



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CFCH- CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DCG - DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS GEOGRÁFICAS

KALLEB GABRIEL LEITE PATRICIO DA CUNHA

**CARTOGRAFIA E EXPERIÊNCIAS DE VIDA NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): CONEXÕES EM UMA ÁREA
PERIFÉRICA DA REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE, PERNAMBUCO**

RECIFE

2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CFCH- CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DCG - DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS GEOGRÁFICAS
LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

KALLEB GABRIEL LEITE PATRICIO DA CUNHA

**CARTOGRAFIA E EXPERIÊNCIAS DE VIDA NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): CONEXÕES EM UMA ÁREA
PERIFÉRICA DA REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE, PERNAMBUCO**

TCC apresentado ao Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico de Recife, como requisito para a obtenção do título de licenciado em geografia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Caroline Damasceno Souza de Sá

RECIFE

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Cunha, Kalleb Gabriel Leite Patricio da.

CARTOGRAFIA E EXPERIÊNCIAS DE VIDA NO ENSINO DE
GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): CONEXÕES
EM UMA ÁREA PERIFÉRICA DA REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE,
PERNAMBUCO / Kalleb Gabriel Leite Patricio da Cunha. - Recife, 2025.

54 p. : il., tab.

Orientador(a): Ana Caroline Damasceno Souza de Sá

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de
Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Geografia -
Licenciatura, 2025.

Inclui referências, apêndices, anexos.

1. Ensino de Geografia. 2. Cartografia . 3. Educação de Jovens e adultos. 4.
Geografia crítica. I. Sá, Ana Caroline Damasceno Souza de. (Orientação). II.
Título.

370 CDD (22.ed.)

KALLEB GABRIEL LEITE PATRICIO DA CUNHA

**CARTOGRAFIA E EXPERIÊNCIAS DE VIDA NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): CONEXÕES EM UMA ÁREA
PERIFÉRICA DA REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE, PERNAMBUCO**

TCC apresentado ao Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico de Recife, como requisito para a obtenção do título de licenciado em geografia.

Aprovado em: 14/04/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Ana Caroline Damasceno Souza de Sá (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^º. Dr. Fredson Pereira da Silva (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^º. Me. José Roberto Henrique Souza Soares (Examinador Externo)
Secretaria de Educação de Pernambuco

À minha mãe,
Aos meus amigos,
Ao meu coração,
Ao mar,
E à espiritualidade,
Que independente do momento, sempre
me acolheram e me guiaram.

RESUMO

Este estudo analisa a integração da Geografia Crítica e da Cartografia como ferramentas didáticas no ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) Prof. Benedito Cunha Melo, situada em Jaboatão dos Guararapes - PE. A pesquisa justifica-se pela necessidade de adaptação metodológica para esse público, considerando suas particularidades e desafios socioeconômicos. A metodologia utilizada envolveu a aplicação de uma aula expositiva com objetivo de retomar conteúdos já aplicados durante o semestre seguindo de uma atividade prática. A aula abordou "O uso da cartografia para análise gráfica e espacial do Brasil", fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo Estadual de Pernambuco de Janeiro de 2025. A estratégia didática enfatizou a associação do conteúdo cartográfico com a vivência cotidiana dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo. A contextualização do conteúdo e o uso de referências locais facilitaram a compreensão e execução das atividades. A análise da prática pedagógica revelou que a interação entre os alunos nesse estilo de ensino é limitada e a participação ativa é prejudicada pela timidez e insegurança, algo comum no EJA. A atividade prática teve como objeto de trabalho o uso de mapas mudos das mesorregiões de Pernambuco e das regiões do Brasil. O feedback positivo sobre a atividade demonstra a eficácia de metodologias ativas para estimular o engajamento dos estudantes. Contudo, a falta de recursos tecnológicos e de material próprio para esta modalidade limita a exploração mais aprofundada da cartografia. Assim, conclui-se que, apesar da eficácia dos métodos de ensino em engajar os alunos, é necessário aprimorar a sequência didática para aprofundar a compreensão da cartografia.

Palavras-chave: Metodologias, Educação de jovens e adultos, Prática pedagógica, Cartografia.

ABSTRACT

This study analyzes the integration of Critical Geography and Cartography as didactic tools in the education of Youth and Adult Education (EJA) at the reference school in high school Prof. Benedito Cunha Melo, located in Jaboatão dos Guararapes - PE. The research is justified by the need for methodological adaptation for this audience, considering their particularities and socioeconomic challenges. The methodology involved the application of an expository class aimed at reviewing content already covered during the semester, followed by a practical activity. The class addressed "The use of cartography for graphical and spatial analysis of Brazil," based on the National Common Curricular Base (BNCC) and the Pernambuco State Curriculum. The didactic strategy emphasized the association of cartographic content with students' daily experiences, making learning more meaningful. The contextualization of the content and the use of local references facilitated the understanding and execution of activities. The analysis of the pedagogical practice revealed that student interaction in this teaching style is limited, and active participation is hindered by shyness and insecurity, which are common in EJA. The practical activity involved the use of blank maps of Pernambuco's mesoregions and Brazil's regions. The positive feedback on the activity demonstrates the effectiveness of active methodologies in stimulating student engagement. However, the lack of technological resources and specific materials for this educational modality limits a more in-depth exploration of cartography. Thus, it is concluded that, despite the effectiveness of the teaching methods in engaging students, it is necessary to improve the didactic sequence to deepen the understanding of cartography.

Keywords: Methodologies, Youth and Adult Education, Pedagogical practice, Cartography.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1- Plano de Aula para turmas do Módulo B do EJA (Educação de Jovens e Adultos)

Figura 1- Escola Prof. Benedito Cunha Melo

Figura 2-Mapas mudos para a atividade avaliativa

Figura 3 - Representação no quadro para auxílio na atividade

Figura 4-Alunos realizando atividade prática.

Figura 5- Alunos realizando atividade prática

Figura 6- Atividade Prática realizada por uma aluna do EJA.

Figura 7- Turma do módulo B do EJA.

LISTA DE ABREVIACÕES

ABP- Aprendizagem Baseada em Projetos

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais

EJA- Educação de Jovens e Adultos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 OBJETIVOS	13
2.1 Objetivo Geral	13
2.2 Objetivos Específicos	13
3 REVISÃO	14
3.1 Geografia Crítica e a Construção do Conhecimento Geográfico	14
3.1.1 Origem e Evolução da Geografia Crítica	14
3.1.2 Princípios Fundamentais da Geografia Crítica	15
3.1.3 A Construção do Conhecimento Geográfico sob a Perspectiva Crítica	16
3.1.4 Geografia Crítica e Educação	17
3.1.5 Contribuições e Desafios da Geografia Crítica	18
3.2 Cartografia como Ferramenta Didática na Geografia Escolar	19
3.2.1 A Importância da Cartografia na Educação Geográfica	20
3.2.2 Metodologias para o Ensino de Cartografia	21
3.2.3 Desafios e Dificuldades na Implementação da Cartografia Escolar	22
3.3 Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Papel das Experiências de Vida no Processo de Aprendizagem	23
3.3.1 O Contexto do EJA e a Relevância das Experiências de Vida	23
3.3.2 A Aprendizagem Significativa e o Papel do Professor	25
3.3.3 A Andragogia e a Educação Baseada na Experiência	25
3.3.4 Desafios na Valorização das Vivências dos Alunos	26
3.3.5 O Papel do Professor na Mediação do Conhecimento	27
4 METODOLOGIA	28
4.1 Campo de Estudo	28
4.2 Proposta Didática	29
5 RESULTADOS	33
5.1 ANÁLISE GERAL DA TURMA	34

5.2 AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	35
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS	42
APÊNDICE A – PLANO DE AULA	44
APÊNDICE B –RESULTADO DA ATIVIDADE FORMATIVA	46

1 INTRODUÇÃO

A Geografia, enquanto ciência que estuda o espaço e suas múltiplas relações com a sociedade, atravessou profundas transformações teóricas e metodológicas ao longo do tempo. Entre essas mudanças, a emergência da Geografia Crítica a partir da década de 1970 marca um ponto de inflexão, ao propor um olhar que não apenas descreve o espaço, mas analisa suas dinâmicas de poder, desigualdades sociais e processos de transformação histórica. Para Santos (1996) entre essas mudanças, a emergência da Geografia Crítica a partir da década de 1970 marca um ponto de inflexão, ao propor um olhar que não apenas descreve o espaço, mas analisa suas dinâmicas de poder, desigualdades sociais e processos de transformação histórica. Essa abordagem crítica não separa o espaço das relações sociais, considerando-o um produto ativo da interação humana.

No contexto educacional, especialmente no Brasil, a Geografia Crítica ganhou relevância por sua contribuição à formação de cidadãos críticos, capazes de compreender as contradições sociais e agir em prol de mudanças. A escola, nesse cenário, emerge como um espaço de reflexão e transformação, onde as abordagens tradicionais podem ser substituídas por práticas pedagógicas que promovam o pensamento crítico e a análise das desigualdades territoriais. A educação, quando libertadora, não pode se contentar com a transferência de conteúdos; ela precisa criar as possibilidades para a construção do conhecimento e da consciência crítica. (FREIRE, 1986)

A cartografia, enquanto ciência e ferramenta da Geografia, desempenha um papel importante nesse processo. Mais do que um instrumento de representação, ela pode ser utilizada como um meio de análise e construção de conhecimento, especialmente quando associada a metodologias participativas e críticas. Os mapas não são apenas representações gráficas do espaço, mas instrumentos de poder e interpretação, capazes de revelar ou ocultar relações sociais, econômicas e políticas. (HARLEY, 1989) Nas aulas de Geografia, a cartografia permite que os alunos compreendam as relações espaciais de maneira mais ampla, desenvolvendo competências que extrapolam a simples leitura de mapas.

Além disso, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Geografia Crítica e a cartografia assumem uma função ainda mais significativa. O EJA, voltado para indivíduos que, por diversas razões, não concluíram sua formação básica no tempo regular, valoriza as experiências de vida como ponto de partida para o aprendizado. Nesse contexto, as práticas de ensino geográficas podem ser adaptadas para dialogar com as vivências dos estudantes,

promovendo a construção de um conhecimento significativo e emancipador. Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 1986)

Assim, este estudo busca investigar como a Geografia Crítica e a cartografia podem ser utilizadas de forma integrada no ensino, especialmente no contexto da EJA, para promover uma educação que valorize o protagonismo dos estudantes e sua capacidade de transformar a realidade em que vivem. A análise parte da premissa de que o ensino de Geografia pode e deve ser um instrumento de conscientização e luta contra as desigualdades. Segundo Freire (1986), a educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.

