Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Humanas
Departamento de Geografia
Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE GEOGRAFIA

ENTRE A LINGUAGEM CARTOGRÁFICA E OS CONFLITOS INTERNACIONAIS:
ELABORAÇÃO, APLICAÇÃO E REFLEXÃO SOBRE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERROMPIDA EM GEOGRAFIA

Hebert Luiz Alves Carvalho
Trabalho de Conclusão de Mestrado

Brasília – DF: 10/2025

Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Humanas
Departamento de Geografia
Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE GEOGRAFIA

ENTRE A LINGUAGEM CARTOGRÁFICA E OS CONFLITOS INTERNACIONAIS:

ELABORAÇÃO, APLICAÇÃO E REFLEXÃO SOBRE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERROMPIDA EM GEOGRAFIA

Hebert Luiz Alves Carvalho

Orientadora: Professora Drª Roselir de Oliveira Nascimento

Trabalho de Conclusão de Mestrado

Brasília – DF: 10/2025

Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Humanas
Departamento de Geografia
Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE GEOGRAFIA

ENTRE A LINGUAGEM CARTOGRÁFICA E OS CONFLITOS INTERNACIONAIS:
ELABORAÇÃO, APLICAÇÃO E REFLEXÃO SOBRE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERROMPIDA EM GEOGRAFIA

Hebert Luiz Alves Carvalho

Trabalho de Conclusão do curso de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROFGEO), submetido ao Departamento de Geografia da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do Grau de Mestre; analisado em 30 de setembro de 2025, pela Banca Examinadora constituída pelas seguintes professoras:

_____
Profa. Dra. Roselir Nascimento de Oliveira – Orientadora
Departamento de Geografia/IH/UnB

_____
Prof. Dra. Ruth Elias de Paula Laranja - Examinadora
Departamento de Geografia/IH/UnB

_____
Profa. Dra. Regina de Souza Maniçoba - Examinadora
Departamento de Geografia/IH/UnB

Brasília-DF, 30 de Setembro de 2025

[ficha catalográfica]

É concedida à Universidade de Brasília permissão para reproduzir cópias deste trabalho de conclusão e emprestar ou vender tais cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte deste trabalho de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor.

Hebert Luiz Alves Carvalho

À memória de meus avós, Diva e Valdemar.
Da vó, pelo cuidado e carinho,
do vô, a prosa boa e riso fácil.
São eles que inspiram meu olhar ao horizonte.

SUMÁRIO

RESUMO VII
ABSTRACT VIII
1. INTRODUÇÃO 1
2. REFERENCIAL TEÓRICO 5
2.1. EDUCAÇÃO, DIDÁTICA E PRÁTICA DOCENTE 5
2.2. CARTOGRAFIA ESCOLAR E PENSAMENTO ESPACIAL 7
2.3. O TERRITÓRIO E O ENSINO DE GEOPOLÍTICA 11
3. METODOLOGIA 13
3.1. SEQUÊNCIA DIDÁTICA 14
3.1.1. PRIMEIRA SEQUÊNCIA DIDÁTICA 16
3.1.2. SEGUNDA SEQUÊNCIA DIDÁTICA 23
3.2. TESTE DE APTIDÃO DO PENSAMENTO ESPACIAL (STAT) 28
3.3. DIÁRIO DE CAMPO 29
3.3.1. INSTITUIÇÃO E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE 31
4. ANÁLISE REFLEXIVA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA 32
4.1. EXPERIÊNCIA PESSOAL 35
4.2. TOMADA DE SENTIDO; DEMONSTRAR REFLEXIVIDADE 36
4.3. CONHECIMENTO FRUTO DE INFORMAÇÃO PRIVILEGIADA; DESCREVER E CRITICAR NORMAS CULTURAIS, EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS 42
4.4. PROCURAR RESPOSTAS NA AUDIÊNCIA 43
5. CONTRIBUIÇÕES 46
6. REFERÊNCIAS 49
ANEXO A 52
ANEXO B 53
ANEXO C 54
APÊNDICE A 55
APÊNDICE B 57

RESUMO

O trabalho do professor de Geografia envolve também a responsabilidade de desenvolver o raciocínio geográfico e o pensamento espacial. Neste estudo, dedicamo-nos a planejar, executar e avaliar uma sequência didática voltada à espacialização dos conflitos internacionais por meio da linguagem cartográfica, buscando verificar seus impactos no desenvolvimento dessas habilidades, bem como registrar e discutir os desafios pedagógicos que emergem durante o planejamento, a condução e a reflexão da experiência em sala de aula. A proposta compreende a produção e o aprimoramento de um conjunto coerente de atividades que associam a linguagem cartográfica aos conflitos internacionais, utilizando simulações, práticas gamificadas, exibição e análise de documentário, além da leitura e sistematização do livro didático. Por fim, registra e reflete sobre a prática pedagógica cotidiana a partir de um roteiro de perguntas, analisando sistematicamente as experiências no diário de campo. Este trabalho contribui para a consolidação de práticas transformadoras no ensino de Geografia, promovendo aprendizagens significativas ancoradas na vigilância epistemológica e na reflexão docente.

PALAVRAS-CHAVE: Cartografia Escolar; Sequência Didática; Ensino de Geografia; Diário de Campo; Prática docente; Pensamento Espacial.

ABSTRACT

Geography teaching plays a critical role in developing geographical reasoning and spatial thinking. The work of the Geography teacher also involves developing geographical reasoning and spatial thinking. This study presents the design, implementation, and evaluation of a teaching sequence that focuses on the spatialization of international conflicts through cartographic language, aiming to verify its impact on the development of these cognitive abilities. Additionally, it records and discusses the pedagogical challenges that emerge, and subsequently reflects on the classroom experience. The proposal comprises the production and refinement of a coherent set of activities that associate cartographic language with international conflicts, employing simulations, gamified practices, documentary viewing and analysis, and textbook reading and systematization. Finally, it records and reflects on everyday pedagogical practice through a question-based framework, systematically analyzing experiences in the field diary. This work contributes to the consolidation of transformative practices in Geography education, fostering meaningful learning grounded in epistemological vigilance and reflective teaching.

Key-words: Spatial Thinking; Cartography; teaching sequence; Geography Education; Teaching Practice.

1. INTRODUÇÃO

Ano após ano, nos deparamos durante a prática docente com as dificuldades dos estudantes em interpretar mapas ou mesmo compreender referências espaciais em diferentes escalas. As limitações no domínio da linguagem cartográfica e na construção do raciocínio geográfico continuam a se destacar como um dos principais desafios no ensino de Geografia. Apesar dos esforços para aprimorar as práticas pedagógicas e da presença cada vez maior da cartografia nos currículos e documentos oficiais, essas barreiras persistem. Como afirma Richter (2017), a linguagem cartográfica, embora reconhecida como essencial, ainda encontra pouca ressonância na prática escolar cotidiana, sendo tratada muitas vezes de forma técnica, descolada das dimensões simbólicas e cognitivas que ela carrega. Diante disso, impõe-se a necessidade de refletir: por que os estudantes têm tanta dificuldade em interpretar mapas e em espacializar fenômenos de forma autônoma?

Os professores de Geografia, ao se depararem com essa dificuldade, enfrentam ainda uma fragmentação entre a epistemologia da Geografia ensinada na escola, a Geografia prescrita nos currículos e a Geografia produzida pela academia. Como discute Callai (2011), as práticas escolares são frequentemente vistas pela academia com certo distanciamento e até desvalorização, como se fossem apenas aplicações empobrecidas de saberes “puros”. Por outro lado, o currículo nacional, materializado na BNCC e influenciado por políticas educacionais neoliberais, tende a padronizar competências e habilidades, esvaziando a autonomia docente e o potencial formativo da Geografia (Libâneo; Cavalcanti, 2023), além de trazer objetivos educacionais abstratos. Portanto, lidar com essa fragmentação e construir uma sequência didática que cumpra as exigências curriculares e que dialogue com os conhecimentos construídos pelo profissional ao longo de sua carreira é, definitivamente, o desafio que queremos abordar.

Ao reconhecermos o professor como portador e produtor de saberes, bem como transformador de práticas pedagógicas (Tardif, 2014), refletimos sobre a complexidade de trabalhar a Cartografia nas aulas de Geografia, em especial numa sequência didática de Geopolítica. Embora seja desafiador trabalhar um conteúdo conceitual e factual, soma-se a esse esforço o trabalho utilizando a linguagem cartográfica, aqui interpretada como conteúdo procedimental. Esse é um trabalho de inegável relevância, pois pode abrir novas possibilidades de aprendizagem significativa, desde que os mapas sejam trabalhados como linguagem e mediação simbólica do espaço vivido (Callai, 2011). Cabe, portanto, ao professor o desafio de

continuar como um agente reflexivo ao longo de sua carreira, questionando métodos e práticas que muitas vezes se sedimentam ao longo dos anos, para conseguir ter sucesso em associar o trabalho com Geopolítica e Cartografia, esforço que depende de autoavaliação contínua e de um trabalho consciente.

O trabalho escolar com a cartografia apresenta desafios significativos, especialmente no que tange à interpretação básica da linguagem cartográfica. Mesmo com esforços contínuos para melhorar as habilidades dos estudantes na análise e interpretação de mapas, as falhas persistem. Essas dificuldades são contraditórias, considerando o interesse dos estudantes pelos mapas, o que nos leva a questionar: qual é a melhor maneira de trabalhar a cartografia em sala de aula? E ainda, será que a cartografia realmente contribui para o desenvolvimento dos estudantes? Devemos continuar com as práticas tradicionais de confecção e reprodução de mapas ou incentivar os alunos a representar seu próprio espaço para, a partir daí, desenvolver um conhecimento crítico sobre a linguagem e seu entorno? Essas questões justificam a realização deste estudo.

Este trabalho, intitulado Entre a Linguagem Cartográfica e os Conflitos Internacionais: Elaboração, aplicação e reflexão sobre uma sequência didática interrompida em Geografia, expressa de forma sintética o objetivo central desta pesquisa. A questão norteadora é: como a utilização da linguagem cartográfica pode impactar o desenvolvimento do pensamento espacial e do raciocínio geográfico em estudantes do 3º ano do Ensino Médio? O objeto desta investigação é, portanto, o planejamento, aplicação e análise de uma sequência didática voltada à espacialização de conflitos internacionais, articulando a linguagem cartográfica, tomada como conteúdo procedimental, com conteúdos conceituais geográficos como Estado nacional, povo, território, fronteira e soberania. Busca-se compreender como essas ferramentas contribuem para o desenvolvimento das competências espaciais previstas na BNCC e para o fortalecimento do raciocínio geográfico.

