIVEIRA, Karla Annyelly Texeira de; CAVALCANTI, Lana de Souza; MORAES, Loçandra Borges de (Org.). **Projeto Nós Propomos! Goiás**: construção do pensamento geográfico e atuação cidadã. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022. p. 63-94.

OLIVEIRA, Marcio Piñon. Para compreender o “Leviatã Urbano” – a cidadania como nexos político territorial. *In*: CARLOS, Ana Fani Alessandri; SOUZA, Marcelo Lopes; SPOSITO, Maria Encarnação (Org.). **A produção do espaço urbano**: agentes e processos, escalas e desafios. São Paulo: Contexto, 2012. p. 177-206.

PEREIRA, Carolina Machado Rocha Busch; OLIVEIRA, Suzana Ribeiro Lima. A pesquisa na formação docente em Geografia e a relação teoria e prática. *In*: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; RICHTER, Denis (Org.). **Formação de professores de Geografia no Brasil**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2020. p. 105-126.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidades e saberes da docência. *In*:

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15- 34.

PIMENTA, Selma Garrido. O Protagonismo da Didática nos Cursos de Licenciatura: a Didática como campo disciplinar. *In*: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática**: teoria e pesquisa. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2015, p. 81-97.

PINHEIRO, Antonio Carlos. **O ensino de Geografia no Brasil**. Goiânia: Editora Vieira, 2005.

PINSKY, Jaime. Introdução. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **História da cidadania**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 9-16.

REY, Fernando Luis González. Lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación de la psicología social. **Revista Cubana de Psicología**, La Habana, v. 17, n. 1, p. 61-71, 2000.

ROCHA, Bianca de Souza *et al.* **O ensino de geografia no Brasil e a influência neoliberal nos programas de formação docente no século XXI**. 2022. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. Recentes imposições à formação de professores e seus falsos pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para controle e padronização da docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 21, p. 17-39, 2021.

RUBIO, Ignacio Rojas. Justiça e reconhecimento socioespacial à escala da vizinhança: contribuições teóricas para a reflexão ética sobre a geografia. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 14, n. 3, p. 100–115, 2020. DOI: 10.5216/ag.v14i2.63599. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/ateliê/article/view/63599>. Acesso em: 2 abr. 2026.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Currículo e prática educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013. Disponível em: https://konektacommerce.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/TEXT_SAMPLE_CONTENT/saberes-e-incertezas-sobre-o-curriculo-78773-1.pdf. Acesso em: 1 dez. 2025.

SANNINO, Annalisa. Activity theory as an activist and interventionist theory. **Theory & Psychology**, v. 21, n. 5, p. 571-597, 2011.

SANTOS, Anderson Felipe Leite dos. **Formação continuada e metodologias ativas de ensino como estratégias para o estudo de solo numa escola da educação básica em Campina Grande-PB**. 2023. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2023.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1999.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 4. ed. São Paulo: Nobel, 1998.

SANTOS, Milton. As cidadanias mutiladas. In: GERNER, Júlio (org.). **O preconceito**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1996, pp. 133-144.

SAVIANI, Dermeval. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, New York, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, Gabrielle Bezerra. **Juventudes em uma pequena cidade gaúcha**: as práticas espaciais e o contexto escolar de jovens camarenses. 2026. 162 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2026.

SILVA, Ritieli Pires da. **Gênero, raça/etnia e sexualidade na formação inicial de docentes de Geografia**. 2023. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2023.

SILVA, Victor Donizete. **A Formação Continuada dos Professores a partir da dinâmica da cidade média**: análise do sistema municipal de educação de Alfenas-MG. 2023. 135 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2023.

SOARES, Patrícia Gavião *et al.* BNC-Formação Continuada de Professores da Educação Básica: competências para quem?. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 11, n. 9, p. 01-16, 2022.

SOJA, E. **En busca de la justicia espacial**. Valencia: Tirant Humanidades, 2014.

SOUZA, Jessé. **Subcidadania brasileira**: para entender o país além do jeitinho brasileiro. Rio de Janeiro: LeYa, 2018a.