A relevância deste estudo está ancorada em dois aspectos principais. O primeiro é a necessidade de repensar o ensino da Geografia, especialmente em contextos educacionais desafiadores como o da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A Geografia Crítica oferece um enfoque inovador, permitindo que o espaço seja compreendido como uma construção social e política, o que é fundamental para estudantes que, muitas vezes, vivenciam desigualdades espaciais em sua rotina. O espaço é um palco onde se expressam as relações sociais e econômicas, sendo ao mesmo tempo produto e condição dessas relações. (SANTOS, 1996)

O segundo aspecto refere-se à importância de práticas pedagógicas que dialoguem com as experiências de vida dos alunos da EJA, promovendo uma aprendizagem significativa e conectada à sua realidade. A cartografia, como ferramenta de ensino, possui um potencial transformador ao permitir que os alunos representem e compreendam o espaço a partir de suas perspectivas, desenvolvendo habilidades de análise e interpretação espacial. A cartografia não é apenas uma técnica de representação, mas um instrumento que possibilita a compreensão do espaço em sua complexidade, permitindo ao indivíduo ler, interpretar e intervir no mundo em que vive. (VESENTINI, 1993)

No Brasil, o contexto da EJA exige metodologias que respeitem e valorizem a diversidade cultural e social dos estudantes, indo além do ensino tradicional. Este trabalho justifica-se pela necessidade de oferecer contribuições práticas para o ensino de Geografia nesse contexto, destacando a importância de uma abordagem crítica e interdisciplinar. A educação de jovens e adultos deve ser entendida como um espaço de valorização das experiências de vida, considerando a pluralidade cultural e social dos sujeitos como ponto de partida para a construção do conhecimento. (FREIRE, 1996)

Por fim, ao propor a integração entre Geografia Crítica e cartografia, a pesquisa se alinha aos desafios contemporâneos da educação, que demandam práticas mais inclusivas, críticas e participativas. O estudo busca, assim, oferecer subsídios para educadores, contribuindo para a formação de cidadãos capazes de interpretar e transformar a realidade social e espacial que os cerca. A educação geográfica deve possibilitar a leitura crítica do mundo, permitindo que os sujeitos compreendam a realidade em sua totalidade e atuem na transformação do espaço em que vivem. (CASTROGIOVANNI, 2007, p. 13).

Dessa forma, a pesquisa pretende contribuir para a ampliação do entendimento sobre o papel da Geografia no processo educativo, oferecendo subsídios para professores e educadores que desejam implementar práticas mais críticas e participativas em sala de aula, alinhadas aos desafios contemporâneos da educação.

A instituição escolhida para executar a pesquisa foi a EREM Prof. Benedito Cunha Melo, situada em um bairro periférico na zona sul da região metropolitana do Recife. O EREM Benedito Cunha Melo é a única escola que dispõe do EJA na região, alunos de diferentes bairros se deslocam até ela para poder concluir o segundo grau.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Propor a aplicação de aulas de cartografia no Ensino de Geografia para a EJA, valorizando as experiências de vida dos estudantes, buscando uma abordagem integrada entre a Geografia Crítica e a Cartografia como ferramentas didáticas, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu espaço geográfico.

2.2 Objetivos Específicos

- Investigar os fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia Crítica e as possibilidades didáticas da Cartografia para o ensino no EJA;
- Desenvolver práticas pedagógicas que integrem a Geografia Crítica e a Cartografia, valorizando as experiências de vida dos estudantes do EJA;

- Avaliar a eficácia das práticas pedagógicas aplicadas, considerando a perspectiva dos estudantes e do docente.

3 REVISÃO DE LITERATURA

O referencial teórico deste trabalho aborda a Geografia Crítica e sua evolução como campo de estudo, destacando sua contribuição para o ensino escolar e sua relação com a cartografia como ferramenta didática. Discute-se como a abordagem crítica questiona as estruturas de poder e as desigualdades sociais que moldam o espaço geográfico, integrando essas perspectivas à prática pedagógica. Além disso, explora-se o papel da EJA como um ambiente propício para a valorização das vivências dos alunos, promovendo a construção de um conhecimento significativo e emancipador.

3.1 Geografia Crítica e a Construção do Conhecimento Geográfico

A Geografia, como campo do saber, tem passado por transformações significativas ao longo das décadas, especialmente no que se refere à forma como aborda e interpreta o espaço e as relações humanas nele contidas. A partir da década de 1970, surgiu a Geografia Crítica, uma corrente que questiona as abordagens tradicionais e propõe um olhar mais profundo sobre as dinâmicas sociais, econômicas e políticas que moldam a sociedade e o espaço. A Geografia Crítica propõe-se a desvendar as relações de poder que estruturam o espaço, questionando o papel da ciência geográfica na reprodução das desigualdades sociais (CORRÊA, 1995, p. 194).

Diferentemente de uma visão meramente descritiva e focada nas características físicas do espaço, a Geografia Crítica busca compreender as relações de poder, as desigualdades sociais e os conflitos territoriais que estruturam a sociedade, revelando a complexidade do espaço geográfico como uma construção social. De acordo com Harvey (1973), um dos teóricos fundamentais da geografia crítica, o espaço não é um mero palco para as atividades humanas, mas um elemento ativo que reflete e reforça as desigualdades sociais.

3.1.1 Origem e Evolução da Geografia Crítica

A Geografia Crítica surge em um contexto de intensas mudanças sociais e políticas, marcado por movimentos de contestação ao status, como as lutas por direitos civis, as mobilizações estudantis e a contestação das desigualdades sociais. Esse cenário influenciou diretamente os geógrafos da época, que passaram a enxergar o espaço não apenas como uma área geográfica a ser descrita, mas como um palco de disputas e desigualdades. Inspirada em correntes marxistas e em uma abordagem dialética, a Geografia Crítica reflete sobre as relações de poder e a exploração econômica, considerando o espaço geográfico como um produto histórico-social. Partindo de um ponto de vista crítico, Oliveira (1989) acredita que a Geografia deve ser um produto e processo de transformação da sociedade.

Entre os principais expoentes dessa corrente, destaca-se o geógrafo francês Yves Lacoste, que em sua obra "A Geografia - Isso Serve, em Primeiro Lugar, Para Fazer a Guerra" (LACOSTE, 1988), denuncia o uso da Geografia para fins de dominação e controle. Ele argumenta que o conhecimento geográfico era utilizado historicamente para interesses de grupos específicos, revelando a importância de uma abordagem crítica que não se limita à descrição, mas que analisa as forças que moldam o espaço. No Brasil, Milton Santos tornou-se uma referência, trazendo uma perspectiva crítica para a realidade nacional e propondo uma Geografia comprometida com a transformação social.

3.1.2 Princípios Fundamentais da Geografia Crítica

A Geografia Crítica, ao se propor como uma ciência transformadora, trabalha com uma série de princípios que norteiam sua prática e análise. O primeiro deles é o entendimento do espaço como uma construção social. Para a Geografia Crítica, o espaço não é apenas um cenário onde a vida acontece, mas sim uma dimensão criada e modificada pelas interações humanas, culturais e econômicas. Nesse sentido, cada região ou território é, em si, uma expressão das relações sociais que ali se manifestam. Segundo (SANTOS, 1994) O mundo que nós conhecemos não é o mundo verdadeiro. Ele não existe. Ele é o mundo que nos fazem acreditar existir.

Outro princípio essencial da Geografia Crítica é a valorização das desigualdades e conflitos territoriais como objeto de estudo. Diferente das abordagens tradicionais, que poderiam buscar neutralidade e homogeneidade, a Geografia Crítica reconhece que o espaço é fragmentado e repleto de contradições. Assim, ela explora as condições de vida das diferentes classes sociais, buscando entender como a organização espacial pode reforçar ou atenuar essas

desigualdades. A abordagem crítica encara o espaço geográfico como um campo de disputas, onde os interesses econômicos, sociais e políticos se entrelaçam, muitas vezes resultando em cenários de segregação e exclusão. Neste sentido, os fenômenos espaciais não podem ser isolados das dinâmicas econômicas e das relações de poder que os influenciam, e cabe ao geógrafo questionar e denunciar as disparidades e injustiças. (SANTOS, 2006).

3.1.3 A Construção do Conhecimento Geográfico sob a Perspectiva Crítica

A construção do conhecimento geográfico, sob a perspectiva crítica, não se limita a compreender as características físicas e econômicas de uma área. Em vez disso, busca-se entender como o espaço é produzido e reproduzido a partir de relações sociais, incluindo questões de classe, gênero e etnia. Lefebvre (1974) contribuiu com essa visão ao afirmar que o espaço é um produto social, ou seja, ele é construído, modificado e transformado pelas ações humanas em interação com as estruturas sociais.

Na prática, isso significa que a geografia crítica questiona a organização do espaço urbano, o uso dos recursos naturais e a distribuição desigual dos benefícios e prejuízos decorrentes das políticas de desenvolvimento. Por exemplo, ao analisar a expansão urbana, a geografia crítica não se limita a descrever o crescimento de uma cidade; ela investiga os motivos por trás desse crescimento, questionando quem se beneficia dele e quem é prejudicado. Essa análise detalhada das causas e das consequências permite um entendimento mais profundo das injustiças socioespaciais, oferecendo embasamento teórico para a criação de políticas públicas mais inclusivas e igualitárias (CORRÊA, 1995).

A geografia crítica instiga o aluno a pensar sobre o seu espaço e a reconhecer as injustiças e desigualdades que o cercam. Segundo Callai (2000), ao adotar uma postura crítica, o ensino da geografia pode se tornar uma ferramenta poderosa de conscientização, levando o aluno a compreender que o espaço geográfico é moldado por interesses que, muitas vezes, refletem e reproduzem desigualdades.

Sob a ótica da Geografia Crítica, a construção do conhecimento geográfico não é um processo neutro. Cada análise e cada escolha metodológica traz consigo uma perspectiva e uma intencionalidade. Portanto, o geógrafo crítico questiona constantemente sua prática, buscando entender como o conhecimento produzido pode contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária. A Geografia Crítica utiliza métodos que vão além das técnicas tradicionais, adotando uma postura dialética e interdisciplinar para revelar as complexas relações que

estruturam o espaço. Para Moraes e Costa (1982), o objeto da geografia crítica seria o processo social de valorização do espaço. Esta valorização se torna necessária pela impossibilidade do espaço ser tomado por si apenas em sua existência e individualidade, mas deveria ser considerada como resultado da relação sociedade/espaço.

Essa construção do conhecimento geográfico é, assim, um processo de desconstrução e crítica ao conhecimento já estabelecido. "A geografia deve estar comprometida com a análise das contradições do espaço geográfico, de modo a possibilitar uma leitura crítica da realidade e subsidiar a construção de uma sociedade mais justa." (MOREIRA, 1981). A Geografia Crítica desafia as noções tradicionais e, em seu lugar, propõe uma ciência socialmente engajada, que busca não apenas compreender, mas também intervir e transformar a realidade. Dessa forma, o conhecimento geográfico se torna um instrumento para o questionamento das desigualdades e a promoção de políticas públicas que atendam às demandas da população, especialmente as dos grupos marginalizados.

3.1.4 Geografia Crítica e Educação

A Geografia Crítica também exerce uma influência considerável na educação, sobretudo no ensino de Geografia nas escolas. Ela promove um ensino voltado para a formação de um cidadão consciente e crítico, que compreende as dinâmicas sociais e suas implicações no espaço geográfico. O ensino de Geografia, sob a perspectiva crítica, ultrapassa a simples memorização de informações geográficas e passa a focar na análise das questões sociais, econômicas e ambientais que permeiam o território.