Um dos maiores desafios do professor é continuar como um agente reflexivo ao longo de sua carreira. Esse esforço de autoavaliação contínua, em associação à consciência epistemológica – entendida como a capacidade de refletir sobre os fundamentos que orientam as escolhas didáticas e curriculares – é fundamental para o aprimoramento da prática docente. Como apontam Castellar, Pereira e De Paula (2022), o ensino da Geografia requer uma abordagem epistemológica que reconheça a identidade do campo, marcada pela articulação entre sujeito, espaço e representação, o que exige do professor um posicionamento crítico e

consciente sobre sua atuação pedagógica. Em diálogo com Tardif (2014), reconhecemos que os saberes mobilizados pelo professor não são apenas técnicos ou teóricos, mas constituídos pela experiência e pela prática cotidiana, sendo ressignificados à medida que o docente enfrenta os desafios concretos da sala de aula. Este esforço justifica-se, portanto, na medida em que se quer sistematizar, sob a ótica do professor regente, os instrumentos que verifiquem a efetividade da aprendizagem dentro de um contexto regular de trabalho didático.

Olhar para a prática pedagógica exige, portanto, um norte teórico e metodológico que garanta coerência entre o pensar e o fazer docente. Neste trabalho, propomos avaliar os avanços no raciocínio geográfico e no pensamento espacial de estudantes do 3º ano do Ensino Médio, a partir da execução de uma sequência didática centrada na linguagem cartográfica e nos conflitos internacionais como objeto de análise.

O objetivo principal é planejar, executar e avaliar uma sequência didática que busca a espacialização dos conflitos internacionais através da linguagem cartográfica, verificando seus impactos no desenvolvimento do raciocínio geográfico e do pensamento espacial dos estudantes, bem como registrar e discutir os desafios pedagógicos que emergem durante o planejamento, a condução e a reflexão posterior da experiência em sala de aula. Assumindo, assim, uma perspectiva que reconhece o professor como pesquisador de sua própria prática, compreendendo o processo educativo em sua complexidade e defendendo a sistematização da experiência docente como contribuição efetiva ao campo do ensino de Geografia.

Na tentativa de cumprir com o objetivo da pesquisa, executamos, em cada uma das seções deste trabalho, um dos objetivos específicos. Já na primeira seção do trabalho, cumprimos a realização do levantamento bibliográfico sobre Educação, Cartografia escolar e Geografia política, para fundamentar e transformar a prática pedagógica. No segundo momento, mais especificamente na seção 3.1, visamos produzir e aprimorar um conjunto coerente de atividades que associem a linguagem cartográfica com os conflitos internacionais, por meio de simulação, práticas gamificadas, exibição e análise de documentário e leitura e sistematização do livro didático. E, por fim, na seção 4, objetivamos registrar e refletir sobre a prática pedagógica cotidiana, por meio de um roteiro de perguntas, registrando e analisando sistematicamente as experiências no diário de campo.

A realização deste trabalho ocorreu no Centro de Ensino Médio 417 de Santa Maria, no turno noturno, com duas turmas de 3º ano do Ensino Médio. A especificidade do turno, somada à localização da escola e ao perfil sociocultural dos estudantes, imprime nuances importantes à

experiência aqui descrita, explicando também muitos dos desafios enfrentados ao longo da execução do projeto. Em nossa visão, tais desafios não comprometem a proposta, ao contrário, valorizam o processo aproximando-o do cotidiano real do professor. Como lembra Zabala (2014), a prática educativa não pode ser desvinculada do contexto em que se desenvolve, pois é nele que os conteúdos ganham sentido e a aprendizagem se concretiza.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. EDUCAÇÃO, DIDÁTICA E PRÁTICA DOCENTE

Olhar criticamente para nossa própria prática e fazê-lo de forma cientificamente embasada é um esforço constrangedor. Ao discutir as escolhas epistemológicas, Menezes e Kaercher (2017) nos convidam a refletir sobre como a escola e a experiência escolar, em todos os níveis, são permeadas por práticas conservadoras e reprodutivistas. Embora existam práticas dialéticas e reflexivas, muitas vezes, no dia a dia de sala de aula, encontramos sequências didáticas que são híbridas de abordagens conservadoras e progressistas, resquícios das tradições escolares que formaram esses profissionais, tanto na escola quanto na universidade. Assim, ao usar a metáfora apresentada por Kaercher e Menezes (2017), refletir sobre a prática em sala de aula pode ser constrangedor, pois é como abrir a casa de quem trabalha com Educação. Este trecho inspira-se na metáfora bachelardiana, citada por Menezes e Kaercher (2017). Contudo, para aproximá-la da nossa realidade arquitetônica, faço a seguinte adaptação: no térreo, temos a mobília, situam-se as práticas cotidianas, metodologias e instrumentos, mais fáceis de ajustar; já os alicerces (antes "porão"), onde repousam as crenças e pressupostos que sustentam a docência, e o terraço (antes "sótão"), espaço de onde projetamos o olhar para o horizonte (metáfora dos nossos sonhos e utopias), são dimensões de conotação íntima e, por isso, mais difíceis de expor e debater.

É rotina no trabalho do professor o planejamento de cada bimestre letivo, a seleção de conteúdos, objetivos de aprendizagem e o sequenciamento das atividades. Contudo, ao confrontar-se com a necessidade de produzir um conjunto de atividades referenciadas na academia, surge o questionamento sobre a própria prática. À primeira vista, pensar em uma sequência didática no fazer docente torna-se uma atividade mecânica, mesmo quando se tem consciência da necessidade de um planejamento reflexivo e das consequências de não fazê-lo. As justificativas para a realização de um planejamento de maneira mecânica são múltiplas, e, em um esforço para superar o planejamento superficial, buscamos compreender as múltiplas dimensões do processo educativo.

O esforço de compreender essas dimensões nos expõe a diversos campos de discussão. Aqui, para início de conversa, assumiremos, seguindo as orientações de Zabala (2014), que é necessário identificar o "sentido e a função social que se atribui ao ensino" (Zabala, 2014, p. 28), o que abarca as opções ideológicas do papel da educação e, consequentemente, a

delimitação epistemológica que a definição ideológica impõe ao conjunto de conhecimentos que se adotará no trabalho pedagógico. Já as discussões que dizem respeito a como ensinar, objeto da Didática, e a como as aprendizagens se produzem, objeto da Psicologia, tomamos, portanto, como outro importante referencial a "concepção que se tem dos processos de ensino/aprendizagem" (Zabala, 2014, p. 29).

A finalidade da educação ou a intenção educativa são pontos de partida importantes. As instituições educacionais têm um papel fundamental em fornecer experiências que promovam a formação do indivíduo, e quando se objetiva o desenvolvimento da pessoa em seus aspectos cognitivos/intelectuais, motores, de equilíbrio, autonomia pessoal, interpessoal e de inserção e atuação social (Coll, 1986, citado por Zabala, 2014), obtém-se uma formação integral. Contudo, é necessário refletir sobre a coerência das práticas adotadas e sua finalidade, e, para balizar essa coerência, utiliza-se a tipologia dos conteúdos. Entender o currículo desta forma permite explorar não só os conteúdos conceituais tradicionais de uma formação propedêutica, mas também registrar o currículo oculto, que são as aprendizagens realizadas em sala de aula e que não têm previsão no currículo formal (Zabala, 2014). É, portanto, na tipologia de conteúdo conceitual, procedimental e atitudinal que registraremos nossas intenções educativas, em especial no trabalho com a Cartografia Escolar.

Seguindo para um debate sobre a concepção de educação, Zabala (2014) aponta a atenção à diversidade como eixo estruturador do trabalho pedagógico. Tentando responder a uma pergunta fundamental: "O que foi ensinado foi aprendido?", algumas das respostas possíveis são, em alguns momentos, negligenciadas devido a uma discussão não consensual entre as correntes da psicologia sobre como se aprende, evitando fazer uma opção por um marco teórico. Porém, a realidade é que sempre existe uma opção por um marco teórico, mesmo que não se tenha consciência disso ou não se explicite. Ainda analisando as contribuições do autor, por mais que as discussões sobre o processo de aprendizagem estejam em franco debate, alguns princípios são amplamente aceitos: (I) as aprendizagens dependem das características singulares de cada indivíduo; (II) estas correspondem, em grande parte, às experiências que viveu; (III) como se aprende e o ritmo variam segundo capacidade, motivação e interesse; (IV) a aprendizagem é sempre resultado de processos singulares e pessoais. É fundamental que se estabeleça um nível das aprendizagens já adquiridas pelos estudantes para poder selecionar o que será ensinado e como será ensinado, estabelecendo um desafio alcançável (Zabala, 2014).

Neste trabalho, no entanto, a concepção de aprendizagem que adotamos se ancora na

Teoria Histórico-Cultural, em especial nas contribuições de Vygotsky, como discutidas por Cavalcanti (2019). O processo de aprendizagem é entendido como dialético, tendo como elementos fundamentais o processo de formação de conceitos, a Zona de Desenvolvimento Proximal, a mediação e a internalização (Cavalcanti, 2019). A autora, em diálogo com Vygotsky, aponta que o desenvolvimento cognitivo dos seres humanos depende, em grande parte, da interação social e da apropriação dos sistemas semióticos, especialmente a linguagem. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a formação de esquemas de conhecimento ocorrem por meio de duas formas de mediação: a mediação cognitiva – ou interna, realizada pelo indivíduo através do domínio dos signos e significados que a sociedade atribui aos elementos – e a mediação didática – externa, proporcionada por signos ou conceitos sistematizados por outrem, como na intervenção didática realizada na escola. A reelaboração realizada pelo indivíduo ao interligar os conceitos cotidianos e científicos permite generalizações que transcendem a palavra e o signo. A intervenção pedagógica, portanto, deve ser consciente e intencional, promovendo a internalização, ou seja, a reconstrução interna dos conceitos apresentados por meio da mediação didática, onde o estudante atribui significado ou ressignifica um conceito, evidenciando a interdependência entre aprendizagem e desenvolvimento.

2.2. CARTOGRAFIA ESCOLAR E PENSAMENTO ESPACIAL

Soma-se nesta discussão o diálogo com um esforço coletivo de consolidação de uma epistemologia e método do ensino de Geografia (Castellar; Duarte, 2023). É sensível, ao entrar em sala de aula, à certa dissonância entre a Geografia que se aprende nos cursos de licenciatura e a Geografia Escolar. Isso reforça que a prática docente não é apenas um espaço de aplicação de saberes produzidos por outrem, mas também um espaço de transformação e mobilização dos saberes docentes (Tardif, 2014). Cabe, portanto, pontuar a diferenciação da Geografia Acadêmica e da Geografia Escolar.

A partir das discussões da Lana Cavalcanti (2019) reconhece-se que a transmissão de conteúdos produzidos na ciência para as situações de sala de aula não configura o processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, é necessário tratar a Geografia da academia e da escola como duas modalidades distintas e interdependentes (Cavalcanti, 2019). A Geografia Acadêmica pode ser entendida como um conjunto de conhecimentos produzidos intencionalmente por especialistas e vinculados a uma tradição teórico-epistemológica, enquanto a Geografia Escolar se configura como um conjunto de saberes internalizados e amalgamados pelo professor,

utilizados na promoção de conhecimentos significativos em estudantes, para que estes possam compreender e analisar o mundo em sua dimensão espacial (Cavalcanti, 2019).

Nesse sentido, este trabalho, originalmente, pretendia-se como um estudo de caso da prática docente. Porém, diante das limitações que ocorreram ao longo do processo, enquadra-se melhor como um relato de experiência reflexiva. Analisaremos, ao longo de um bimestre, duas sequências didáticas focadas em geopolítica.