SOUZA, Luiz Gustavo da Cunha de. Reconhecimento, desreconhecimento e demarcação simbólica: uma contribuição conceitual à análise do lado negativo do reconhecimento. **Sociologias**, v. 20, n. 49, p. 294-317, 2018b.

SOUZA, Karolayne Almeida de. **A Lei nº 11.645/2008 e a formação de professores na Universidade Federal do Acre**: o curso de licenciatura em geografia e as questões étnico-raciais. 2023. 176 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2023.

SOUZA, Lorena Francisco de *et al.* Ensino de Geografia e Cidadania: uma reflexão acerca do Projeto Nós Propomos!. In: Fórum Nacional Nepeg de Formação De Professores De Geografia, 10., 2020, Goiás. **Anais** Goiás, 2020. v. 4, p. 1122-1132.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2012.

TURRA NETO, Nécio. Vivendo entre jovens: a observação participante como metodologia de pesquisa de campo. **Terr@ Plural**, Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 241-256, 2012. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/tp/article/view/3258>. Acesso em: 29 ago. 2024.

VALLERIUS, Daniel Mallmann. **A identidade profissional cidadã e o estágio supervisionado de professores de geografia**. 2017. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

VIRKKUNEN, Jaakko; NEWNHAM, Denise Shelley. **O Laboratório de Mudança**: uma ferramenta de desenvolvimento colaborativo para o trabalho e a educação. Tradução de Pedro Vianna Cava. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2015.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Síntese do planejamento e execução da atividade de formação continuada desenvolvida

Planejamento			Prática realizada	
Data	Atividade	Objetivos	O que foi realizado	Destaques
06 a 12/03	Exame diagnóstico.	Compartilhar impressões preliminares por meio de um formulário.	Exame diagnóstico.	Compartilhar impressões preliminares por meio de um formulário.
13/03	Apresentação da atividade de formação continuada e discussão Inicial.	Conhecer os objetivos da atividade de formação e problematizar o conceito de cidadania em sua relação com a Geografia.	Apresentação dos mediadores, do cronograma e da metodologia da atividade de formação continuada; Apresentação dos participante; Problemática do tema; Discussão mediada sobre: • Ligação entre cidadania e direitos; • Os três principais direitos (civil, político e social); • Educação como possibilidade de formação cidadã (não a única). Debate sobre se a formação cidadã tem sido realizada em sala de aula.	Os principais pontos apresentados no debate foram: Dificuldades devido à polarização, conservadorismo, carência de diretrizes que considerem a escola (PPP), enrijecimento das práticas pedagógicas devido a vigilância e formatação do planejamento, materiais didáticos e da avaliação. Potencialidade e desafios de se trabalhar com temas como as questões étnico raciais e a distribuição fundiária.
20/03	Leitura com o intuito de ampliar a compreensão dos temas discutidos a partir do referencial teórico indicado.		Leitura com o intuito de ampliar a compreensão dos temas discutidos a partir do referencial teórico indicado.	
27/03	Reflexão sobre a relação entre Cidadania e a Geografia Escolar.	Explorar como os conteúdos de Geografia podem promover a formação cidadã.	Discussão mediada sobre: • Contexto histórico de construção da cidadania brasileira; • As concepções populares sobre cidadania; • Os impactos dessa construção social na formação cidadã escolar; • A dimensão territorial da cidadania. Debate a partir de questões mobilizadoras: Como a Geografia pensa a cidadania? Existe nela uma dimensão propriamente geográfica? É possível trabalhar qualquer conteúdo da Geografia escolar com a meta da formação cidadã?	Os principais pontos apresentados no debate foram: A subcidadania brasileira; O papel da ditadura militar para a construção de uma subcidadania brasileira; As implicações da mídia e das redes sociais para a consciência cidadã; A escola como espaço de construção crítica; A potencialidade da Geografia para a formação cidadã ao discutir aspectos socioespaciais. Dificuldade relatada em trabalhar a formação cidadã quando os conteúdos escolares remetem-se à dimensão da “Geografia física”.
03/04	Leitura com o intuito de ampliar a compreensão dos		Leitura com o intuito de ampliar a compreensão dos temas discutidos a partir do referencial teórico indicado.	