“A Geografia Crítica contribuiu para redefinir o espaço geográfico como um elemento ativo nas dinâmicas sociais. A geografia, enquanto prática educativa, deve ir além da descrição do espaço, promovendo a compreensão crítica das contradições sociais e suas expressões no território.”
(CASTROGIOVANNI, 2000, p. 215).

O professor que adota essa perspectiva assume o papel de mediador, incentivando os alunos a questionarem a realidade ao seu redor e a perceberem o espaço como uma construção social carregada de significados e conflitos. Dessa forma, a Geografia Crítica na educação transforma a sala de aula em um ambiente de reflexão, onde os estudantes são instigados a desenvolver um olhar crítico sobre o mundo e a compreender seu papel na sociedade. Esse pensamento é reforçado em Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire (1987, p. 87), onde "o

papel do educador não é o de transmitir conhecimento pronto, mas o de fomentar o pensamento crítico, possibilitando ao aluno compreender e intervir na realidade que o cerca."

3.1.5 Contribuições e Desafios da Geografia Crítica

A Geografia Crítica trouxe contribuições significativas para o entendimento da organização do espaço e das relações sociais que o constituem. Ela nos permite enxergar além das aparências, desvendando as camadas de significados, interesses e disputas que moldam o território. A partir de uma perspectiva crítica, o geógrafo adota uma postura questionadora, que busca compreender os mecanismos de exclusão e dominação presentes no espaço geográfico, oferecendo uma análise mais rica e contextualizada da realidade. Segundo Harvey (1993), a Geografia Crítica questiona a neutralidade científica, reconhecendo que o conhecimento geográfico é influenciado por contextos históricos e sociais específicos. Essa abordagem permite uma análise mais crítica das representações espaciais, revelando como estas podem perpetuar desigualdades e estruturas de poder.

No entanto, a Geografia Crítica enfrenta desafios, especialmente no que tange à sua aplicabilidade e ao impacto prático de suas análises. Muitas vezes, essa abordagem é criticada por sua ênfase nas desigualdades e conflitos, o que pode ser visto como uma postura excessivamente negativa. Além disso, a complexidade da análise crítica demanda um nível de formação e reflexão que nem sempre é fácil de alcançar. Outro desafio reside na dificuldade de integração entre o conhecimento teórico e as ações práticas, especialmente quando se trata de transformar as análises críticas em políticas públicas efetivas e em ações concretas de transformação. A geografia crítica não é apenas uma forma de análise científica, mas também uma prática transformadora, comprometida com a justiça social (VESENTINI, 2004).

A Geografia Crítica representa uma ruptura com as abordagens tradicionais, trazendo uma perspectiva engajada e socialmente consciente para o estudo do espaço. Ao questionar as estruturas de poder e as desigualdades que moldam o território, essa corrente nos convida a repensar o papel do geógrafo e a responsabilidade do conhecimento geográfico em promover uma sociedade mais justa. Por meio da Geografia Crítica, o espaço deixa de ser visto como um simples cenário e passa a ser compreendido como uma construção social, carregada de significados, contradições e disputas. "O espaço não é um dado estático ou neutro, mas um

produto das relações sociais, das contradições e dos conflitos que permeiam a sociedade." (SANTOS, 1996, p. 96).

Em suma, a Geografia Crítica é essencial para a construção de um conhecimento geográfico que seja, ao mesmo tempo, profundo e transformador. Ela desafia o geógrafo a olhar além das aparências e a se comprometer com uma ciência que busca compreender e intervir nas dinâmicas que regem a sociedade e o espaço. Ao reconhecer a importância das relações de poder e das desigualdades no território, a Geografia Crítica oferece uma visão ampliada e complexa do mundo, promovendo uma reflexão que nos leva a reavaliar a maneira como vivemos e nos organizamos enquanto sociedade. A Geografia Crítica nos ensina que compreender o espaço é, antes de tudo, compreender as relações sociais que o produzem, suas contradições e os interesses que nele se materializam (CORRÊA, 1995).

3.2 Cartografia como Ferramenta Didática na Geografia Escolar

A cartografia, enquanto ciência de representação gráfica da superfície terrestre, desempenha um papel central no ensino de Geografia. Em um mundo cada vez mais orientado pelo entendimento de escalas, projeções e relações espaciais, o ensino da cartografia emerge como uma ferramenta essencial para a construção de um conhecimento geográfico crítico e contextualizado. Nas escolas, o uso didático da cartografia permite que os estudantes compreendam a relação entre o espaço e suas representações, desenvolvendo habilidades para interpretar e questionar a organização espacial do mundo ao seu redor.

No que diz respeito ao conhecimento geográfico formalmente adquirido, Golledge (2002) afirma que os níveis de conhecimento geográfico mudam drasticamente, principalmente “quando as pessoas aprendem a observar princípios geográficos fundamentais como localização, conectividade, interação, distribuição, padrão, hierarquia, distância, direção, orientação, referências, associação geográfica, escala, região e representação geográfica” (GOLLEDGE, 2002, p.9).

A cartografia, ciência dedicada à representação gráfica do espaço, tem uma longa história como parte da formação geográfica. Seu uso no ensino vai muito além de apresentar mapas prontos aos alunos; trata-se de um meio para desenvolver a percepção espacial, facilitando a interpretação de fenômenos naturais, sociais e econômicos. Em sala de aula, a cartografia permite que os estudantes visualizem dados e compreendam a distribuição espacial

de diferentes eventos e características, como densidade populacional, clima, relevo e recursos naturais. Dessa forma, a cartografia não apenas ilustra o conteúdo, mas também serve como um meio de análise, capaz de aprofundar o entendimento do aluno sobre a geografia do mundo e suas complexidades (ROSA, 2005).

No entanto, é preciso lembrar que o uso da cartografia no ensino de geografia não deve se limitar ao emprego de mapas convencionais. A prática cartográfica pode, e deve, envolver o estudante na construção de mapas, estimulando a autonomia e o desenvolvimento do pensamento crítico. Quando os alunos são levados a construir seus próprios mapas, eles se engajam em um processo de investigação do espaço, refletindo sobre os elementos que devem ser destacados e sobre como melhor representá-los graficamente. Esse exercício de criação favorece a internalização de conceitos espaciais e amplia a capacidade dos alunos de interpretar o mundo ao seu redor (CAVALCANTI, 1998).

A presente monografia busca explorar a importância da cartografia no contexto da Geografia escolar, analisando suas aplicações como uma ferramenta didática e avaliando seus benefícios no desenvolvimento de competências espaciais e críticas dos alunos. O estudo examina as metodologias de ensino que incorporam mapas, escalas, projeções e simbologias como elementos fundamentais para a compreensão geográfica, e analisa as dificuldades e desafios enfrentados por professores e estudantes na implementação eficaz dessa prática.

3.2.1 A Importância da Cartografia na Educação Geográfica

A cartografia escolar oferece muito mais do que simples representações visuais de locais e territórios; ela promove uma compreensão profunda das relações de escala, orientação e localização que estruturam o espaço geográfico. Ao aprender a interpretar mapas, os estudantes desenvolvem uma perspectiva espacial que é essencial para a formação de uma cidadania consciente e crítica. Essa habilidade permite que o aluno não só entenda a localização de um ponto específico no mapa, mas que seja capaz de perceber as relações entre as diferentes regiões, entendendo as dinâmicas de fronteiras, fluxos populacionais, distribuição de recursos e as desigualdades sociais refletidas no espaço geográfico. Assim, a cartografia didática não só contribui para o aprendizado dos conceitos geográficos, mas também promove a integração entre o conhecimento geográfico e a realidade social e

ambiental, tornando-se uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento da cidadania e da responsabilidade social (MARTINELLI, 2000).

A introdução de mapas e representações gráficas de diferentes escalas é também fundamental para que os alunos compreendam a ideia de projeção cartográfica e as distorções inerentes a cada tipo de representação. Projeções, como a de Mercator e Peters, servem de exemplo para mostrar como os mapas não são neutros, mas carregam intenções e influências que impactam a percepção espacial dos alunos. Assim, a cartografia atua como uma ferramenta que, além de ensinar habilidades técnicas, também convida os estudantes a refletir sobre os limites e possibilidades das representações espaciais e as interpretações que delas se derivam. Muitos educadores acabam reproduzindo modelos de ensino focados na memorização de mapas e na localização de países e cidades, o que limita o potencial da cartografia para desenvolver o pensamento crítico e espacial dos alunos (OLIVEIRA, 2004).

3.2.2 Metodologias para o Ensino de Cartografia

Para que a cartografia atinja seu potencial como ferramenta didática, é necessário que o ensino dessa prática adote estratégias que envolvam diretamente o aluno no processo de aprendizagem. Uma das abordagens mais efetivas é a utilização de mapas interativos, que incentivam os estudantes a explorar e manipular representações geográficas por meio de recursos físicos. Esse método facilita a compreensão dos conceitos de escala e projeção, permitindo que o estudante visualize e compare diferentes representações do mesmo espaço e identifique as variações em cada uma delas. O mapa não é apenas uma representação do espaço, mas também um instrumento de mediação entre o conhecimento geográfico e a realidade vivida, permitindo que o indivíduo compreenda e questione as relações espaciais. (VESENTINI, 1997)

Outro recurso didático de grande eficácia é a construção de mapas “mentais”, onde os alunos desenham e interpretam suas próprias representações do espaço, promovendo uma conexão direta entre o conhecimento prévio e a compreensão geográfica formal. Esse exercício ajuda os estudantes a internalizar noções de espaço, escala e localização, ao mesmo tempo em que desenvolve sua habilidade de abstração.

A prática dos mapas mentais promove, ainda, a personalização do aprendizado, uma vez que permite aos alunos expressarem como percebem o espaço e quais elementos

consideram importantes, estimulando o protagonismo na aprendizagem. Os mapas “mentais” representam a expressão do espaço vivido e são instrumentos fundamentais para a compreensão das percepções e das representações espaciais dos indivíduos. (SANTOS, 1996).

3.2.3 Desafios e Dificuldades na Implementação da Cartografia Escolar

Apesar de seu potencial transformador, o uso da cartografia como ferramenta didática enfrenta desafios significativos nas escolas. Um dos principais obstáculos está na falta de recursos e de formação específica para os professores, que muitas vezes não possuem o conhecimento técnico necessário para trabalhar a temática e as técnicas da cartografia de maneira prática e envolvente. A capacitação docente é fundamental para que o ensino da cartografia ocorra de forma eficaz, pois requer a habilidade de manuseio de softwares e recursos didáticos, bem como o domínio dos conceitos de projeção, escala e simbologia. "A formação docente constitui um elemento-chave para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, especialmente em disciplinas que demandam o uso de recursos técnicos, como a cartografia, cuja compreensão exige tanto domínio conceitual quanto habilidade prática." (OLIVEIRA, 2010, p. 138).