A primeira sequência abordará a categoria de análise "território", a partir do documentário *20 Dias em Mariupol*, da confecção de um mapa mental relacionando o documentário com os conceitos de território, fronteira e limite, de uma atividade diagnóstica com o atlas e do trabalho de leitura e sistematização com o livro didático.

Já a segunda sequência terá como foco metodologias ativas aplicadas aos conflitos internacionais, com uma atividade gamificada, uma dinâmica de role-playing simulando o Conselho de Segurança da ONU e, por fim, uma autoavaliação para compreender a atuação de organismos internacionais na gestão de conflitos contemporâneos.

A linguagem cartográfica será trabalhada de forma transversal, associada a esses conteúdos, com o objetivo de enriquecer a compreensão espacial dos estudantes. No entanto, o trabalho com a cartografia ainda apresenta imprecisões e desafios em sala de aula, o que nos leva a questionar qual é, de fato, o papel da cartografia no ensino de Geografia.

No contexto de sala de aula, é comum perceber a Cartografia como um desafio, pois já no primeiro encontro com um grupo de estudantes, faz-se necessário o esforço de verificar o domínio dos elementos e conteúdos básicos da cartografia (signos, escalas, normativas, simbologias, orientação, etc.), o que pode ser entendido como **alfabetização cartográfica**. Também é fundamental avaliar se os discentes desenvolveram a habilidade de produzir, interpretar e ler representações espaciais, o que pode ser definido **como letramento cartográfico** (Richter, 2017). Muitas vezes, revela-se a necessidade de retomar e recuperar aprendizagens, levando-nos a trabalhar a Cartografia Escolar não apenas como conteúdo, mas também como metodologia, estratégia que ao reconhecer a especificidade de cada contexto educacional e quando alinhada na episteme geográfica possibilita um aprendizado significativo.

Um trabalho docente que apenas apresenta a Cartografia como técnica de representação certamente limitaria suas possibilidades. Como alternativa, surge a orientação do trabalho da cartografia como metodologia e como conteúdo (Duarte e Castellar, 2022). Nesse contexto, é necessário qualificar o trabalho em sala de aula por meio de:

> 1) reconhecer a Cartografia como linguagem; 2) o mapa apresenta uma contribuição para além do espaço escolar; 3) o processo de alfabetização e letramento cartográfico precisam fazer parte do trabalho escolar de Geografia; 4) para a utilização do mapa nas aulas de Geografia é fundamental que ele esteja aliado aos próprios conteúdos geográficos; e 5) o mapa contribui significativamente para o processo de desenvolvimento do pensamento espacial e do raciocínio geográfico. (Richter, 2017, p 287)

Um importante elemento na estruturação da sequência didática será a temática do pensamento espacial, que será tratada como conteúdo procedimental, conforme apontado por Castellar, Pereira e De Paula (2022). O conceito do pensamento espacial possui como referência o relatório "Learning to think spacially: GIS as suport to System to k12 curriculum" publicado em 2006 pelo Conselho Nacional de Pesquisa estadunidense (National Research Council - NRC) e caracteriza o pensamento espacial como um amalgama entre os elementos (I) conceitos espaciais, (II) formas de representação e (III) processos de raciocínio (Duarte e Castellar, 2022). Estes elementos, que a partir das definições apresentadas por Castellar, Pereira e De Paula (2022) podem ser definidas como:

> (I) Conceitos de relações espaciais: consistem em atributos específicos que darão qualidade à análise feita sobre uma representação que trata um fenômeno. São os indícios que remetem os olhares do investigador à realização de inferências e deduções sobre o que está acontecendo e o que fundamentará argumentações a partir das apreensões dos conteúdos diferenciados e relacionados a partir da análise (i.e., localização, forma, distribuição, aglomeração, dispersão, densidade, vizinhança, distância, direção, hierarquia, etc.).
>
> (II) Representações espaciais: produtos gráficos de diferentes tipos que expressam, pela visualidade, diversidade de relações, fenômenos e processos, oferecendo a possibilidade de capturar indícios e reduzir os níveis de abstração sem uma referência (i.e., fotografia, fotografia aérea, imagem de satélite, croqui de paisagem, bloco diagrama, mapa, etc.).
>
> (III) Processos cognitivos: as ações mentais desempenhadas sobre o conteúdo informacional disponível para análise, distintos direcionamentos de olhares, leituras e interpretações, que articulam aspectos neuronais, perceptivos, sensoriais, memoriais, funções heurísticas e executivos da cognição. Devem ser empregados em palavras de ordem, verbos de ação, que devem compor perguntas feitas aos estudantes, com objetivos analíticos definidos (i.e., observar, nomear, identificar, descrever, comparar, relacionar, explicar, sintetizar, generalizar, etc.). (Castellar, Pereira e De Paula, 2022, p. 446).

Em adição aos elementos originalmente trazidos pelo NRC, os autores indicam os aspectos epistemológicos e ontológicos. Apesar de presente em diversos campos do conhecimento, dentro da Geografia, o espaço representa e representou ao longo do tempo uma importante categoria de análise. Os autores, baseando-se em Milton Santos e David Harvey, trazem o espaço na Geografia moderna como um conjunto indissociável de sistema de objetos e sistema de ações, permeado pelas concepções absoluta, relativa e relacional, que podem ser visualizadas simultaneamente por mais de uma das concepções, dependendo das circunstâncias (Castellar, Pereira e De Paula, 2022). Isso demonstra uma identidade do campo da Geografia

ou do Ensino da Geografia na relação sujeito-espaço-representação, fornecendo ao trabalho pedagógico do pensamento espacial sua base epistemológica.

Outro elemento importante é o papel desempenhado pelos estudantes durante o processo de construção do conhecimento. Castellar, Pereira e De Paula (2022), inspirados por Zabala (2002), indicam que o conteúdo procedimental do pensamento espacial caracteriza-se por um conjunto de ações ordenadas para a realização de um objetivo dentro de uma estrutura disciplinar. Desde que coerentes com as estratégias de ensino adotadas, essas ações podem estimular a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo. Os autores consideram, ainda, que a aprendizagem passa pela assimilação, acomodação e reelaboração de esquemas de ação e saberes prévios fomentadas a partir de Situações Geográficas. Estas definidos como:

> conjuntos interdependentes de eventos que põe em constante conexão objetos próximos e distantes com os sujeitos, que percebem, sentem, se apropriam, conservam, modificam ou os superam, redefinindo-os à novas situações geográficas, é um eixo primordial para dimensão ontológica-epistemológica (Castellar, Pereira e De Paula, 2022, p. 444).

Tem-se, portanto, somados aos três elementos citados anteriormente, as (IV) Situações Geográficas e (V) Categorias analíticas da Geografia, definidas por:

> (IV) Situação geográfica: refere-se a ocorrência de um fenômeno social-ambiental que se dá em um conjunto sistêmico de eventos, em um recorte de tempo determinado, que pode corresponder a um problema ou não, ligado a um processo explicável (i.e., escorregamento, inundação, conflitos e guerras, epidemias, congestionamento, poluição e contaminação, etc.);
>
> (V) Categorias analíticas da Geografia: liga-se às lentes possíveis de enquadramento de um fenômeno social-ambiental, a perspectiva social e analítica, o que vamos explorar no fenômeno, se são as relações de características e condições, de poder, de identidade, de padrões de homogeneidade e heterogeneidade (i.e., paisagem, território, lugar, região). (Castellar, Pereira e De Paula, 2022, p. 446).

A prática escolar deve superar um trabalho superficial. O planejamento e a execução de atividades devem permitir aos estudantes apropriar-se de uma herança disciplinar da Geografia, percebendo as desigualdades e a diversidade que emergem na sala de aula. Além disso, o planejamento didático, levando em consideração os cinco elementos destacados, deve contribuir para a construção do raciocínio geográfico (Castellar, Pereira e De Paula, 2022).

Neste trabalho, adotaremos um vocabulário alinhado com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) publicada em 2018, mas com apontamentos importantes sobre o documento. Este esforço coaduna-se com o trabalho de Castellar, Pereira e De Paula (2022) na consolidação de um vocabulário geográfico, além da compreensão dos usos que o documento curricular nacional faz desse vocabulário. A BNCC aponta como contribuição da Geografia o desenvolvimento do pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico. Concordamos

com Libâneo e Cavalcanti (2023) ao reconhecer que o pensamento espacial não é um eixo categórico da Geografia; é parte importante da análise espacial, mas não abarca todos os elementos da espacialidade. Como já discutimos aqui, é essencial levar em consideração as situações geográficas e as categorias analíticas consolidadas na epistemologia geográfica, para se desenvolver o raciocínio geográfico – aqui tomado como equivalente ao pensamento geográfico proposto por Cavalcanti (2019).

Cabe, ainda, a ressalva do vocabulário curricular adotado pela BNCC, baseado nas orientações publicadas por organismos internacionais. O contexto em que se estabelece a padronização curricular internacional inclui a participação de organismos como o Banco Mundial e a UNESCO, que organizam fóruns de discussão desde a década de 1990 – a exemplo da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, 1990 – e o papel da OCDE, com a implementação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). A partir da publicação de diversos documentos, esses organismos recomendam a organização curricular e apresentam um vocabulário específico, em especial o conceito de competências, que a BNCC incorpora em seu texto (Libâneo e Cavalcanti, 2023).

Além dos limites do currículo prescrito e das contradições em sua estrutura, Libâneo e Cavalcanti (2023) apontam que a centralidade conferida às competências e habilidades, minuciosamente descritas e hierarquizadas, reduz o papel do professor e a autonomia das redes de ensino e das escolas, sobrevalorizando o conteúdo instrumentalizado e as ações de avaliação internas e de larga escala. Além disso, observa-se falta de clareza nos objetivos e no papel de cada disciplina, especialmente nas ciências humanas e sociais aplicadas: Filosofia, Geografia, História e Sociologia. A implementação de um currículo alinhado à lógica globalizante, marcada pelas relações de poder e pelo controle da subjetividade, limita o processo educativo à reprodução de uma lógica mercantil e utilitarista, deixando de lado o verdadeiro objetivo da educação, que é a promoção do desenvolvimento humano em sua totalidade, preparando as pessoas para enfrentar as desigualdades escolares e sociais (Libâneo e Cavalcanti, 2023).

2.3. O TERRITÓRIO E O ENSINO DE GEOPOLÍTICA

Fortalecendo a fundação da prática como professor, a visita teórica aos autores clássicos da Geografia em especial na conceituação de Território. Uma das categorias fundamentais da Geografia, o Território, tem como definição das “relações de poder espacialmente delimitadas e operando, destarte, sobre um substrato referencial” (Souza, 2023, p. 78). O autor reforça que essa conceituação se associa a um esforço maior para sua compreensão. Para a completa

compreensão do conceito, é necessário discutir Poder, territorialização e o Território como campo de força.