	temas discutidos a partir do referencial teórico indicado.			
10/04	Identificação de contradições no Ensino de Geografia.	Identificar contradições nas práticas pedagógicas relacionadas à formação cidadã.	Apresentação e discussão de uma síntese das reflexões construídas até o momento por meio da apresentação de um sistema conceitual produzido pela pesquisadora; Conversa com a professora convidada Eliana Marta de Moraes sobre as dificuldades em trabalhar elementos físico-naturais com a meta da formação cidadã, relatadas no encontro anterior.	Fundamentos discutidos durante o debate foram: Necessidade de superação de ilusões no ensino de Geografia; Natureza e espaço geográfico como uma construção histórica e social; O espaço geográfico como totalidade viva; Os componentes físico-naturais não são neutros. Aspectos fundamentais para uma prática cidadã elencados no debate: Romper com o ensino técnico e memorístico; incluir análise das desigualdades e riscos; Considerar os territórios dos estudantes e os problemas reais vividos por eles; Trabalhar com construção de sistemas conceituais e redes de conceitos, não apenas nomes e classificações; Estimular a autonomia intelectual e o pensamento crítico com base em situações concretas; Envolver o estudante como sujeito do processo, não como mero receptor; Discutir o papel do poder público, do mercado e da sociedade nas transformações do espaço.
17/04	Leitura com o intuito de ampliar a compreensão dos temas discutidos a partir do referencial teórico indicado.		Leitura com o intuito de ampliar a compreensão dos temas discutidos a partir do referencial teórico indicado.	
24/04	Modelagem de soluções inovadoras.	Construir propostas para superar contradições no ensino de cidadania pela Geografia.	Apresentação de um esquema com o que representaria uma prática ideal docente para a formação cidadã, com base nos apontamentos dos professores até o momento; Debate e construção coletiva de um quadro identificando contradições na prática docente que impedem a realização deste ideal. Para essa construção eles precisaram refletir sobre três dimensões da prática (planejamento, avaliação, interação com estudante) a partir das questões: Como faço hoje? Qual é a intenção? Que desafios encontro? Que contradição existe aqui? Discussão mediada sobre contradições estruturantes a seguir, elencadas por Farias (2020): Cidadania formal vs. cidadania real; Ensino tradicional vs. Geografia Crítica; Meta da formação cidadã vs. Busca por ideais neoliberalismo.	As contradições que os professores indicaram no quadro neste momento foram as seguintes: Planejo com a intenção de formar sujeitos críticos, mas acabo apenas organizando conteúdos para a prova; Avalio o que foi memorizado, não necessariamente se eles conseguiram aplicar o conhecimento ao mundo real; Desejo promover autonomia e diálogo, mas pressão por uso de estratégias que reforçam a passividade e a reprodução de conteúdos.
01/05	Leitura com o intuito de ampliar a compreensão dos		Leitura com o intuito de ampliar a compreensão dos temas discutidos a partir do referencial teórico indicado.	