O acesso a materiais cartográficos atualizados e adaptados ao nível de entendimento dos estudantes também é um desafio para os educadores. Muitas escolas carecem de mapas modernos ou não possuem infraestrutura tecnológica que permita o uso de recursos digitais, como sistemas de informação geográfica (SIGs) e plataformas de mapeamento interativo. Esse cenário limita o alcance da cartografia escolar, restringindo seu uso a práticas tradicionais e menos dinâmicas, o que pode desmotivar os alunos e reduzir a efetividade do ensino da geografia. "A falta de materiais didáticos atualizados e de ferramentas tecnológicas nas escolas constitui um entrave significativo para o ensino de cartografia, restringindo as possibilidades de inovação pedagógica e, frequentemente, perpetuando métodos tradicionais que pouco engajam os estudantes." (CASTROGIOVANNI, 2000, p. 96).

"O desafio de ensinar cartografia está não apenas na complexidade técnica de seu conteúdo, mas também na necessidade de torná-lo acessível e significativo para os alunos, demonstrando sua utilidade prática no cotidiano e na compreensão do mundo em que vivem." (OLIVEIRA, 1998, p. 190). Outro desafio consiste na resistência dos próprios estudantes, que muitas vezes consideram o conteúdo cartográfico como uma matéria complexa e abstrata. A

percepção de que o estudo de mapas é desafiador pode gerar desmotivação, e cabe ao educador o papel de demonstrar a aplicabilidade e relevância do conhecimento cartográfico na vida cotidiana dos alunos. Mapas, globos e representações gráficas não devem ser vistos como elementos distantes e acadêmicos, mas como ferramentas que ajudam a compreender o entorno, a localização de serviços, a distribuição de recursos e as conexões globais.

3.3 Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Papel das Experiências de Vida no Processo de Aprendizagem

A EJA representa uma modalidade de ensino única e desafiadora, desenhada para acolher indivíduos que, por diversos motivos, não concluíram sua formação básica na idade considerada regular. Esse modelo educacional é, por essência, um espaço de inclusão e oportunidade, onde estudantes com diferentes trajetórias de vida se encontram em busca de um recomeço acadêmico. "A Educação de Jovens e Adultos não é apenas um espaço de transmissão de conhecimentos escolares, mas também um lugar onde as experiências e saberes acumulados ao longo da vida dos estudantes são reconhecidos, valorizados e ressignificados." (FREIRE, 1975, p. 189).

Essa modalidade de ensino valoriza e incorpora as experiências de vida dos alunos como um elemento fundamental para a construção do conhecimento. Ao reconhecer essas vivências, o processo educacional se torna mais humano e adaptado às necessidades e realidades dos estudantes, possibilitando uma aprendizagem que extrapola o conteúdo formal e ressignifica o papel da escola em suas vidas.

3.3.1 O Contexto da EJA e a Relevância das Experiências de Vida

No contexto da EJA, o conhecimento formal encontra-se inevitavelmente entrelaçado com as vivências pessoais dos alunos, em um processo que difere bastante do ensino tradicional voltado para jovens e crianças. Muitos dos estudantes da EJA carregam experiências de trabalho, convivência comunitária, desafios familiares e até mesmo lutas por direitos civis, o que lhes confere uma perspectiva única sobre a realidade social. Essas vivências contribuem para a construção de uma visão crítica e contextualizada do conteúdo, além de favorecer a conexão entre teoria e prática, tão fundamental para uma compreensão

significativa da realidade. Na Educação “Problematizadora” o educador possui a função de coordenar as atividades, sendo que uma das características deste tipo de educação é a “vinculação contextual à realidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, no caso, os educandos” (PITANO, 2004, p. 105).

Ao integrar o conteúdo escolar com essas experiências, o processo de ensino torna-se mais acessível e contextualizado, oferecendo aos estudantes um espaço para interpretar e questionar o conhecimento formal a partir de seu repertório pessoal. Esse fator contribui diretamente para a formação de uma identidade educacional própria, em que os saberes adquiridos ao longo da vida se entrelaçam com o aprendizado escolar, produzindo um conhecimento mais robusto e aplicável (FREIRE, 1987).

O público da EJA caracteriza-se pela heterogeneidade: são jovens, adultos e idosos com histórias distintas, marcadas por desafios econômicos, responsabilidades familiares, inserção precoce no mercado de trabalho e, muitas vezes, pela busca por melhores condições de vida. Esse conjunto de experiências vividas é uma fonte rica de conhecimento e sabedoria prática, que pode e deve ser aproveitado no contexto educacional. A partir do momento em que a escola abre espaço para essas vivências, o aluno passa a ver o ambiente escolar não apenas como um lugar de aprendizagem formal, mas como um espaço de ressignificação e valorização de sua trajetória de vida. A educação, sobretudo a de adultos, deve reconhecer e valorizar as experiências de vida dos educandos, pois é na relação entre o saber acadêmico e o saber popular que se constrói um aprendizado significativo e transformador (FREIRE, 1996).

Ao incluir essas experiências no processo de ensino, a EJA promove uma aprendizagem significativa, na qual o conteúdo escolar é visto como algo que pode ser aplicado e relacionado às realidades dos alunos. Essa conexão é um fator essencial para o engajamento e para o sucesso acadêmico dos estudantes, pois eles se sentem respeitados e valorizados, percebendo que suas experiências são reconhecidas como legítimos saberes e não como um empecilho para a educação. Conforme enfatiza Freire (1996), a prática educativa precisa estar enraizada no respeito ao saber dos alunos e na compreensão de que eles possuem uma história que deve ser acolhida e utilizada como um ponto de partida para a construção do conhecimento. "Não há docência sem discência, ambas se explicam mutuamente. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender." (FREIRE, 1996, p. 23).

3.3.2 A Aprendizagem Significativa e o Papel do Professor

O papel do professor na EJA é essencial para que as experiências de vida dos alunos sejam, de fato, valorizadas e incorporadas ao processo de ensino-aprendizagem. A figura do educador aqui ultrapassa a função de transmissão de conteúdo, configurando-se como um facilitador do diálogo e da troca de saberes. Dessa forma, o docente atua na criação de um ambiente inclusivo, onde as histórias e vivências dos estudantes são legitimadas e respeitadas. Para isso, é de suma importância que o educador possua uma formação que o prepare para lidar com as especificidades desse público, adotando uma postura aberta e sensível que permita a criação de um vínculo de confiança com os alunos (GADOTTI, 2000).

A abordagem metodológica precisa ser voltada para a construção de uma aprendizagem significativa, na qual o conteúdo acadêmico ganhe relevância ao dialogar com o universo de vivências dos alunos. Um exemplo prático é o ensino de disciplinas como matemática e português, que podem ser exploradas com base nas experiências cotidianas dos estudantes, como cálculos financeiros para orçamento familiar e redação de cartas e textos relacionados a situações do dia a dia. Essa metodologia facilita a compreensão e o engajamento dos alunos, pois o aprendizado não é percebido como um conjunto de conceitos abstratos, mas sim como um recurso aplicável e útil em suas vidas (MACHADO, 2003).

3.3.3 A Andragogia e a Educação Baseada na Experiência

A educação de adultos diferencia-se, metodologicamente, da educação de crianças e adolescentes. Para o público da EJA, o método andragógico – ou seja, o ensino voltado para adultos – revela-se mais eficaz. A andragogia reconhece que adultos aprendem de forma diferente, utilizando, com frequência, suas experiências como referenciais para entender o novo. Essa abordagem considera o aluno como um agente ativo do seu aprendizado, onde o professor atua como facilitador, guiando o estudante na integração de novos conhecimentos com os saberes pré-existentes. "A educação de adultos deve partir da experiência acumulada, respeitando o universo cultural do educando e promovendo um diálogo entre os saberes populares e o conhecimento sistematizado." (FREIRE, 1967, p. 59).

Nesse contexto, o educador deve construir um espaço que acolha o saber trazido pelos alunos, estimulando a reflexão sobre suas experiências e facilitando a articulação entre estas e

o conteúdo formal. Em vez de partir de uma visão hierárquica do conhecimento, o EJA adota uma perspectiva horizontal, onde todos – alunos e professor – compartilham seus saberes e contribuem para o enriquecimento do aprendizado. Assim, os conteúdos curriculares ganham uma nova dimensão, pois são interpretados através das lentes da vivência de cada aluno, transformando o aprendizado em uma construção coletiva e significativa. "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção." (FREIRE, 1986, p. 25).

3.3.4 Desafios na Valorização das Vivências dos Alunos

Apesar dos benefícios evidentes de integrar as experiências de vida dos alunos ao currículo da EJA, essa prática ainda enfrenta diversos obstáculos. Um dos principais desafios é a ausência de formação específica para os professores que atuam na modalidade. Muitos educadores chegam a EJA sem preparação prévia para trabalhar com o público adulto, o que limita sua capacidade de lidar com as peculiaridades dessa faixa etária e das trajetórias pessoais dos estudantes. Além disso, a infraestrutura de muitas escolas é inadequada para a realização de práticas pedagógicas diferenciadas, o que impede o desenvolvimento de atividades mais interativas e que dialoguem diretamente com a realidade dos alunos. "A formação do educador é um processo permanente, que exige não apenas o domínio técnico, mas também a compreensão das especificidades do público com o qual trabalha, especialmente em contextos desafiadores como o da educação de adultos." (FREIRE, 2000).

Outro desafio importante é o preconceito social que ainda existe em torno da EJA. Muitos alunos enfrentam estigmas relacionados à sua escolaridade interrompida, o que pode impactar negativamente sua autoestima e motivação. Assim, cabe aos educadores construir um ambiente acolhedor, onde esses indivíduos se sintam à vontade para compartilhar suas histórias e aprenderem sem medo de julgamentos. Ao reconhecer o valor das experiências de cada estudante, a escola fortalece a autoimagem dos alunos e colabora para que eles superem barreiras emocionais e culturais. Superar esses desafios exige uma reestruturação no modelo educacional e uma conscientização social sobre a importância da EJA como modalidade de ensino fundamental e relevante, que vai muito além de um simples processo de recuperação de escolaridade (CALDAS, 2005).

3.3.5 O Papel do Professor na Mediação do Conhecimento

O papel do professor na EJA é fundamental para que as experiências de vida dos alunos sejam de fato integradas ao processo de aprendizagem. O educador precisa estar preparado para exercer uma escuta ativa e sensível, promovendo um espaço de diálogo e respeito mútuo. Mais do que transmitir conhecimento, o professor atua como mediador, ajudando o aluno a conectar o conteúdo formal com suas vivências. Essa postura requer do educador uma habilidade de flexibilização e adaptação, além de um profundo respeito pelas trajetórias dos alunos. "O educador que exerce a escuta ativa não apenas ensina, mas também aprende com o educando, reconhecendo-o como sujeito de saberes e experiências que enriquecem o processo educativo." (FREIRE, 1987, p. 53).