O poder é um potencial que apenas acontece em sua efetivação, através da manifestação conjunta das pessoas, da habilidade de agir junto. Essa definição trazida por Hannah Arendt (citada por Souza, 2023) se aplica a grandes grupos que derrubam grandes regimes ou pequenos grupos organizados que gerem impérios por longos períodos, faz ainda a ressalva sobre a violência, opondo poder e violência, sendo esta segunda a antagonista da primeira. Não sendo ingênuo de acreditar que mesmo em sociedades com máximos níveis de autonomia, a violência ainda seria necessária, ainda que utilizada como último recurso. Soma-se nesse conceitual a distinção, inspirada por Castoriadis (citado por Souza, 2023), entre as formas de *poder explícito* (visível e vinculado ao poder estatal) e o *infrapoder* (introjeção coletiva de valores). "O poder só se exerce com referência a um território e, muito frequentemente, por meio de um território" (Souza, 2023, p. 87), seja qual for a escala escolhida, o poder estará espacializado.

Outra característica importante ao tentar entender o território é compreendê-lo como campo de força (Souza, 2023). Apesar dos aspectos econômicos e culturais serem importantes e contribuírem para a gênese e reprodução ao longo do tempo de um território, este apenas continuará existindo e projetando espacialidade enquanto durarem as relações sociais que a ele deram origem ou a ele sustentam. Relações estas que podem se perpetuar e com as transformações da natureza constituir sua materialidade sobre o espaço, porém ao dissolver as forças que constituíram aquele território, aquelas marcas territoriais podem, quando não arrasadas pela queda do poder constituído, permanecer como formas que testemunham a organização territorial que ali se projetava, porém se relações sociais que constituíram esse território forem efêmeras, podem não alterar o espaço e produzirem marcas espaciais de sua existência.

O território nos diversos ambientes teóricos que são tratados tem seu locus ideal, o Estado-nacional, contudo, essa associação limita as possibilidades desse conceito. Entendemos que o "[...] espaço social é multifacetado, e é sensato aceitar que o território nada mais é que uma de suas facetas" (Souza, 2023, p. 100), em que a dimensão política é preponderante porém sofre influências de elementos culturais e econômicos, e é também multiescalar, variando da escala Estado-nacional, regional, local e até nanoterritórios, a nível de disputas entre pessoas. Para abarcar essa diversidade, o conceito de territorialização ganha destaque e esse é expresso como a materialização dos exercícios das relações de poder e sua projeção no espaço (Souza,

2023). O autor termina trazendo a diferenciação entre territórios de longa duração ou efêmeros, o primeiro durante décadas ou até séculos e o segundo durando dias e até horas. As dimensões apresentadas até aqui são um esforço conceitual, realizado por Marcelo Lopes de Souza (2023), e que fizemos desta discussão nossa base epistemológica para eventualmente discutir conceitualmente os conflitos internacionais no contexto de sala de aula.

3. METODOLOGIA

Neste esforço de pesquisa, caracterizamos este trabalho como um relato de experiência reflexiva, entendido como uma construção analítica que toma a prática docente como fonte empírica e a submete à problematização teórico-metodológica com vistas ao aprimoramento profissional (Mussi; Flores; Almeida, 2021; Hess, 2010; Pardo, 2019). Alinhados com a perspectiva de ensino de Geografia que tem sido discutida nos últimos anos (Cavalcanti, 2019; Callai, 2011; Duarte, 2017 e 2023; Menezes e Kaercher, 2017; Richter, 2017; Castellar, Pereira e De Paula, 2022), e reconhecendo que o objetivo do programa no qual esta pesquisa está vinculada, o PROFGEO, é refletir sobre a própria prática, identificamos essa oportunidade como uma forma de "avançar em análises, interpretações e teorias" (Mattar e Ramos, 2021, p. 225).

Trata-se de uma pesquisa de campo, desenvolvida *in loco* no ambiente da sala de aula, onde foi aplicada a sequência didática aqui planejada. O caso específico se refere a um recorte pontual dentro do continuum do trabalho escolar, realizado cotidianamente nas escolas brasileiras, e, neste caso, no Centro de Ensino Médio 417 de Santa Maria, no Distrito Federal, com estudantes de duas turmas do 3º ano do Ensino Médio (N e O), no primeiro bimestre letivo de 2025. Por se tratar de uma ação pedagógica com início e fim definidos, esta pesquisa é delimitada. Entretanto, o contexto escolar revelou-se ainda mais desafiador do que o previsto inicialmente, e o trabalho docente mobiliza variáveis que não foram antecipadas no roteiro da pesquisa. Diante disso, com o devido grau de flexibilidade, realizamos a elaboração, execução parcial e análise reflexiva da sequência didática, tentando respeitar a coerência metodológica pensada inicialmente.

Com o objetivo de cumprir as características de um relato de experiência reflexiva, ainda que sob influências do método originalmente adotado, mostrou-se necessário manter o uso de diferentes procedimentos metodológicos no mesmo recorte; assim, optamos pela pesquisa-ação, produzindo a sequência didática em diálogo com fundamentação teórica e pelo registro e análise qualitativa, a partir do diário de campo. O primeiro método, a pesquisa-ação (Mattar e Ramos,

2021), visa aprimorar a própria prática docente. Para responder à questão central: "Como a utilização da linguagem cartográfica contribui para o desenvolvimento do pensamento espacial e do raciocínio geográfico durante a execução de uma sequência didática com estudantes do 3º ano do Ensino Médio?", realizaremos levantamento bibliográfico e documental, bem como a confecção e a execução da sequência didática.

O segundo procedimento, previsto inicialmente no projeto de pesquisa, consistia em aplicar o Teste de Aptidão em Pensamento Espacial (STAT), adaptado por Duarte (2016) a partir das contribuições de Lee e Bednarz (2012). A proposta era utilizar o instrumento como avaliação diagnóstica inicial, com o objetivo de mapear as habilidades espaciais dos estudantes antes da implementação da sequência didática. Contudo, a aplicação do STAT foi substituída pela atividade intitulada "Avaliação Diagnóstica com Atlas", conforme descrito na seção seguinte. Essa substituição decorreu de incompatibilidades entre o calendário letivo e os prazos exigidos para submissão e análise pelo Comitê de Ética, inviabilizando sua execução no período disponível.

Por fim, o terceiro procedimento, de natureza qualitativa, consiste no registro em diário de campo. Optamos pela coleta de dados em campo por meio do diário, dialogando com a proposta inicial de autoetnografia, que destaca as vivências do próprio pesquisador e permite capturar, por meio de uma descrição densa, os acontecimentos cotidianos. Isso possibilita uma imersão na realidade escolar da qual já fazemos parte (Pardo, 2019). Esse instrumento permite a aproximação com práticas tradicionais da geografia acadêmica, o exercício da vigilância epistemológica mediado pela análise e, por fim, oferece liberdade para apresentar o conhecimento produzido pelos próprios professores a partir de seu cotidiano. Ao longo das próximas seções, discutiremos os procedimentos metodológicos adotados e seus eventuais ajustes.

3.1. SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O principal esforço desta pesquisa está no desenvolvimento e análise de uma sequência didática, planejada e fundamentada a partir de três pilares teóricos: (I) a organização metodológica da prática docente com base em Zabala (2014, 2020); (II) o ensino de Geografia na perspectiva de ensinar a pensar pela geografia, conforme Cavalcanti (2019); e (III) o trabalho com cartografia escolar e pensamento espacial conforme os aportes de Castellar, Pereira e De Paula (2022) e Castellar e Duarte (2022).

Em Zabala (2014), encontramos os conceitos operacionais e o vocabulário que

estruturam o olhar sobre a prática. No planejamento e na avaliação reside a condição essencial de uma prática permeada pela reflexão, sendo a atividade – ou lição – a unidade básica do processo de ensino-aprendizagem, entendida como uma proposta pedagógica pontual: uma exposição, uma pesquisa, um jogo, um exercício ou uma simulação. No entanto, dada a diversidade das atividades possíveis e a intencionalidade educativa que as organiza, o autor nos conduz a adotar a sequência didática como unidade preferencial para análise do trabalho pedagógico, pois nela se evidencia a coerência entre objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação.

O trabalho consistia, inicialmente, no planejamento, aplicação e avaliação da sequência ao longo de um bimestre letivo. Ao propor um recorte metodológico próximo da realidade concreta da escola, objetivávamos refletir sobre nossa própria prática, com vistas a produzir resultados que dialogassem com a experiência de outros professores. Contudo, como é comum no cotidiano escolar, surgiram variáveis que escapam a um roteiro de pesquisa rígido. A mudança de modulação, a introdução da Política Nacional do Ensino Médio (PNAEM – Substituto do Novo Ensino Médio) no noturno e por fim a interrupção das aulas por conta da greve dos professores da SEEDF, somadas a outras limitações estruturais, exigiram uma reorganização das etapas previstas e a adoção da flexibilidade como princípio metodológico. Com isso, a sequência foi parcialmente aplicada e analisada sob a perspectiva do relato de experiência reflexivo.

Reconhecemos, a partir dessa experiência, que o planejamento pedagógico raramente é integralmente definido a *priori*. Mesmo quando há exigência de escrituração formal, fatores como a sobrecarga de trabalho docente, a escassez de recursos, deficiências nos sistemas de registro e a própria formação pedagógica podem comprometer o ciclo entre planejamento, execução e avaliação. Assim, ao seguir as orientações de Zabala (2014), buscamos identificar a função social do ensino, a concepção de aprendizagem mobilizada, os critérios adotados para organizar as situações didáticas, os conteúdos e objetivos selecionados e os condicionantes que atravessam o contexto educativo. Esse olhar é central para nós. Contudo, a operacionalização do registro, ao menos em um primeiro momento, demandou algumas adequações metodológicas, que serão aprofundadas nas próximas seções deste trabalho

O registro inicial do planejamento das atividades que compõem a sequência didática representa mais um desafio recorrente na prática escolar. A escrituração, parte muitas vezes negligenciada na formação inicial e essencial para o professor, também se mostrou um

obstáculo nesta pesquisa. Planejar e registrar as atividades pontuais realizadas em sala exigiu uma escolha metodológica, e, diante da ausência de um modelo amplamente consolidado na literatura acadêmica, optamos por adotar a forma de escrituração utilizada pela plataforma Educa DF, ferramenta institucional da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

A plataforma organiza o plano de aula em campos específicos, nos quais é possível nomear e descrever tanto o plano geral quanto cada lição – ou atividade –, além de anexar materiais complementares, selecionar os objetivos de aprendizagem e indicar os recursos necessários para a execução das atividades (ANEXO A). No que se refere à duração, o sistema EducaDF já define, com base no calendário escolar (ANEXO B), os horários e os dias previstos para a realização das aulas, sendo cada uma delas planejada com duração de 40 minutos, com possibilidade de ocorrerem em blocos de aula dupla. Assim, reconhecendo a importância de sistematizar o planejamento didático e, ao mesmo tempo, manter a coerência com o ambiente educacional em que a sequência foi aplicada, optamos por utilizar esse modelo institucional como referência para a apresentação das atividades propostas.