	temas discutidos a partir do referencial teórico indicado.			
08/05	Discussão sobre planejamento de aulas	Discutir metodologias de ensino e elementos do plano de aula, e conhecer a metodologia IPEGEO.	Revisita ao quadro de contradições construídas e discussão sobre a potencialidade da prática docente intencional; Discussão sobre metodologias de ensino e apresentação da metodologia IPEGEO por meio de um relato de experiência e conversa com a professora Kalinka Ribeiro Aragão de Melo e a professora Lana de Souza Cavalcanti. Ao final do encontro, os professores foram orientados a construir um sistema conceitual e um mapa de conteúdos para trabalhar em uma aula ou conjunto de aulas de Geografia, que considere as construções realizadas em grupo durante os encontros passados.	As contradições identificadas no encontro anterior foram repensadas e redigidas coletivamente da seguinte maneira: O desejo de promover um ensino participativo e formativo entra em conflito com a materialidade da escola, que impõe limites físicos, temporais e organizacionais à prática planejada; Há uma tensão entre a intencionalidade formativa da avaliação e a estrutura institucional que exige números e desempenho mensurável, resultando em práticas que contradizem os objetivos pedagógicos; A proposta de centralizar o estudante na aprendizagem é frustrada por uma realidade em que ele não se reconhece nas aulas e não se engaja com os conteúdos, criando um descompasso entre intenção e resposta. A metodologia IPEGEO foi bem recebida pelos participantes, que inclusive relataram práticas similares e propõem elementos a serem adicionados à metodologia.
15/05	Elaborar um plano de aula voltado à meta da formação cidadã.		Elaboração de um sistema conceitual e um mapa de conteúdos baseado nas reflexões e construções coletivas realizadas.	
22/05	Testagem e refinamento dos planos de aula.	Compartilhar a proposta, receber contribuições e contribuir com outras propostas construídas por membros do grupo.	Compartilhamento de experiências do grupo Nós Propomos, com a participação da professora convidada Karla Annyelly Teixeira de Oliveira e a professora participante da atividade formativa Bertha. Discussão mediada sobre mecanismos de participação cidadã e apresentação, com o intuito de oferecer elementos para propostas de ensino, de: • Meios de participação na Democracia Direta; • Espaços Institucionais de Participação; • Plataformas Digitais de Participação; • Organizações da Sociedade Civil; • Espaços de Participação no Ambiente Educacional Indicações e trocas de materiais didáticos e de apoio entre mediadores e participantes; Orientação para construção de planos de aula com a meta da formação cidadã que utilizem os sistemas conceituais e mapas de conteúdos produzidos.	Neste dia em específico o número de participantes e o nível de participação dos professores no debate foi reduzido, justificado por eles próprios como cansaço devido às atividades de fichamento do bimestre, porém, o compartilhamento de experiências e novos materiais reacendeu a participação no diálogo. Os professores relataram não conhecerem muitas instâncias de participação apresentadas na discussão mediada e indicaram o potencial inspirador das experiências do projeto Nós Propomos compartilhadas.

29/05	Ajustar o plano de aula elaborado.		Elaboração de um plano de aula voltado à formação cidadã, articulado ao sistema conceitual e ao mapa de conteúdos, de modo que expresse o modelo coletivo construído.	
05/06	Avaliação.	Refletir sobre a atividade formativa e sistematizar os resultados.	Compartilhamento das propostas, troca de contribuições e avaliação do processo formativo desenvolvido.	A avaliação do processo formativo foi muito positiva, destacando a importância do espaço de diálogo e trocas entre os participantes proporcionado.

Apêndice 2 - Roteiro de Encontro de Devolutiva e Reflexão Expansiva

Público: professoras que concluíram a atividade de formação continuada.

Metodologia: Diálogo mediado por frases-síntese (Espelhos da Análise).

Objetivo: Validar as categorias analíticas da tese e refletir sobre a consolidação e a generalização da nova prática, articulada à reflexão sobre o processo após seis meses.

1. Abertura

- **Acolhimento:** Breve atualização sobre o estágio da tese.
- **Objetivo da Reunião:** Explicar que, na metodologia do Laboratório de Mudanças a validade da análise depende do reconhecimento dos sujeitos que vivem a atividade.
- Explicar que serão lidas 10 frases que sintetizam os achados da pesquisa. Após cada leitura, abre-se para reações: “Vocês concordam/discordam?”, “Em partes?”, “Algo a complementar?”.

2. O Espelho da Análise: 10 Frases-Síntese

Eixo I: Professor

1. O professor cria brechas no planejamento para garantir o direito de ensinar criticamente sob regimes de vigilância.
2. A sobrecarga material e o adoecimento docente são as principais condições que impedem inovações pedagógicas a longo prazo.
3. A formação continuada colaborativa atua como meio de resistência ao propiciar o compartilhamento de experiências em um coletivo, permitindo transformar o cansaço individual em consciência profissional.
4. A cidadania docente é condição para a cidadania discente.