A formação continuada dos docentes é um passo essencial para garantir que eles estejam aptos a trabalhar com metodologias voltadas para a educação de adultos, tais como a pedagogia crítica e o ensino baseado em projetos. Essas metodologias permitem que os alunos se envolvam ativamente no processo de aprendizado, trazendo suas próprias questões e perspectivas para a sala de aula. Dessa forma, o professor na EJA precisa assumir o papel de facilitador, promovendo uma educação emancipadora que valoriza e respeita o saber trazido por cada aluno, sem hierarquias rígidas ou verdades absolutas. "A prática docente crítica exige que o professor reconheça os saberes dos alunos como ponto de partida para a construção coletiva do conhecimento, promovendo um diálogo que valorize as diferenças e estimule a autonomia do educando." (FREIRE, 1996, p. 111).

A EJA representa uma oportunidade valiosa de democratização do ensino e inclusão social, oferecendo uma segunda chance para aqueles que, em diferentes momentos, tiveram que abandonar a escola. Ao valorizar as experiências de vida dos alunos, a EJA promove uma educação que transcende o conteúdo acadêmico, tornando-se um espaço de valorização e ressignificação da identidade pessoal e social dos estudantes. Para que essa modalidade cumpra plenamente seu papel, é fundamental investir em políticas públicas que garantam a formação adequada dos professores e o fortalecimento das infraestruturas escolares, permitindo que a EJA seja uma experiência enriquecedora e transformadora para todos os envolvidos. "A educação de jovens e adultos não é apenas um ato de ensino, mas um processo de transformação que valoriza a história e as vivências dos sujeitos, resgatando sua autoestima e promovendo sua inclusão social." (FREIRE, 2006, p. 79).

4 METODOLOGIA

4.1 Campo de Estudo

A instituição escolhida para executar a pesquisa foi a Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) Prof. Benedito Cunha Melo (Figura 1), localizada no Conjunto Residencial Praia do Sol, no bairro de Barra de Jangada, S/N, Jaboatão dos Guararapes - PE. Essa escolha se deu por ter realizado anteriormente os estágios curriculares 1, 2 e 4 na instituição. Devido a modalidade de ensino ser a noite, viabiliza a execução de estágios para universitários que não possuem disponibilidade durante o dia.

Figura 1-Escola Prof. Benedito Cunha Melo.



Fonte: Google Maps, 2024.

A escola Benedito Cunha Melo é a única escola pública Estadual localizada no Bairro de Barra de Jangada e, por este motivo, recebe normalmente alunos oriundos de diversas localidades do entorno, principalmente da comunidade Novo Horizonte e “Suvaco” da Cobra. Esta última com características precárias de saneamento básico, índices crescentes de violência e presença forte do tráfico de drogas, ao mesmo tempo em que contrasta com a realidade e a paisagem do Complexo do Paiva, área com alto poder aquisitivo bastante próxima da Escola, constituindo assim um verdadeiro contraste social.

A turma em questão para realização da intervenção didática foi o módulo B da EJA, essa modalidade é equivalente ao segundo ano do ensino médio. A turma era composta por 22

alunos com média de idades entre 19 e 30 anos. Um público que, em sua maioria, precisou largar os estudos para se dedicar a uma ocupação laboral e retornou para conseguir o certificado de conclusão do ensino médio e assim, ter melhores oportunidades.

A modalidade de ensino escolhida para a execução deste exercício possui algumas limitações. Entre elas, o curto período entre cada módulo (seis meses) e o tempo de aula (30 min por aula). A disciplina de geografia possui apenas duas aulas semanais, sendo germinadas para poder ter um maior aproveitamento. A modalidade não possui material próprio para execução das aulas, é feito um recorte no material utilizado pelo ensino regular e adaptado para o tempo de aula do módulo, cada módulo equivale a um ano de ensino.

Além das dificuldades citadas acima, existe também a defasagem individual de cada aluno, muitos possuem dificuldades de compreensão, leitura e interpretação. Por isso, cabe ao docente adaptar as aulas de acordo com a necessidade da turma, nem todas as metodologias conhecidas se adaptam a EJA, é necessário um olhar sensível e metódico para não tornar o retorno desses discentes a sala de aula uma experiência frustrante para ambas as partes.

4.2 Proposta Didática

A aula utilizada para a produção desta monografia teve como tema “O uso da cartografia para análise gráfica e espacial do Brasil” com a habilidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 572).

E a habilidade do Currículo Estadual de Pernambuco:

(EM13CHS106GE05PE) Analisar os fatores que influenciaram na criação e no desenvolvimento cartográfico, entendendo os processos que envolvem a elaboração dos mapas e demais representações do espaço, bem como a linguagem cartográfica, relacionando estes aspectos a constituição do conhecimento humano e sua adaptação aos fenômenos ambientais, naturais e sociais (PERNAMBUCO, 2024, p. 04) .

Vale reforçar que hoje, a EJA não possui grade curricular própria, as aulas são baseadas e adaptadas de acordo com a sondagem realizada no início de cada módulo.

É de extrema importância mediar o conteúdo de forma que no curto período, a turma consiga absorver o máximo de assunto e de forma ativa, ministrar aulas em que os alunos assumam uma forma de apenas ouvintes gera a incerteza de que o conteúdo está sendo absorvido.

Quadro 01 - Plano de Aula para turmas do Módulo B do EJA (Ensino de Jovens e Adultos)

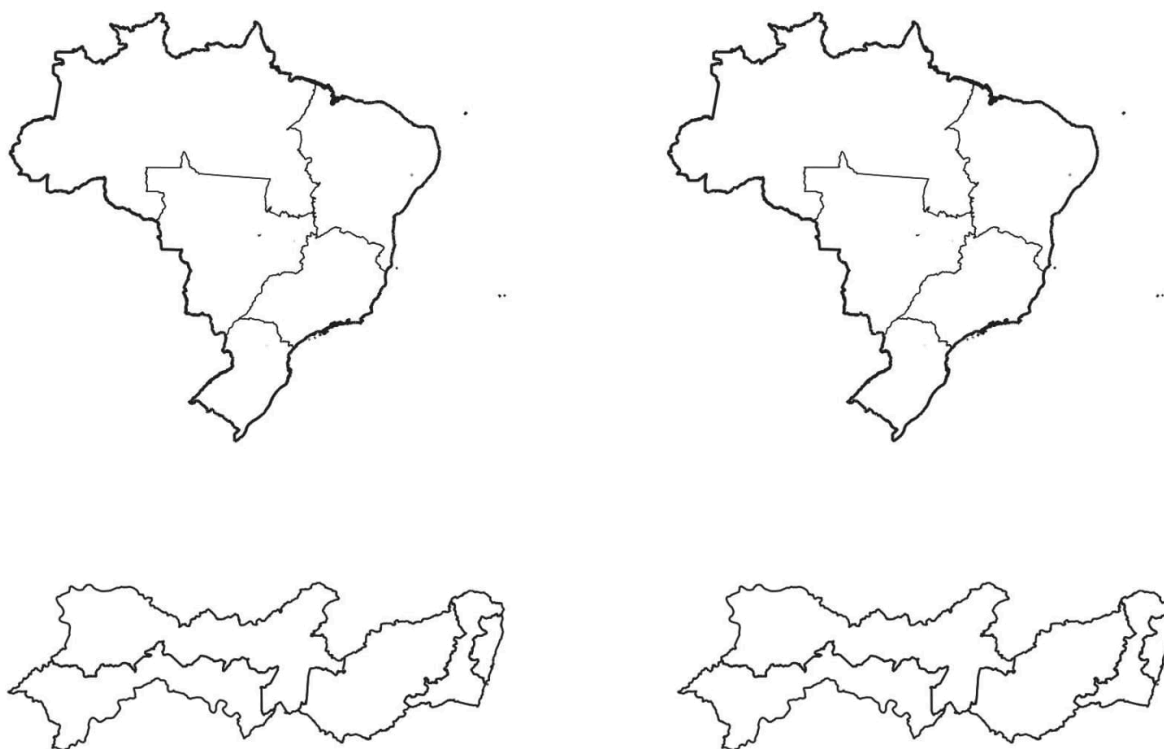
Plano de aula - Cartografia	
Informações gerais	
Nome da escola:	EREM Prof. Benedito Cunha Melo
Localização da escola:	Jaboatão dos Guararapes
Público alvo:	EJA (Ensino de Jovens e Adultos)
Componente curricular:	Geografia
Tempo de aula:	1 hora (2 aulas)
Habilidades:	Base Nacional Comum Curricular: (EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. Currículo Estadual de Pernambuco: (EM13CHS106GE05PE) Analisar os fatores que influenciaram na criação e no desenvolvimento cartográfico, entendendo os processos que envolvem a elaboração dos mapas e demais representações do

	espaço, bem como a linguagem cartográfica, relacionando estes aspectos a constituição do conhecimento humano e sua adaptação aos fenômenos ambientais, naturais e sociais.
Tema da aula:	O uso da cartografia para análise gráfica e espacial do Brasil
Objetivos específicos:	• Analisar elementos do nosso cotidiano que estão intrinsecamente ligados à cartografia. • Identificar elementos cartográficos presentes nos mapas. • Analisar o entorno da escola como espaço geográfico.
Recursos:	Quadro, piloto, mapas impressos e giz de cera
Conteúdos:	Mapas temáticos (colocar os exemplos de mapas, ex.: Mapa de relevo, político, biomas, mapa de vegetação..); Elementos de um mapa (legenda, escala, orientação...);
Desenvolvimento:	1º Momento (10 minutos): Socialização com os alunos para identificar quais elementos eles já conhecem e exemplos presentes no seu cotidiano. 2º Momento (30 minutos): Exemplos de mapas em diferentes escalas e como identificar os elementos presentes nele (Legendas, símbolos, representações temáticas como vegetação, relevo etc). 3º Momento (20 minutos): Execução de uma atividade prática. Com mapas impressos para representação das regiões brasileiras. Serão utilizados dois mapas (Figura 2). Um do Brasil demarcando cada região e outro de Pernambuco com as divisas de municípios. Os alunos deverão com base em seus conhecimentos colorir os mapas com as cores que relacionam cada região e as divisas e ao final, legendar o

	mapa (identificar a cor e a região pintada).
Avaliação:	Em primeiro momento será utilizado uma avaliação diagnóstica com o intuito de retomar conhecimentos já aplicados em sala de aula. Em segundo momento, será aplicada uma atividade formativa. Com uso de mapas impressos do Brasil e de Pernambuco, os discentes individualmente deverão indicar com cores diferentes a percepção que eles têm de cada região brasileira e como eles reconhecem seu próprio estado. No final, será atribuída uma legenda referente a região e cada cor escolhida no mapa.