3.1.1. Primeira Sequência Didática

Esta seção foi pensada para fazer o uso do trabalho pedagógico cristalizado ao longo dos anos. Contudo, algumas das práticas foram modificadas – ou aprimoradas – a partir do contato com as bibliografias do PROFGEO. Foram incorporados dinâmicas de síntese, ajustes no instrumento avaliativo e propostas de mapa mental, o que oportuniza reflexão sobre as práticas e instrumentos já utilizados no cotidiano escolar, com vigilância epistemológica. O livro didático é instrumento essencial no trabalho e acreditamos na potencialidade do seu uso como material de mediação. Para assegurar transparência e registro no diário de campo, explicitamos abaixo os critérios avaliativos adotados. Considerando a necessidade de verificação de nota, a configuração dos instrumentos avaliativos ficou assim:

Critérios preestabelecidos pelo planejamento da instituição escolar:

• Prova de simulado (todas as disciplinas): 2 pontos

• Prova Bimestral (Geografia): 2 pontos

• Redação (todas as disciplinas): 1 ponto

• Participação nas atividades avaliativas e frequência: 1 ponto (extra por definição da própria escola)

Critérios discricionários do professor:

• Registro de aula (atividades e participação em dinâmicas): 2 pontos

• Dinâmica gamificada: 1 ponto

• Simulação do Conselho de Segurança da ONU: 2 pontos

Dinâmica de Apresentação | Duração: 2 aulas

Descrição do plano:	1ª Atividade: A proposta foi acolher os estudantes no início do bimestre, promovendo um ambiente receptivo e abrindo espaço para o diálogo. Buscou-se iniciar o processo de construção de vínculo e aproximação com os estudantes, além de proporcionar um diagnóstico informal sobre suas motivações, vínculos com a escola e impressões iniciais sobre a Geografia. 2ª Atividade: Dando continuidade ao acolhimento, a segunda aula teve como foco apresentar os objetivos gerais da sequência didática, seus critérios avaliativos, cronograma e o alinhamento do projeto com a pesquisa em andamento no mestrado. A exposição buscou garantir clareza, transparência e sentido às ações propostas ao longo do bimestre.
Descrição da lição:	1ª Atividade: A aula foi conduzida como uma roda de conversa. Inicialmente, me apresentei compartilhando nome, formação, local de moradia e aspectos pessoais, como os motivos que me levaram a lecionar no período noturno e meu canal favorito no YouTube à época. Em seguida, convidei cada estudante a se apresentar, indicando nome, idade, local de moradia, motivo da matrícula no noturno e o que pensa sobre a Geografia. Incluí uma pergunta mais livre, sugerindo que compartilhassem um canal do YouTube, livro, influenciador ou jogo de que gostassem, como forma de ampliar a escuta sobre seus repertórios culturais. A proposta buscava iniciar o mapeamento informal dos repertórios dos estudantes e fomentar o vínculo necessário ao desenvolvimento da sequência. 2ª Atividade: Transcrição dos critérios/instrumentos avaliativos e objetivos para registro nos cadernos. Exposição dialogada dos critérios avaliativos, objetivos e da vinculação da sequência didática com o projeto de pesquisa no Mestrado Profissional em Geografia – PROFGEO.
Anexo:	N/A
Objetivos:	CHSA03FG; CHSA06FG; CHSA57FG; CHSA61FG; CHSA62FG;
Recursos didáticos:	Quadro branco e marcadores

Referências:	CAVALCANTI, Lana. Pensar pela Geografia: ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019. ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Penso, 2014.

Exibição do Documentário *20 dias em Mariupol* | Duração: 3 aulas

Descrição do plano:	Exibição do documentário *20 Dias em Mariupol* dirigido e roteirizado por Mstyslav Chernov e publicado em 2023. Esta atividade objetivava a sensibilização e a mobilização de conteúdos prévios dos estudantes sobre conflitos internacionais. A proposta inverte intencionalmente a lógica tradicional de partir do local para o global, iniciando com uma abordagem global e trabalhando o contexto mais próximo em seguida, a fim de explorar o conceito de multiescalaridade. Foram mobilizados conteúdos conceituais (conflitos internacionais e multiescalaridade), factuais (contexto da guerra entre Rússia e Ucrânia) e atitudinais (desenvolvimento de empatia diante da situação vivida pela população civil ucraniana). Apontamentos expositivos foram realizados anteriormente e durante a exibição do documentário para mediar o que estava sendo exibido. E posterior à exibição foi feita breve discussão sobre as questões trazidas pelos estudantes.
Descrição da lição:	Registro, no caderno, de anotações livres realizadas pelos estudantes durante a exibição do documentário, com base nas informações que consideraram mais relevantes.
Anexo:	N/A
Objetivos:	CHSA06FG; CHSA07FG; CHSA15FG; CHSA25FG; CHSA47FG; CHSA53FG; CHSA56FG; CHSA57FG; CHSA61FG; CHSA62FG; CHSA69FG; CHSA75FG;
Recursos didáticos:	Projetor; Caixa de som; Computador; Documentário *20 dias em Mariupol* (Chernov, 2023); Caderno dos estudantes.
Referências:	CHERNOV, Mstyslav. *20 dias em Mariupol*. Ucrânia: Associated Press; PBS Frontline, 2023. 94 min. BALTRUSCHAT, Astrid. A interpretação de filmes segundo o método documentário. In: WELLER, Vivian; PFAFF, Nicole (Org). Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

Confecção do mapa mental | Duração: 1 aula

Descrição do plano:	A atividade consistiu na construção de um mapa mental individual, registrado no caderno dos estudantes, com orientação para organização em formato paisagem. A proposta foi mobilizada como estratégia de sistematização e início da discussão conceitual a partir do documentário *20 Dias em Mariupol*. Após breve contextualização, os estudantes foram orientados a preencher o mapa com base nas suas

	interpretações do filme, abordando quatro tópicos obrigatórios: (1) o que o documentário apresentou; (2) como o território aparece no documentário; (3) como a fronteira é representada; e (4) possíveis relações com o cotidiano dos estudantes. Após a produção individual, os mapas foram compartilhados oralmente e as contribuições sistematizadas coletivamente no quadro, resultando em uma síntese visual comum. A atividade foi registrada como parte da avaliação das produções em sala.
Descrição da lição:	A atividade foi avaliada a partir do registro individual do mapa mental no caderno, considerando a presença dos tópicos orientados.
Anexo:	N/A
Objetivos:	CHSA03FG; CHSA06FG; CHSA25FG; CHSA47FG; CHSA53FG; CHSA56FG; CHSA57FG; CHSA61FG; CHSA62FG; CHSA69FG; CHSA75FG;
Recursos didáticos:	Quadro branco e marcadores; caderno dos estudantes.
Referências:	BALTRUSCHAT, Astrid. A interpretação de filmes segundo o método documentário. In: WELLER, Vivian; PFAFF, Nicole (Org). Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. CAVALCANTI, Lana. Pensar pela Geografia: ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019. CHERNOV, Mstyslav. *20 dias em Mariupol*. Ucrânia: Associated Press; PBS Frontline, 2023. 94 min. DUARTE, R. G.; VANZELLA CASTELLAR, S. M. Raciocínio geográfico, pensamento espacial e cartografia na educação geográfica brasileira. Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II, [S.l.], v. 9, n. 18, p. 17–24, 2022. RICHTER, Denis. O mapa mental no ensino de Geografia: concepções e propostas para o trabalho docente. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

Diagnóstica com o atlas escolar | Duração: 1 aula

Descrição do plano:	A atividade teve como objetivo diagnosticar as fragilidades dos estudantes em relação à linguagem cartográfica e, ao longo da aula, orientar o uso do mapa como instrumento de leitura do mundo. A prática foi realizada com o Atlas escolar, distribuído para duplas de estudantes, e partiu de uma revisão coletiva dos principais elementos do mapa: título, legenda, escala e os signos utilizados de forma geral. Na sequência, analisaremos a princípio as páginas 8, 9, 12, 13 e 89, onde encontramos o mapa-múndi, o mapa político da Europa e mapas de Anamorfose. Durante a análise o destaque dado foi para a localização do continente europeu, da Rússia, do Mar Negro, do Brasil e de outros elementos relevantes à compreensão geográfica. A dinâmica da aula consistiu em mediação ativa do professor, que se

	deslocava pela sala promovendo perguntas individualizadas, estimulando a leitura do mapa e a observação dos signos que permitiam a identificação dos espaços requisitados. Em um segundo momento, o foco foi direcionado ao mapa da Europa, destacando-se a localização da Ucrânia, da Rússia e das áreas envolvidas no conflito, estabelecendo conexões com o conteúdo anteriormente mobilizado pelo documentário. A atividade permitiu mapear o repertório dos estudantes e realizar intervenções pontuais diante das dúvidas que surgiram no processo.
Descrição da lição:	A lição foi registrada por meio da participação ativa durante a dinâmica com o Atlas escolar. Todos os estudantes presentes receberam positivo no instrumento Atividades em Sala.
Anexo:	N/A
Objetivos:	CHSA07FG; CHSA15FG; CHSA25FG; CHSA47FG; CHSA57FG;
Recursos didáticos:	Atlas Escolar.
Referências:	FERREIRA, Graça Maria Lemos. Atlas geográfico: espaço mundial. São Paulo: Moderna, 2018. CAVALCANTI, Lana. Pensar pela Geografia: ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019. ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Penso, 2014.

Dinâmicas de leitura do livro didático | Duração: 2 aulas

Descrição do plano:	A dinâmica foi conduzida com a leitura em voz alta, realizada de forma individual, parágrafo a parágrafo, por diferentes estudantes. Após cada leitura, foi conduzida uma discussão coletiva orientada pelo professor. 1ª atividade: A aula teve como objetivo introduzir a discussão teórica da sequência didática, a partir da leitura coletiva e comentada do texto introdutório da unidade "Os primeiros Estados e formas de poder", presente no livro Relações de poder: território, Estado e Nação, da coleção Diálogos: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Moderna, 2020). 2ª atividade: Seguimos com a dinâmica de leitura agora com o texto "Um mundo de Estados nacionais" (Moderna, 2020, p. 21 e 22). O texto inicial do capítulo 2, intitulado Povo, Território e Estado em diferentes tempos e espaços.
Descrição da lição:	1ª e 2ª atividades: Em ordem alfabética os estudantes são solicitados a participar da leitura, quando a realizam, são avaliados positivamente no instrumento Atividades em Sala. Atividade de casa: Solicitou-se a resolução e o registro, no caderno, das atividades propostas no livro didático (Moderna, 2020, p. 12).

Anexo:	N/A
Objetivos:	CHSA03FG; CHSA06FG; CHSA15FG; CHSA25FG; CHSA56FG; CHSA57FG;
Recursos didáticos:	Banco de livros; caderno dos estudantes.
Referências:	PASSINI, Elza Yasuko; PASSINI, Romão; MALYSZ, Sandra T (Orgs). Prática de ensino de geografia e Estágio Supervisionado. 2. ed. São Paulo: contexto, 2010. Págs. 101 -116. ROMEIRO, Julieta *et al*. Relações de poder: território, Estado e nação. In: ____. Diálogos: ciências humanas e sociais aplicadas. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020. v. 3, p. 12; 21-27; 58-62.