Eixo II: Geografia

5. A Geografia escolar é considerada essencial para a cidadania, mas secundarizada.
6. A problematização do território vivido, a partir de aspectos que envolvem a vida coletiva, é fundamental para a formação cidadã (com destaque no contexto brasileiro às dimensões racismo, decolonialismo e machismo).
7. Embora integrar os componentes físico-naturais à formação cidadã seja relatado como um desafio, essa é uma contribuição fundamental da Geografia e exige comprar esses elementos enquanto intrinsecamente sociais.

Eixo III: Cidadania

8. Formar para a cidadania exige atuar intencionalmente no desenvolvimento do pensamento teórico (não apenas acumulação de conteúdos), que demanda a apropriação de sistemas conceituais que explicitem a intencionalidade política do ensino.
9. A formação cidadã requer abordar os sentidos sociais e existenciais dos conhecimentos escolares para os estudantes.
10. A síntese ativa (realizada pelo estudante e não como um resumo feito pelo professor ao final da aula) voltada ao exercício da cidadania, materializa o conhecimento geográfico e incentiva a busca por soluções para problemas territoriais reais.

Há algum aspecto da análise que parece distante ou que não representa vocês enquanto grupo?

3. Reflexão sobre o Processo e Encerramento

Alguma concepção construída ao longo dos nossos encontros foi incorporada na prática de vocês?

Ao tentarem manter uma prática voltada para a cidadania, que novas resistências surgiram?

Ao final da atividade de formação continuada vocês construíram um plano de aula utilizando as contribuições que desenvolveram para pensar em como atuar com um conteúdo específico. Vocês conseguiram aplicar essa lógica em outros conteúdos geográficos, além daqueles planejados?

4. Encerramento e Encaminhamentos

- Agradecer e reforçar a importância do comprometimento do grupo.
- Informar que as reflexões deste encontro de hoje comporão o fechamento da tese.

Apêndice 3 - Convite Sala de Professores



30 DE JANEIRO, ÀS 19:00

VIII SALA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Dimensões da cidadania no ensino: desafios e perspectivas para a formação cidadã

INSCRIÇÕES ABERTAS

Realização:



Apêndice 4 - Convite atividade de formação continuada



Formação continuada

CIDADANIA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: PERSPECTIVAS PARA A ATUAÇÃO DOCENTE

7 ENCONTROS QUINZENAIS
QUINTA-FEIRA (19:00 - 21:00)
13/03 - 27/03 - 10/04 - 24/04
08/05 - 22/05 - 05/06
40 HORAS

ONLINE - GRATUITO



Inscrições até o dia 06/03, com vagas limitadas
Se inscreva no link: bit.ly/41wQFj

Realização:



Apêndice 5 - Roteiro de Encontro de Devolutiva e Reflexão Expansiva

Consulta sobre desistência - Cidadania no ensino de Geografia: perspectivas para a atuação docente

Este formulário tem como objetivo compreender os motivos que levaram alguns professores a não concluírem a atividade formativa promovida. Também buscamos ouvir sugestões que possam contribuir para o aprimoramento das próximas ações formativas. Sua participação é anônima e voluntária. No entanto, caso deseje se identificar, há um campo opcional com essa função. Sua contribuição é muito importante para que possamos construir juntos processos formativos mais significativos, acessíveis e adequados à realidade dos docentes. Agradecemos desde já pela colaboração!

1. Este é um formulário anônimo, se preferir se identificar utilize o espaço a seguir para inserir seu nome.
2. Quais motivos contribuíram para a sua desistência em participar da atividade formativa?
 - ☐ Falta de tempo / agenda incompatível
 - ☐ Sobrecarga de trabalho profissional
 - ☐ Problemas pessoais ou de saúde
 - ☐ Problemas de acesso à internet ou à plataforma digital
 - ☐ Dificuldade com a metodologia do curso
 - ☐ A proposta da formação não atendeu às minhas expectativas
 - ☐ Falta de motivação ou interesse no tema
 - ☐ Outro:
3. Se desejar, explique com mais detalhes os motivos que levaram à sua desistência:
4. Quais aspectos você considerou como positivos na atividade formativa?
5. Quais aspectos você considerou como negativos na atividade formativa?
6. Quais sugestões você daria para aprimorar futuras formações continuadas sobre Geografia e cidadania?