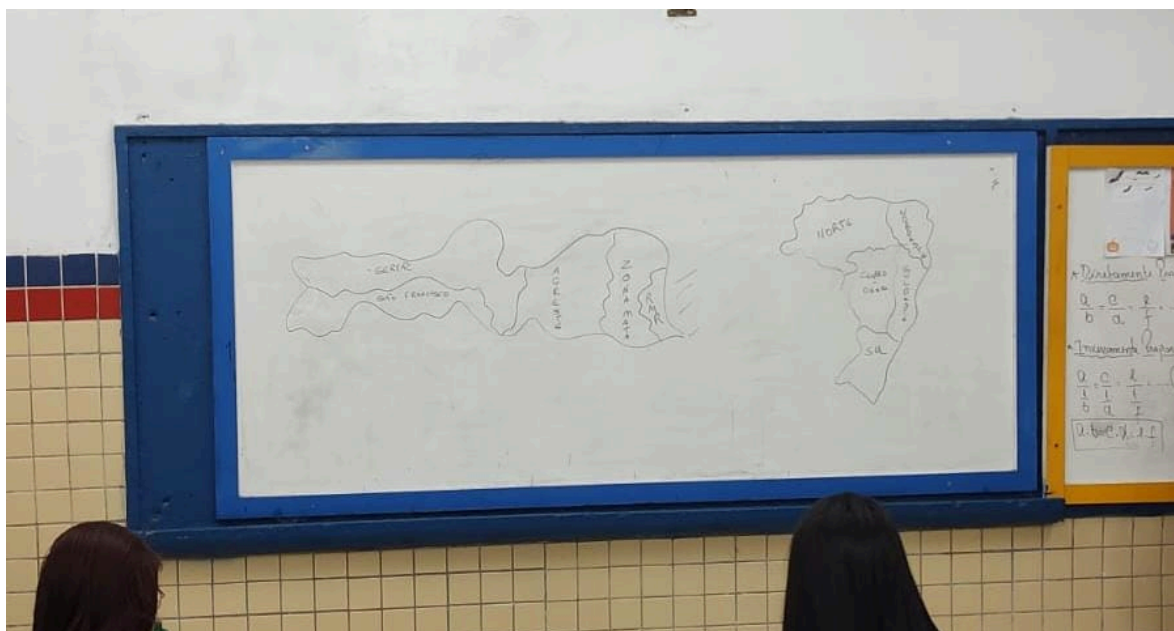
Fonte: Autor, 2024

Figura 2- Mapas mudos para a atividade avaliativa



Fonte: Autor, 2024

Figura 3- Representação no quadro para auxílio na atividade



Fonte: Autor, 2024.

5 RESULTADOS

Os resultados da atividade prática evidenciaram que os alunos apresentaram facilidade em identificar as regiões do mapa do Brasil, especialmente as mais conhecidas, como Norte, Nordeste e Sudeste. Essa compreensão demonstra que os alunos possuem um conhecimento prévio básico sobre a divisão geográfica do país. No entanto, notou-se dificuldades na identificação das mesorregiões do estado de Pernambuco. Muitos alunos não conseguiram relacionar as divisões territoriais com suas características específicas, como localização, biomas e principais cidades.

Para superar essas dificuldades, foi adotado estratégias de mediação, retomando conhecimentos prévios e contextualizando o conteúdo. Um exemplo utilizado foi a associação das mesorregiões com cidades famosas no estado de Pernambuco, como Recife, Caruaru e Petrolina. Essa abordagem prática, conectando o conhecimento geográfico à vivência cotidiana dos alunos, facilitou a compreensão e a conclusão das atividades.

A estratégia utilizada na aula foi considerar uma análise social e cultural como principal exemplo na hora de exemplificar o conteúdo. Essa ramificação ou linha de pensamento da geografia crítica presa pela análise do espaço nele formado pelo indivíduo, inserindo diretamente o cotidiano e vivências individuais como viés da aula.

5.1 ANÁLISE GERAL DA TURMA

O público do EJA no geral são jovens entre 19 e 30 anos, apenas poucos possuem idade superior a este grupo. Em sua maioria, são jovens que foram expostos a situações de desigualdade social e por isso abandonaram os estudos.

A quantidade média de jovens matriculados por módulo (turma) é de 22 alunos matriculados, mas comparecem às aulas em torno de 5-6 alunos. A escola não possui registros em relação à evasão escolar no EJA, mas segundo relatos da professora titular, muitos desistem nas primeiras semanas. A falta de estímulo e conciliação com as obrigações da vida adulta são fatores que fazem esses jovens abandonarem pela segunda vez os estudos.

Na execução da atividade prática, para atingir a média planejada de alunos, foi necessário aplicá-la em mais de uma turma. A dinâmica de escolha do dia e da turma foi previamente sugerida pela professora titular, já ciente do alto índice de faltas, escolheu a turma com maior quantidade e nos dias em que costumam ter mais discentes presentes.

Figura 4- Alunos realizando atividade prática.



Fonte: Autor, 2024.

Os alunos têm realidades bem parecidas, todos exercem atividades remuneradas durante o dia e usam o turno da noite para concluir o segundo grau, o principal motivo da

desistência dos estudos está atrelado a necessidade de trabalhar durante o período escolar. Eles retornaram anos depois para concluir e terem acesso a melhores oportunidades de trabalho.

A comunicação com os discentes de forma geral foi bastante tranquila, todos são bastante respeitosos e participativos, mas é notável uma certa timidez em relação a tirar dúvidas e realizar perguntas. Em conversas com a professora titular da turma, ela me explicou que são poucos acostumados com um público externo, enquanto no ensino regular rotineiramente existem estagiários frequentando as aulas, pouco disso se vê em turmas do EJA.

Isso reforça a deficiência em nossa formação profissional, o ensino de jovens e adultos existe, é presente em diversas escolas e atende centenas de pessoas, mas a graduação não fornece a formação adequada para os profissionais da educação lidarem com este público. O descaso com a modalidade se inicia ainda na formação de novos professores.

Atualmente a EJA não possui uma base curricular comum igual o ensino regular, isso dificulta o processo de produção das aulas. A formação de profissionais para lidar com o público é pouco eficiente e o docente necessita formular aulas com materiais do ensino regular, mas é importante ressaltar que não compete o mesmo tipo de didática. Tentar enquadrar metodologias utilizadas no ensino médio regular em uma turma da EJA não é a estratégia mais adequada, é necessário a produção de material didático formulado especialmente para o público em questão.

Toda a EJA está inserida em um cenário de vulnerabilidade social, o fato da escola ser situada em uma área de periferia aumenta ainda mais essa questão. Pude observar que após o intervalo (horário em que a refeição é servida), muitos retornam para as salas de aula com as sobras do jantar, em recipientes plásticos, sacolas etc.

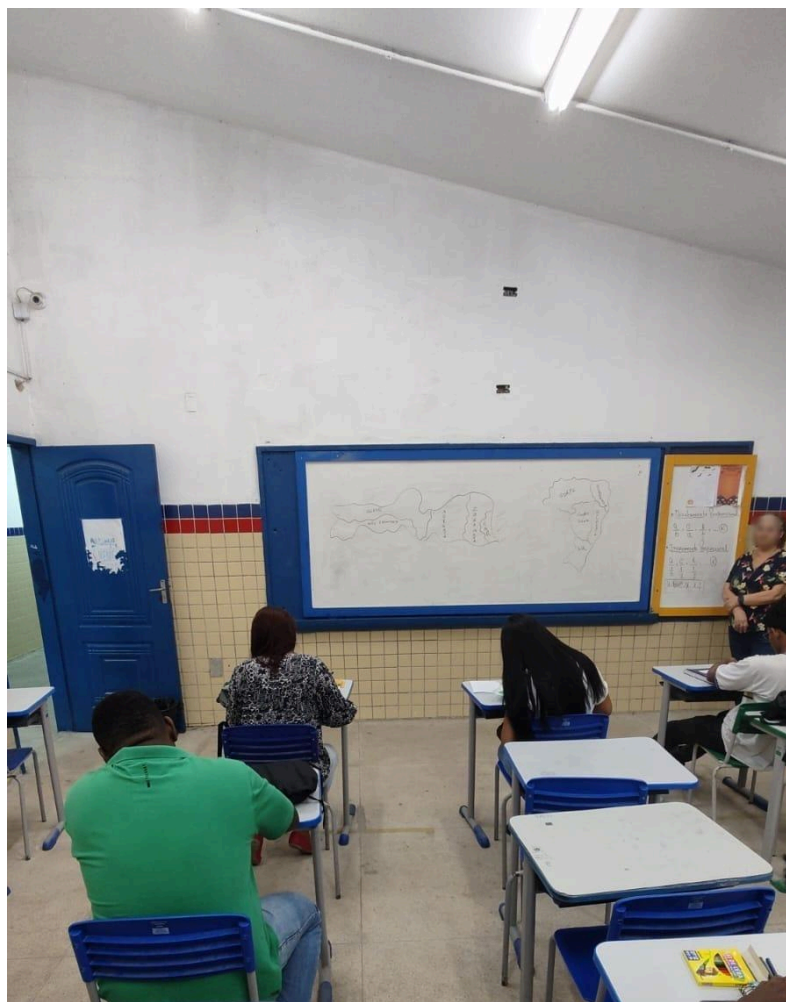
Esse comportamento escancara a necessidade de políticas mais ativas voltadas para esse público. Prosseguir com os estudos após a idade escolar e em situação de vulnerabilidade torna todo o processo de ensino ainda mais árduo. Como futuro educador, sei que o que ocorre na vida pessoal de cada discente acarreta no seu desempenho em sala de aula.

5.2 AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A interação entre os alunos é limitada, o que reflete a característica individualista comum no contexto da EJA. A maioria dos alunos preferiu realizar as atividades de forma independente, o que reduz a troca de conhecimentos e experiências dentro da sala de aula.

Essa dinâmica requer do professor um esforço adicional para estimular a comunicação e promover um ambiente de aprendizado mais colaborativo.

Figura 5- Alunos realizando atividade prática



Fonte: Autor, 2024.

Outro desafio identificado foi a dificuldade dos alunos em sinalizar dúvidas durante a execução das atividades. Foi necessário adotar uma postura mais atenta e observadora para perceber os sinais de que os alunos estavam enfrentando dificuldades. Esse comportamento está associado ao receio de alguns alunos em expor suas dificuldades, uma questão que pode estar relacionada à autoestima ou a experiências anteriores no ambiente escolar.

É indispensável um olhar minucioso para identificar na postura corporal que alguns alunos não estavam conseguindo realizar a atividade. Muitos tinham timidez em admitir que não compreenderam ou dificuldade em expressar sua dúvida. Cabe um esforço extra do docente em perceber sinais individuais de cada aluno.

A atividade prática foi bem recebida pela maioria dos alunos, que a consideraram "divertida" e diferente dos exercícios dissertativos usuais. Essa resposta positiva reflete o impacto de metodologias práticas que colocam os alunos como protagonistas, promovem maior engajamento e tornam o processo de aprendizado mais dinâmico e ativo. Apesar disso, foi perceptível a necessidade de atividades complementares para consolidar os conhecimentos trabalhados.

Os mapas produzidos pelos alunos mostraram criatividade e empenho (Figura 6). No entanto, algumas dificuldades surgiram na elaboração das legendas, foi necessário realizar um esboço no quadro para guiá-los e orientá-los principalmente ao relacionar cores às regiões e descrever suas características. Foi necessário reforçar a importância dos elementos cartográficos, como legenda, para garantir uma representação mais precisa e coerente.