Dinâmicas de sistematização com livro didático | Duração: 2 aulas

Descrição do plano:	Nesta atividade, o objetivo foi aprofundar a compreensão do texto "Estado, nação e Estado-nação", presente nas páginas 23 e 24 do livro Relações de poder: território, Estado e nação, da coleção Diálogos: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Moderna, 2020). A aula foi organizada como um momento de leitura silenciosa e sistematização individual, com foco na produção de frases-síntese para cada parágrafo do texto Inicialmente, fizemos juntos a leitura e a síntese do primeiro parágrafo, produzindo coletivamente um modelo de frase curta que expressasse a ideia principal. A partir dessa orientação, os estudantes seguiram de forma autônoma, construindo seus resumos diretamente no caderno. A atividade foi conduzida de forma expositiva e mediada pelo professor, que circulou pela sala orientando as produções e, quando pertinente, promovendo breves comentários sobre os registros realizados
Descrição da lição:	A sistematização foi registrada individualmente no caderno dos estudantes, por meio de frases-resumo de cada parágrafo lido. A atividade foi avaliada dentro do instrumento "Atividades em Sala". Em alguns momentos foram feitas devolutivas individuais ao registrar a produção de cada estudante.
Anexo:	N/A
Objetivos:	CHSA03FG; CHSA06FG; CHSA15FG; CHSA25FG; CHSA56FG; CHSA57FG;
Recursos didáticos:	Banco de livros; caderno dos estudantes.
Referências:	PASSINI, Elza Yasuko; PASSINI, Romão; MALYSZ, Sandra T (Orgs). Prática de ensino de geografia e Estágio Supervisionado. 2. ed. São Paulo: contexto, 2010. Págs. 101 -116. ROMEIRO, Julieta et al. Relações de poder: território, Estado e nação. In: ____. Diálogos: ciências humanas e sociais aplicadas. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020. v. 3, p. 12; 21-27; 58-62.

Dinâmicas de leitura do livro didático | Duração: 3 aulas

Descrição do plano:	A dinâmica foi conduzida com a leitura em voz alta, realizada de forma individual, parágrafo a parágrafo, por diferentes estudantes. Após cada leitura, foi conduzida uma discussão coletiva orientada pelo professor. 1ª atividade: A aula teve como objetivo aprofundar a discussão teórica da sequência didática, a partir da leitura coletiva e comentada do texto "Povo, nação e território" (Moderna, 2020, p. 24 a 26). 2ª atividade: Em sala, foi proposta a resolução da atividade de análise da obra Operários, de Tarsila do Amaral (Moderna, 2020, p. 26). No entanto, além das quatro questões originalmente presentes no livro, foi adicionada uma questão individualizada. Essa estratégia teve como objetivo mitigar a ocorrência de cópias entre estudantes e o uso indevido de plataformas de inteligência artificial. Cada estudante recebeu um tema sorteado a partir da chamada: "escala 6x1", "trabalhador CLT", "uberização" ou "trabalho análogo à escravidão". A tarefa consistia em explicar, de forma objetiva, o conceito relacionado ao tema sorteado, com auxílio da internet, redigindo sua resposta individualmente no caderno.
Descrição da lição:	1ª atividade: Em ordem alfabética os estudantes são solicitados a participar da leitura, quando a realizam, são avaliados positivamente no instrumento Atividades em Sala. 2ª atividade: Solicitou-se a resolução e o registro, no caderno, das atividades propostas no livro didático (Moderna, 2020, p. 26).
Anexo:	N/A
Objetivos:	CHSA03FG; CHSA06FG; CHSA15FG; CHSA25FG; CHSA56FG; CHSA57FG;
Recursos didáticos:	Banco de livros; acesso à internet; caderno dos estudantes.
Referências:	PASSINI, Elza Yasuko; PASSINI, Romão; MALYSZ, Sandra T (Orgs). Prática de ensino de geografia e Estágio Supervisionado. 2. ed. São Paulo: contexto, 2010. Págs. 101 -116. ROMEIRO, Julieta et al. Relações de poder: território, Estado e nação. In: ____. Diálogos: ciências humanas e sociais aplicadas. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020. v. 3, p. 12; 21-27; 58-62.

Conclusão do capítulo e Atividade flexível | Duração: 3 aulas

Descrição do plano:	1ª atividade: A primeira parte da aula foi dedicada à resolução dos exercícios propostos na página 27 do livro Relações de poder: território, Estado e nação (Moderna, 2020), que trabalham habilidades interpretativas a partir da leitura de trechos selecionados. Os estudantes foram orientados a responder individualmente no caderno, com base na discussão já realizada em aulas anteriores.

	2ª atividade: Em seguida, os estudantes receberam tempo adicional para revisar e concluir atividades pendentes de aulas anteriores. Foi transcrita no quadro a lista completa das tarefas realizadas até o momento, permitindo que cada estudante organizasse seus registros. A verificação foi feita por meio da entrega voluntária dos cadernos ao professor, que conferiu as produções e orientou os casos com cópias, registros incompletos ou ausentes. Situações de plágio evidente foram anotadas nos registros do professor para avaliação posterior, com devolutivas individualizadas
Descrição da lição:	Resolução individual dos exercícios da página 27 do livro didático, seguida da verificação suplementar das atividades anteriores.
Anexo:	N/A
Objetivos:	CHSA03FG; CHSA06FG; CHSA15FG; CHSA25FG; CHSA32FG; CHSA47FG; CHSA56FG; CHSA57FG;
Recursos didáticos:	Quadro branco e marcadores; Banco de livros; caderno dos estudantes.
Referências:	ROMEIRO, Julieta et al. Relações de poder: território, Estado e nação. In: ____. Diálogos: ciências humanas e sociais aplicadas. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020. v. 3, p. 12; 21-27; 58-62.

3.1.2. Segunda Sequência Didática

Apresentação da Sequência Didática | Duração: 1 aula

Descrição do plano:	Nesta aula, os estudantes foram recebidos já com a sala organizada em grupos de quatro carteiras, formando ilhas. Essa disposição será mantida nas próximas atividades da sequência. Ao entrarem, os estudantes foram orientados a se dividir em grupos, os quais serão mantidos ao longo da simulação. Com os grupos formados, foi realizada a apresentação geral das duas dinâmicas que compõem a sequência didática: o jogo de perguntas e respostas com flashcards e a simulação do Conselho de Segurança da ONU. Aproveitou-se o momento para retomar o alinhamento com os objetivos da sequência didática e reforçar sua vinculação com a pesquisa desenvolvida no mestrado profissional.
Descrição da lição:	Apenas o registro dos grupos foi feito.
Anexo:	N/A
Objetivos:	CHSA03FG; CHSA07FG; CHSA25FG; CHSA32FG; CHSA56FG; CHSA57FG;
Recursos didáticos:	Quadro branco e marcadores.

Referências:	ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. Métodos para ensinar competências. Porto Alegre: Penso, 2020.

Cartões Resumo – atividade gamificada | Duração: 4 aulas

Descrição do plano:	Atividade 1: A aula teve como objetivo orientar os estudantes quanto à dinâmica de estudo baseada na confecção e utilização de cartões-resumo, inspirados no método dos flashcards, propostos como estratégia para aprofundar e revisar os conteúdos teóricos abordados nas páginas 58 a 62 do livro Relações de poder: território, Estado e Nação (Moderna, 2020). A proposta foi apresentada como uma forma gamificada de sistematização do conteúdo, com regras simples: cada estudante, dentro do seu grupo, ficou responsável por confeccionar um cartão-resumo com base em um conceito retirado da leitura individual das páginas indicadas. A colaboração entre os membros do grupo foi estimulada, e um modelo de cartão-resumo foi apresentado no quadro como referência para a construção dos materiais. Atividade 2: Aplicação da dinâmica. Após a verificação de que todos os estudantes haviam concluído a produção dos cartões-resumo, damos início à atividade gamificada. A dinâmica consiste em uma disputa entre os grupos previamente formados, com o objetivo de revisar os conceitos estudados de forma ativa. A cada rodada, todos os grupos participam. Um membro de cada grupo era sorteado para fazer a leitura de seu cartão. Em seguida, um membro de um dos outros grupos, também escolhido aleatoriamente, tenta responder ao conceito correspondente. Se o sorteado acertar, seu grupo recebe dois pontos. Caso errasse, a pergunta era redirecionada para os demais membros do grupo, que poderão consultar o livro por 1 minuto, valendo um ponto. Persistindo o erro, a questão era aberta para todos os demais, com exceção dos formuladores da pergunta. Se alguém acertar em qualquer uma das etapas, o grupo que havia perguntado ganha um ponto. Caso ninguém responda corretamente em nenhuma das etapas, o grupo que elaborou a pergunta perde um ponto. Ao menos duas rodadas completas são realizadas, garantindo que todos os grupos participem ativamente da dinâmica. A depender do tempo disponível e do nível de engajamento, pode-se estender até quatro rodadas.
Descrição da lição:	Atividade 1: Cada estudante deverá confeccionar um cartão com frente (pergunta) e verso (resposta), a partir do conteúdo estudado, o que comporá o instrumento avaliativo “Atividades em sala”. Atividade 2: A participação dos estudantes foi avaliada de forma coletiva, considerando o envolvimento do grupo, o respeito às regras da dinâmica e a manutenção de um ambiente cordial entre os participantes. Ao final da atividade, como forma simbólica de

	reconhecimento, os membros do grupo vencedor recebem chocolates como prêmio.
Anexo:	N/A
Objetivos:	CHSA03FG; CHSA06FG; CHSA15FG; CHSA25FG; CHSA32FG; CHSA47FG; CHSA56FG; CHSA57FG; CHSA61FG; CHSA62FG;
Recursos didáticos:	Livro didático; Quadro branco e marcadores; folhas de papel sufite colorido; chocolates.
Referências:	LIMA, Janiara Almeida Pinheiro . O jogo, a gamificação e o lúdico no ensino de geografia durante a pandemia da COVID-19. ÁQUIRI: Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2021. ROMEIRO, Julieta et al. Relações de poder: território, Estado e nação. In: ____. Diálogos: ciências humanas e sociais aplicadas. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020. v. 3, p. 12; 21-27; 58-62.