Figura 6- Atividade Prática realizada por uma aluna da EJA.



Fonte: Autor, 2024.

O desempenho variou de acordo com o nível de conhecimento prévio dos alunos. Aqueles com maior familiaridade com mapas e noções básicas de geografia apresentaram resultados mais consistentes. Por outro lado, alunos com maiores dificuldades demandaram

maior atenção e suporte, o que reforça a importância de estratégias diferenciadas para atender à diversidade de níveis dentro da turma.

A análise dos resultados também evidenciou a influência das condições materiais disponíveis. Embora os recursos utilizados tenham sido adequados à proposta, a falta de acesso a tecnologias como computadores e softwares de mapeamento limitou as possibilidades de explorar a cartografia de forma mais avançada e interativa. A inclusão de ferramentas digitais poderia enriquecer a experiência de aprendizado.

O feedback dos alunos destacou a relevância de atividades práticas para a construção do conhecimento. Muitos afirmaram que preferem tarefas que envolvem interação com materiais físicos, como mapas e lápis de cor, em vez de exercícios exclusivamente teóricos. Essa preferência sugere que a adoção de metodologias diversificadas pode aumentar a motivação dos discentes. Atividades que focam no conhecimento do aluno os permitem serem ativos durante as aulas proporcionando um sentimento de autonomia.

Figura 7- Turma do módulo B do EJA.



Fonte: Autor, 2024.

Metodologias mais ativas podem proporcionar uma maior interação entre estudantes e professores, estimular essa interação é fundamental para “quebrar” a dinâmica individualista muito presente na EJA. A troca de experiências e conhecimentos entre professor e aluno pode ser enriquecedora para ambas as partes.

O curto tempo de aula, a falta de material adequado, a necessidade de elaborar adaptações com materiais de outro tipo de ensino, sobrecarrega ainda mais o profissional responsável pela turma. Cabe urgentemente uma reformulação no modelo atual, para que professores e alunos possam ter um maior aproveitamento em sala de aula.

É de extrema importância lembrar que, os adultos que hoje frequentam a EJA, foram jovens que muito cedo foram expostos a dificuldades, cabe um olhar sensível e uma postura mais acolhedora durante as aulas. Diferente do presenciado em outras aulas ministradas no ensino regular, na EJA, a receptividade dos alunos a algo novo é extremamente estimulante para qualquer profissional. É evidente que, os ali presentes, buscam e anseiam por conhecimento. Eles retornam não apenas em busca da conclusão do segundo grau, buscam também, conhecimento para poder garantir melhores condições de vida.

Criar um ambiente acolhedor é a maior estratégia para que esse grupo não volte a abandonar os estudos. Toda formação profissional é um grande desafio, mas para os alunos da EJA é um desafio ainda maior, muitos acreditam ter perdido a chance e acham que não conseguirão vencê-lo dessa vez.

Cabe aos órgãos competentes pela formação dos corpo docente do país incluir na nossa formação metodologias teóricas e práticas para lidar com o ensino de jovens e adultos. A falta de capacitação profissional e estímulo nas universidades para alunos de licenciatura executarem estágios nessa modalidade a torna cada vez mais invisível. Pouco se é falado no curso sobre a EJA, no início dos estágios foi necessário recorrer a coordenação do curso para saber se poderia realizar o estágio nessa modalidade, os professores responsáveis pela disciplina desconheciam a informação.

Por fim, o estudo aponta para a necessidade de ajustes e melhorias na abordagem pedagógica. Propostas como a introdução de atividades em grupo, uso de recursos tecnológicos e maior tempo para atividades práticas podem ampliar os resultados positivos. Além disso, uma capacitação mais aprofundada dos docentes em práticas voltadas à EJA pode contribuir para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem. Esses ajustes, aliados a uma compreensão sensível das necessidades dos alunos, podem transformar a experiência educacional, tornando-a mais inclusiva e efetiva.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo analisar a integração da cartografia valorizando as experiências de vida dos estudantes no ensino da EJA, destacando sua contribuição para a formação de cidadãos críticos. Ao longo do estudo, foi possível identificar na prática os desafios enfrentados na aplicação de metodologias ativas no contexto da EJA. Apesar das dificuldades enfrentadas, como a falta de familiaridade com certos conteúdos e limitações de recursos, há um grande potencial de aprendizagem quando existe a contextualização dos conteúdos empregados levando em consideração os conhecimentos prévios da turma.

Os resultados apontam que estratégias que conectam o conteúdo formal às vivências cotidianas dos alunos, como a associação de mapas a elementos familiares, como cidades mais populares de diferentes regiões, são capazes de tornar o processo de aprendizado mais significativo e engajador.

No entanto, os desafios enfrentados pelos educadores, como a falta de currículo escolar próprio para a EJA, de materiais específicos e a ausência de formação continuada voltada para essa modalidade, reforçam a necessidade urgente de uma reformulação na abordagem pedagógica e nas políticas educacionais.

O atual modelo só reforça a necessidade de gerar números, todo o ensino é baseado apenas na conclusão final, a obtenção da conclusão do segundo grau. A real necessidade desse grupo que foi negligenciado pelo estado continua sem ser suprida, foi retirado a oportunidade de ensino no período escolar e quando retornam na fase adulta enfrentam um modelo totalmente disfuncional.

Surge a necessidade de reformular o modo como a aula é elaborada e aplicada, é preciso ter consciência que se trata de um público adulto que foram expostos a um cenário de extrema vulnerabilidade. A adaptação de conteúdos que utilizem a vivência individual de cada um relacionando com uma atividade programática abre oportunidades para que coloquem experiências de vida durante sua formação.

Ademais, a experiência prática demonstrou que os alunos da EJA possuem grande potencial de engajamento e criatividade quando são estimulados a participar ativamente do processo de ensino. Atividades práticas e colaborativas, aliadas a um ambiente acolhedor e sensível às particularidades dos discentes, podem contribuir para a superação das barreiras impostas pelo contexto socioeconômico e educacional em que estão inseridos.

Nesse sentido, a pesquisa destaca a importância de adotar uma postura pedagógica flexível e sensível, que respeite as trajetórias individuais dos alunos e valorize o conhecimento que cada um traz consigo. Isso implica, também, em ampliar a formação dos professores para que estejam preparados para lidar com as especificidades do público adulto, incorporando práticas inovadoras e recursos tecnológicos que potencializam o aprendizado.

Por fim, o trabalho evidencia que a educação na EJA vai além da simples transmissão de conhecimentos formais; ela representa uma oportunidade de transformação social e pessoal, onde cada aula pode ser um ponto de inflexão na trajetória de vida dos estudantes. Investir nessa modalidade é investir em uma sociedade mais inclusiva, em que o conhecimento seja uma ferramenta de emancipação e construção de novas possibilidades. Com ajustes no modelo atual e maior atenção às necessidades de professores e alunos, a EJA pode alcançar seu pleno potencial como instrumento de democratização do ensino e de melhoria nas condições de vida de seus participantes.

REFERÊNCIAS

- CALDAS, João. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2005.
- CALLAI, Helena Copetti. **O ensino de geografia e a formação do cidadão**. Geografia Crítica: São Paulo, Contexto, 2000.
- CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. **Ensino de Geografia: Práticas e Textos**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. São Paulo: Papirus, 1998.
- CORRÊA, Roberto Lobato. **Espaço, uma categoria central da Geografia**. São Paulo: Ática, 1995.
- CORRÊA, Roberto Lobato. **O espaço urbano**. São Paulo: Ática, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2000.
- GOLLEDGE, R. G. **The Nature of Geographic Knowledge**. *Annals of the Association of American Geographers*, v. 92, n. 1, p.1-14, 2002.
- HARVEY, David. **Social Justice and the City**. London: Edward Arnold, 1973.
- LEFEBVRE, Henri. **La Production de l'Espace**. Paris: Anthropos, 1974.
- MACHADO, Marília. **Metodologia do ensino de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- MORAES, Antonio Carlos Robert de. **Geografia: pequena história crítica**. 16ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Geografia e Modernidade**. São Paulo: Hucitec, 1998.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Geografia: Teoria e Prática no Ensino**. São Paulo: Contexto, 2010.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino et al. **Para Onde Vai O Ensino de Geografia**. 8 ed. São Paulo: Editora Contexto, 1989.

ROSA, Reinaldo Santos. **A importância da cartografia para o ensino de geografia**. Brasília: Revista da Anpege, 2005.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton. **Técnica espaço tempo: globalização e meio técnico – científico informacional**. São Paulo: Hucitec, 1994.

VESENTINI, José William. **Geografia Crítica no Ensino Médio**. São Paulo: Ática, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 16. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1986.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed. São Paulo: USP, 2006.

LACOSTE, Yves. **A geografia serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Tradução de Maria Cecília França. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

MORAES, Antonio Carlos Robert de; COSTA, Wanderley Messias da. **A geografia e o processo de valorização do espaço**. In: SANTOS, Milton (Org.). *Novos rumos da geografia brasileira*. São Paulo: Hucitec, 1982.

MOREIRA, Ruy. **O que é geografia?** São Paulo: Brasiliense, 1981.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1993.

VESENTINI, José William. **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004.

MARTINELLI, Marcello. **Cartografia temática: caderno de mapas**. São Paulo: EDUSP, 2000.

OLIVEIRA, Hissa. **A geografia no contexto da educação do campo**. *Percurso*, Maringá, v. 6, n. 2, p. 85–100, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

PITANO, Sandro de Castro. **"O ensino da Geografia a partir da compreensão do contexto local e suas relações com a totalidade"**. *Geografia: Ensino & Pesquisa*, v. 8, n. 1, p. 67–78, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

APÊNDICE A – PLANO DE AULA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS GEOGRÁFICAS
GRADUAÇÃO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

Plano de Aula

1 - Identificação da Escola

Nome: Escola Prof. Benedito Cunha Melo

Localização: Recife/PE

Ano escolar: 2024

Modalidade: Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Nome da Professora Titular: Laudicéia Casimiro de Assis

Estudante: Kalleb Gabriel Leite Patricio da Cunha

Tempo de aula: 2 aulas de 30min cada

Componente Curricular: Geografia

Tema da aula: O uso da cartografia para análise gráfica e espacial do Brasil

Habilidades (BNCC):

(EF02GE08) Identificar e elaborar diferentes formas de representação (desenhos, mapas mentais, maquetes) para representar componentes da paisagem dos lugares de vivência. (BNCC ensino fundamental)

Objetivos:

- Analisar elementos do nosso cotidiano que estão intrinsecamente ligados à cartografia.
- Identificar elementos cartográficos presentes nos mapas.
- Analisar o entorno da escola como espaço geográfico.

Conteúdos:

- Mapas temáticos (colocar os exemplos de mapas, ex.: Mapa de relevo, político, biomas, mapa de vegetação..); Elementos de um mapa (legenda, escala, orientação...);

Metodologia:

1º Momento (10 minutos): Socialização com os alunos para identificar quais elementos eles já conhecem e exemplos presentes no seu cotidiano.

2º Momento (30 minutos): Exemplos de mapas em diferentes escalas e como identificar os elementos presentes nele. (Legendas, Limites, símbolos, vegetação, relevo etc)

3º Momento (20 minutos): Execução de uma atividade prática. Com mapas impressos para representação das regiões brasileiras. Serão utilizados dois mapas. Um do Brasil demarcando cada região e outro de Pernambuco com as divisas de municípios. Os alunos deverão com base em seus conhecimentos colorir os mapas com as cores que relacionam cada região e as divisas e ao final, legendar o mapa (identificar a cor e a região pintada).

Recursos:

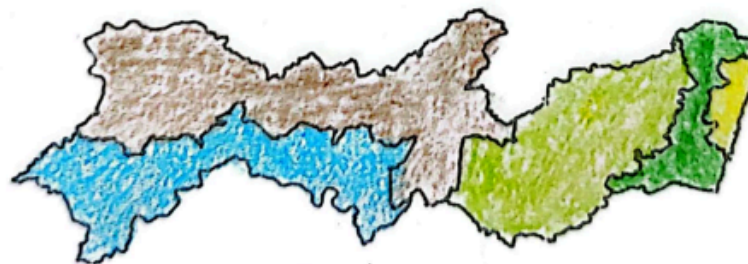
Computador; Projetor; Quadro; Lápis piloto; Lápis de colorir; Material impresso.

Avaliação:

Em primeiro momento será utilizado uma avaliação diagnóstica com o intuito de retomar conhecimentos já aplicados em sala de aula. Em segundo momento, será aplicada uma atividade formativa. Com uso de mapas impressos do Brasil e de Pernambuco, os discentes individualmente deverão indicar com cores diferentes a percepção que eles têm de cada região brasileira e como eles reconhecem seu próprio estado. No final, será atribuída uma legenda referente a região e cada cor escolhida no mapa.

APÊNDICE B – RESULTADO DA ATIVIDADE FORMATIVA

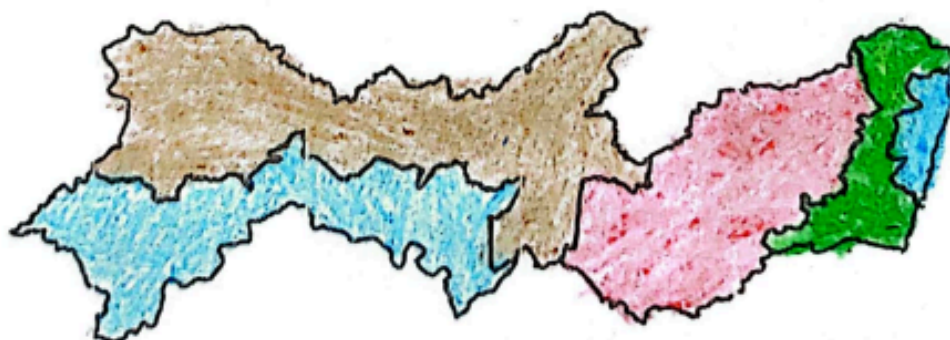
1º A



- | | |
|----------------|-----------------|
| ■ Nordeste | ■ Sertão |
| ■ Norte | ■ São Francisco |
| ■ Centro-Oeste | ■ Agreste |
| ■ Sul | ■ Zona da Mata |
| ■ RmR | ■ RmR |

NORTE
 NORDESTE
 SUL

CENTRO OESTE
 SULDESTE



Sertão
 AGRESTE
 RMR

São Francisco
 ZONA MATA

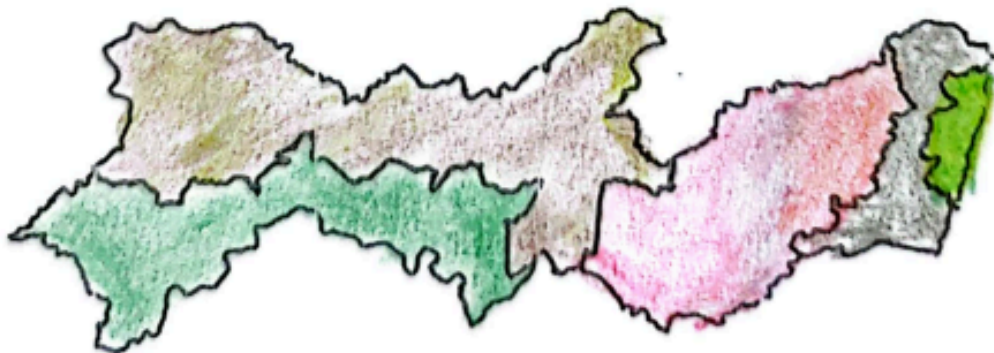


 Norte
 Nordeste
 Centro-oeste
 Sudeste
 Sul



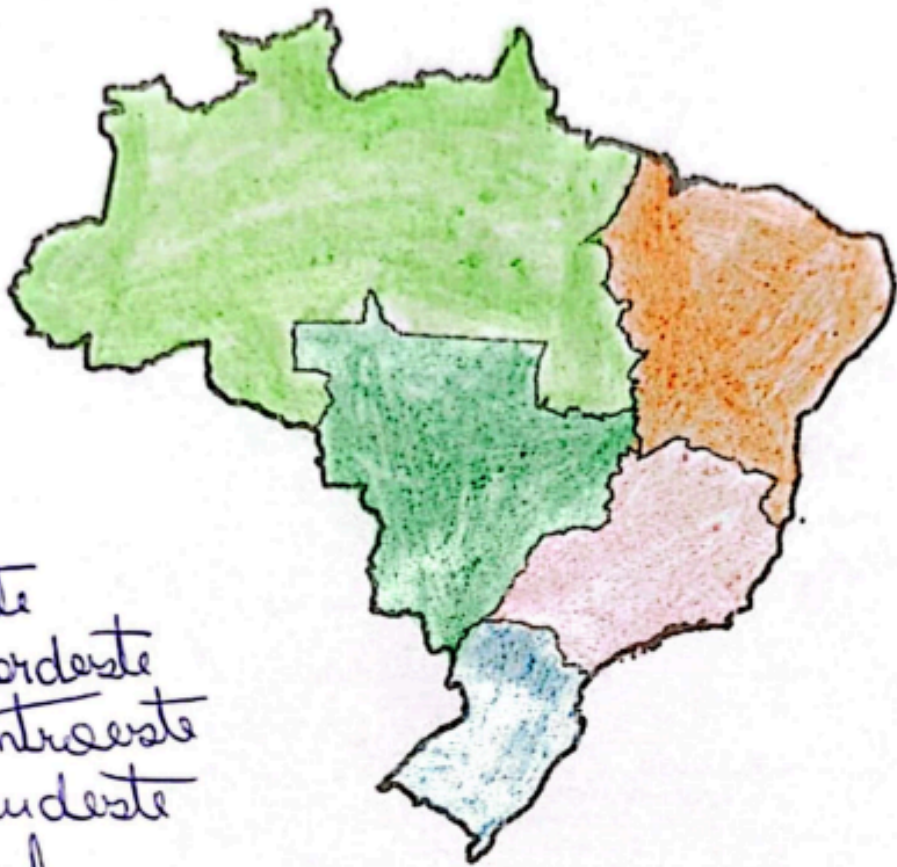
 RMR
 Zoro. nato
 Agrotis
 S. m. to





Sertão Zona de Mata
 Agreste Rio São Francisco

S.A



- norte
- nordeste
- centro-oeste
- sudeste
- sul



- RMR
- Zona Mata
- Agreste
- Sertão
- Rio S. Francisco



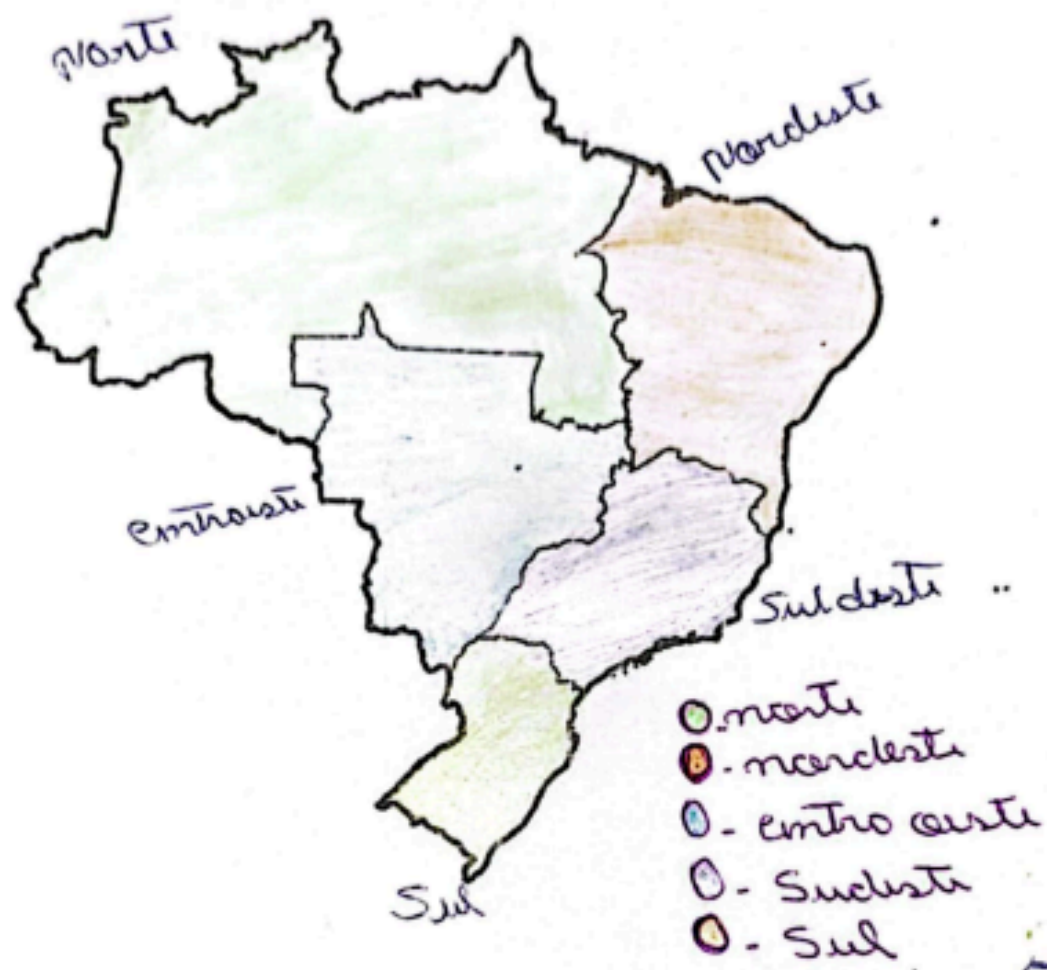
Legenda.

- Norte
- Nordeste
- Centro-oeste
- Sudeste
- Sul



Legenda

- RMR
- São
- Rio São Francisco
- Agreste
- Zona Urbana





Santos 
 Rio. S. Franc. 
 Agreste 
 zona met. 
 RMA 