Preparação para a Simulação do Conselho de Segurança | Duração: 3 aulas

Descrição do plano:	Momento inicial que consiste em apresentar a proposta da simulação do Conselho de Segurança da ONU, orientando a formação de grupos e a divisão de papéis, os ritos e o regulamento de procedimentos que utilizaremos na simulação. Atividade 1: Exposição e contextualização, retomam-se as discussões promovidas até aqui, destacando o papel da ONU e, em especial, do Conselho de Segurança nos conflitos contemporâneos. Partimos do conflito entre a Rússia e a Ucrânia para analisar as limitações da ONU e como os interesses dos membros podem imobilizá-la. Atividade 2: Organização dos grupos e da sala. Organizamos a sala em ilhas para acomodar os grupos, permitindo a colaboração entre os membros. Os grupos foram sorteados para representar diferentes atores da simulação: (I) Países membros permanentes e, se necessário, temporários; (II) Representante do Secretário-Geral da ONU e representante do Brasil (membro temporário e ocupando a presidência do Conselho durante a simulação); (III) Representantes da sociedade civil e observadores, defendendo Israel e Palestina. Atividade 3: Aula expositiva-dialogada voltada à apresentação do Regulamento de Procedimentos, entregue impresso a todos os participantes. Resumidamente, será seguido um rito adaptado para a simulação, organizado nas seguintes etapas: Abertura da sessão (Presidência do Conselho); Leitura da pauta e definição da ordem do dia (Secretário-Geral); Pronunciamentos iniciais (representantes de Israel e Palestina – 5 minutos cada); Debate geral (países membros – até 2 minutos por intervenção); Apresentação de moções e propostas de alteração; Votação das propostas; e Encerramento da sessão. Após a apresentação do rito e o esclarecimento de dúvidas sobre a

	culminância, seguimos com a orientação direta dos grupos, com o professor circulando entre as ilhas para acompanhar os preparativos. Foi sugerido o uso de vestuário formal no dia da simulação, como forma de fortalecer o engajamento e a imersão na atividade. Cada grupo ficou responsável pela elaboração e entrega de um documento com as ideias principais para seus pronunciamentos e intervenções, que serviria como critério de participação e proposição. Algumas estratégias argumentativas inspiradas em ágoras e espaços deliberativos foram apresentadas e discutidas com os estudantes ao longo das aulas de preparação.
Descrição da lição:	A participação ativa será considerada no instrumento "Atividades em sala", porém a nota final será atribuída no momento de autoavaliação.
Anexo:	Apêndice A
Objetivos:	CHSA03FG; CHSA06FG; CHSA07FG; CHSA15FG; CHSA25FG; CHSA32FG; CHSA47FG; CHSA53FG; CHSA56FG; CHSA57FG; CHSA61FG; CHSA62FG; CHSA69FG; CHSA75FG;
Recursos didáticos:	Quadro branco e marcadores; cópias do regulamento, projetor.
Referências:	ONU. Conselho de Segurança. Provisional Rules of Procedure of the Security Council. New York: United Nations, [s.d.]. New York, 1983. ONU. Charter of the United Nations. San Francisco, 1945. PASSINI, Elza Yasuko; PASSINI, Romão; MALYSZ, Sandra T (Orgs). Prática de ensino de geografia e Estágio Supervisionado. 2. ed. São Paulo: contexto, 2010. Págs. 101 -116. ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. Métodos para ensinar competências. Porto Alegre: Penso, 2020.

Simulação do Conselho de Segurança | Duração: 2 aula

Descrição do plano:	A simulação foi conduzida conforme o regulamento de procedimentos previamente apresentado e entregue aos estudantes. Cada grupo assumiu os papéis definidos: países-membros permanentes ou temporários, representantes de Israel e Palestina e representantes da Secretaria-Geral e da Presidência do Conselho. Com a organização de sala em um semicírculo. Durante a atividade, o professor atuou exclusivamente como observador, intervindo apenas quando estritamente necessário para garantir o andamento da dinâmica e o cumprimento das regras. A mediação geral da sessão foi responsabilidade dos estudantes designados para a presidência e a secretaria-geral.
Descrição da lição:	A participação ativa será considerada no instrumento "Atividades em sala", porém a nota final será atribuída no momento de autoavaliação.
Anexo:	Apêndice A
Objetivos:	CHSA06FG; CHSA15FG; CHSA25FG; CHSA32FG; CHSA47FG;

	CHSA53FG; CHSA56FG; CHSA57FG; CHSA61FG; CHSA62FG; CHSA69FG; CHSA75FG;
Recursos didáticos:	Projetor; decorações.
Referências:	ONU. Conselho de Segurança. Provisional Rules of Procedure of the Security Council. New York: United Nations, [s.d.]. New York, 1983. ONU. Charter of the United Nations. San Francisco, 1945. PASSINI, Elza Yasuko; PASSINI, Romão; MALYSZ, Sandra T (Orgs). Prática de ensino de geografia e Estágio Supervisionado. 2. ed. São Paulo: contexto, 2010. Págs. 101 -116. ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. Métodos para ensinar competências. Porto Alegre: Penso, 2020.

Autoavaliação | Duração: 1 aula

Descrição do plano:	Numa roda de conversa, discutiremos ambas as sequências didáticas e tentaremos identificar se houve, de fato, contribuições das últimas atividades desenvolvidas para o raciocínio geográfico e o pensamento espacial. Iniciamos projetando no quadro os mapas da Europa e do Oriente Médio e compartilhamos, enquanto professores, a experiência vivenciada ao longo da sequência didática. A fala foi conduzida de maneira mais livre, com a sugestão de que os estudantes escolhessem ao menos duas das perguntas transcritas no quadro como estímulo: *Qual atividade mais gostou?Essas atividades contribuíram para algo em meu aprendizado?O que procuro ao olhar no mapa?Hoje, você entende o que motiva os conflitos Rússia/Ucrânia e Palestina/Israel? Qual o papel de resistência das pessoas? É importante saber sobre isso?* Em seguida, o espaço foi aberto para comentários dos estudantes. Todos foram convidados a fazer apontamentos. Ao final, todos responderam a um formulário digital (Google Forms), sem identificação, mas com restrição a uma resposta por e-mail, avaliando coletivamente a participação da turma.
Descrição da lição:	Participação na roda de conversa avaliada no instrumento “Atividade em Sala”. Nota coletiva atribuída a partir da média que os estudantes avaliaram.
Anexo:	N/A
Objetivos:	CHSA03FG; CHSA15FG; CHSA25FG; CHSA32FG; CHSA47FG; CHSA53FG; CHSA57FG; CHSA61FG; CHSA62FG; CHSA75FG;
Recursos didáticos:	Quadro branco e marcadores.
Referências:	ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. Métodos para ensinar competências. Porto Alegre: Penso, 2020.

3.2. TESTE DE APTIDÃO DO PENSAMENTO ESPACIAL (STAT)

O Teste de Aptidão do Pensamento Espacial (STAT) é reconhecido como um dos instrumentos que avaliam objetivamente o pensamento espacial, em contraste com ferramentas da psicologia que testam a habilidade espacial (Duarte, 2016). O teste é composto por 16 questões baseadas em oito modalidades de pensamento espacial, formuladas a partir dos estudos de Phil Gersmehl e Reginald Golledge (citados por Duarte, 2016), sendo elas:

I – Compreender orientação e direção;

II – Comparar informações de mapas e gráficos;

III – Escolher a melhor localização com base em múltiplos fatores espaciais;

IV – Construir uma representação mental do perfil de encostas em mapas topográficos;

V – Correlacionar espacialmente a distribuição de fenômenos;

VI – Visualizar imagens tridimensionais a partir de representações bidimensionais;

VII – Sobrepor e integrar mapas;

VIII – Compreender elementos geográficos representados como pontos, linhas e polígonos.

Este seria o segundo procedimento de coleta de dados, o Teste de Aptidão do Pensamento Espacial (STAT), criado por Jongwoon Lee e Robert Bednarz (2011, citado por Duarte, 2016), teve sua aplicação suspensa ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Reconhecidamente, abrir mão desse instrumento implicou simplificar o desenho metodológico e adiar, neste momento, a incorporação de uma variável de natureza quantitativa que poderia não apenas reforçar os resultados relacionados ao objetivo de mensurar o desenvolvimento do pensamento espacial e do raciocínio geográfico por meio da sequência didática, mas também contribuir para a reflexão final com uma métrica objetiva dos efeitos do trabalho.

No contexto desta pesquisa, o STAT seria utilizado como avaliação diagnóstica inicial, oferecendo subsídios para o trabalho pedagógico com os conteúdos procedimentais da cartografia e permitindo uma atuação mais precisa sobre as fragilidades identificadas nos estudantes. Contudo, a aplicação de um teste individualizado, com finalidade específica para fins de pesquisa, exigiria a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Diante

da incompatibilidade entre os prazos do calendário escolar e os trâmites do CEP/CHS, optamos por não aplicar o STAT, substituindo-o pela Avaliação Diagnóstica com uso de atlas, conforme detalhado na seção 3.1.1.

3.3. DIÁRIO DE CAMPO

O terceiro procedimento metodológico de coleta de dados consiste na elaboração de um diário de campo, construído a partir de um roteiro de perguntas inspirado em Santos (2017). A proposta inicial partia das orientações da autoetnografia, com o intuito de refletir a partir da realidade escolar vivenciada e registrar as percepções do professor regente. No entanto, essa perspectiva metodológica passou por reformulações ao longo da pesquisa. O contato com o texto *Etnografia não é método*, de Mariza Peirano (2014), nos levou a reavaliar a adoção da etnografia como base teórico-metodológica, por compreendermos que tal exercício exigiria um escopo mais amplo e aprofundado do que o proposto neste trabalho. Diante disso, optamos por manter os registros sob a forma de diário de campo, compreendendo-o como um instrumento historicamente presente na formação do geógrafo e como uma oportunidade valiosa de reflexão da prática docente.

Embora este trabalho não se enquadre rigorosamente em uma abordagem autoetnográfica, especialmente por utilizar o diário de campo de forma pontual e com objetivos delimitados, algumas contribuições desse referencial foram incorporadas à construção do diário de campo. Ainda que não tenhamos assumido a posição de etnógrafo, certas reflexões se mostraram valiosas para orientar o uso do diário como instrumento de registro e análise das atividades desenvolvidas. Uma dessas reflexões é a noção de que o pesquisador está inserido no mesmo "quintal cultural" do seu objeto de estudo, como propõe Erickson (2010, citado por Pardo, 2019), uma vez que o professor responsável pela prática já integra a realidade observada. Outra ideia importante é a da coexistência do sujeito-pesquisador e do sujeito-pesquisado, que durante a descrição e a análise pode se apresentar de forma conflituosa. Além disso, a busca por uma descrição densa dos episódios vivenciados na escola (Garcez e Schultz, 2015, citado por Pardo, 2019) contribui tanto para uma compreensão mais aprofundada das práticas quanto para a sua reformulação a partir da reflexão. Por fim, o uso do diário nos permite a possibilidade de uma vigilância epistemológica (Rocha e Eckert, 2008, citado por Pardo, 2019) ao exigir a reflexão sobre a coerência entre os fundamentos que sustentam nossa prática cotidiana e suas expressões no chão da sala de aula. Retomando a metáfora bachelardiana que trouxemos no início do texto, a coerência entre a fundação da casa como professores e as escolhas pedagógicas

que compõem nosso térreo.

O alinhamento desta etapa do trabalho dialoga com as discussões propostas por Pardo (2019), Hess (2010) e Mussi, Flores e Almeida (2021), especialmente no que se refere ao uso do registro diário como ferramenta de pesquisa. Pardo (2019) retoma fundamentos filosóficos para criticar a alegada neutralidade do método positivista, defendendo, ao contrário, o reconhecimento da "impossibilidade da neutralidade, da objetividade e da impessoalidade" (Pardo, 2019, p. 34) como princípio epistemológico da pesquisa. Ainda assim, mesmo em uma abordagem qualitativa, exige-se a construção de etapas metodológicas consistentes que sustentem o percurso investigativo. Nesse sentido, Hess (2010) contribui ao propor a mediação como elemento organizador do processo, em que os registros do diário, tanto no momento de sua produção quanto em sua posterior análise, são atravessados por uma problematização previamente formulada, conferindo ao material o caráter de uma descrição crítica. Em adição, Mussi, Flores e Almeida (2021) reconhecem o valor da produção de conhecimento a partir da experiência, desde que amparada por fundamentos reflexivos. Busca-se, portanto, apresentar os dilemas próprios do chão de sala de aula e socializar, com colegas professores, as conclusões e questões que eventualmente emergem nesse contexto.

A configuração do nosso diário de campo partiu de um roteiro de perguntas, que fará a mediação de nossos registros. Estes foram realizados em formato de áudio e com certa liberdade. As reflexões foram registradas logo após as aulas, durante o percurso de retorno à residência após a aula, tendo como referência o roteiro proposto por Adams, Ellis e Jones (2015, citado por Silva, 2017), que sugere priorizar:

> a) a experiência pessoal na pesquisa e na escrita vem em primeiro lugar; b) apresentar os processos de tomada de sentido; c) usar e demonstrar reflexividade; d) apresentar um conhecimento fruto de informação privilegiada de um fenômeno de experiência social (ou cultural); e) descrever e criticar normas culturais, experiências e práticas; f) procurar respostas nas audiências (p. 231).

Algumas medidas importantes para a qualificação dos registros materiais e para analisá-los de forma metódica. Adotamos as recomendações adaptadas a partir de Riemann (2010, p. 312), e podem ser elencadas da seguinte forma: (1) Evitar a tendência de julgar situações e coisas por considerá-las óbvias; (2) Usar o pronome pessoal para diferenciar claramente o "eu" em momentos distintos; (3) Evitar a "autoabsorção" e focar em processos sociais; (4) Focalizar em situações e contextos para descobrir a ordem e a desordem dos processos sociais; (5) Apresentar processos sociais, situações e contextos de organização, estados e reflexões íntimas. As notas de campo são o melhor material para aprender sobre as próprias práticas e constituem

uma oportunidade para que os profissionais tenham suas anotações discutidas, pois fomentam a autocrítica e, entre profissionais, elucidam paradoxos, erros e, eventualmente, constroem contribuições significativas para o desenvolvimento de teorias fundamentadas empiricamente (Riemann, 2010).

3.3.1. **Instituição e Procedimentos de Análise**

O campo de aplicação aqui escolhido é a instituição da qual faço parte da equipe de professores. A pesquisa foi executada na escola Centro de Ensino Médio 417, localizada na periferia de Brasília, em uma região administrativa chamada Santa Maria-DF. A referida escola é pública, faz parte da rede distrital de educação e é a única da região que oferece o ensino médio regular no turno noturno.

Atuamos nesta instituição como professor desde 2023, inicialmente sob regime de contratação temporária, e, desde novembro de 2024, como servidor efetivo. A sequência aqui descrita foi aplicada nas turmas 3ºN e 3ºO, escolhidas por serem as turmas nas quais leciono atualmente, e também porque a temática da Geopolítica consta como conteúdo previsto para os estudantes.

A turma 3º N contava com 24 estudantes matriculados no diário, porém apenas 13 frequentaram as aulas e participaram de ao menos um instrumento avaliativo. Desses, 9 atingiram a média mínima, enquanto 4 permaneceram abaixo do esperado. A média geral da turma foi de 4,88, resultado influenciado pelos estudantes que fizeram apenas um instrumento ou apenas vieram para fazer as provas; os estudantes com menor rendimento apresentaram mais de 15 faltas no período.

Na turma 3º O, havia 29 estudantes matriculados, dos quais 15 participaram efetivamente das atividades propostas. Apenas 2 estudantes ficaram abaixo da média, resultando em média geral de 5,83 pontos. Apesar de apresentarem menor número de faltas em comparação à turma 3º N, os estudantes do 3º O demonstraram maior dificuldade na assimilação dos conteúdos, o que demandou maior mediação durante as aulas.

As sequências didáticas planejadas e registradas na metodologia deste trabalho foram executadas ao longo do 1º bimestre. O conjunto de 31 aulas planejadas originalmente necessitou de ajustes ao calendário da rede distrital (ANEXO B) assim como ao calendário da instituição (ANEXO C). O bimestre teve início em 10 de fevereiro de 2025 e foi concluído em 25 de abril de 2025, completando, em teoria, um total de 29 aulas para a turma 3ºN e 28 para o 3ºO;

contudo, esse quantitativo ainda foi impactado por outras eventualidades. Cabe recapitular que, originalmente, esse projeto havia sido pensado para uma estrutura curricular que previa 40 aulas, vigente no ano de 2024; no entanto, devido a diversos problemas, tivemos que aplicá-lo no 1º bimestre de 2025, em vez do 4º bimestre de 2024.

Esse material bruto, que compõe o diário de campo, foi produzido diariamente após as aulas. A escolha para o registro foi o áudio, gravado após as aulas e durante o trajeto de retorno à residência. Ao analisarmos o diário de campo, chegamos a um quantitativo de 17 registros, com um total de 2 horas e 15 minutos, que passou por duas etapas de processamento. A primeira ocorreu através da plataforma Uniscribe, de transcrição de áudio do formato .OGG para texto. Posteriormente, os arquivos de texto foram revisados manualmente e analisados sob as sete perguntas motivadoras.

Durante a análise, decidiu-se agregar as perguntas: b) apresentar os processos de tomada de sentido; c) usar e demonstrar reflexividade; d) apresentar um conhecimento fruto de informação privilegiada de um fenômeno ou experiência social (ou cultural); e) descrever e criticar normas culturais, experiências e práticas, em apenas um tópico de análise. Após essa etapa, fizemos uma seleção de trechos importantes, seguindo a ordem cronológica e as perguntas propostas.

No capítulo intitulado “Análise reflexiva da sequência didática”, temos registrado as reflexões em paralelo ao trabalho. Iniciamos com uma exposição de algumas variáveis que afetaram o trabalho e seguimos para uma análise detalhada em quatro subseções, cada uma trazendo nuances diferentes da prática docente.

4. ANÁLISE REFLEXIVA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Neste capítulo, intitulado “Análise reflexiva da sequência didática”, nos debruçamos sobre os registros do diário de campo. O material, que consiste em 17 registros, totalizando 2h15min de gravação, foi processado, revisado e categorizado segundo o roteiro de perguntas descrito na metodologia, servindo de base à reflexão da prática. A vigilância epistemológica orienta este movimento de leitura crítica do vivido (Rocha e Eckert, 2008, citado por Pardo, 2019). A discussão é apresentada em quatro subseções, contemplando: experiência pessoal; tomada de sentido e reflexividade; conhecimento derivado de informação privilegiada e críticas às normas culturais; e respostas da audiência.

A articulação entre o vivido e o pensado constitui oportunidade de transformação da

prática pedagógica, em um processo dialético sustentado por mediações discursivas produzidas a partir das experiências em sala de aula e pela atitude permanente de vigilância, que permite reconhecer os pressupostos que orientam nossa prática e verificar sua consonância com os fundamentos que a sustentam.

Logo na semana pedagógica, descobrimos que o ensino médio noturno havia aderido à Política Nacional do Ensino Médio (PNAEM), evento que, posteriormente, implicaria em alterações e forçaria a flexibilização de nosso projeto. A PNAEM, instituída pela Lei nº 14.945/2024, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, e substituiu a Lei do Novo Ensino Médio, nº 13.415/2017. Embora a adesão tenha ocorrido em novembro de 2024, a circular com as orientações para a implementação nas instituições escolares só foi publicada e encaminhada às escolas em fevereiro de 2025. A mudança fragmentou a carga horária entre os itinerários formativos e a formação geral básica, agora também presentes no ensino médio noturno. Essa alteração, na prática, reduziu a carga horária semanal de Geografia de quatro para três aulas. No entanto, seus efeitos não se limitaram à carga horária: novas disciplinas foram incluídas, os chamados Percursos Educacionais Estruturados, e, por decisão estratégica da escola, a enturmação passou a depender da escolha dos estudantes sobre qual itinerário formativo desejam seguir.

Além da diminuição da carga horária, uma série de acontecimentos impactou a execução da sequência didática. Já na primeira semana, devido aos ajustes do PNAEM, não foi possível iniciar a sequência. Na quarta semana, tivemos um episódio de chuva intensa que fez com que a escola ficasse esvaziada. Na sexta semana, ocorreram a aplicação da redação, uma reunião pedagógica e uma paralisação. Na nona semana, houve a aplicação do simulado e, na décima, mais uma paralisação.

Esse conjunto de eventos resultou, ao fim, em uma redução efetiva da carga horária de 10 aulas na turma do 3ºO e 9 aulas na turma do 3ºN. Essa redução, equivalente a cerca de 30% do tempo efetivo em sala, não apenas adiou a execução integral das atividades, como também frustrou a opção pelo adiamento na tentativa de cumprir todas as atividades propostas no bimestre seguinte, devido à Greve deflagrada pela categoria dos professores do Distrito Federal.

Os ajustes feitos para que se cumprissem as obrigações em relação à nota resultaram na criação de um instrumento não previsto: a produção textual a partir da análise de mapas do conflito entre Rússia e Ucrânia.

Produção Textual | Duração: 3 aulas

Descrição do plano:	1º momento: aula expositiva dialogada, a partir da leitura e discussão do conteúdo apresentado nos slides e da análise dos mapas da evolução territorial do conflito entre Rússia e Ucrânia. Disponibilizamos o atlas para consulta e passamos as orientações para a confecção da produção textual. 2º momento: elaboração de texto dissertativo argumentativo sobre o conflito entre Rússia e Ucrânia.
Descrição da lição:	A produção textual teve como orientação básica: Com base no texto e nos mapas, escreva um texto dissertativo de 15 a 20 linhas. Seu texto precisa abordar as duas questões a seguir: • Por que a localização das regiões disputadas é importante para ambos os lados? • Que solução deve ser tomada por ambos os líderes, considerando as consequências para os grupos humanos que lá habitam? Os textos fabrilavaliados a partir dos critérios: • Cumprimento das exigências orientadoras (1 a 3 pts); • Correção conceitual (1 a 3 pts); • Coerência entre argumentos (1 a 3 pts); • Entrega na data (1 pt). Pontuação total: 10 pontos.
Anexo:	APÊNDICE B
Objetivos:	CHSA03FG; CHSA06FG; CHSA07FG; CHSA14FG; CHSA15FG; CHSA25FG; CHSA47FG; CHSA53FG; CHSA56FG; CHSA57FG; CHSA61FG; CHSA62FG; CHSA63FG ; CHSA65FG; CHSA69FG; CHSA75FG.
Recursos didáticos:	Projetor; computador; atlas; caderno dos estudantes.
Referências:	CAVALCANTI, Lana. Pensar pela Geografia: ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019. SOUZA, Marcelo Lopes de. Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2022. BBC News Brasil. Ukraine in maps: Tracking the War With Russia. BBC, 07 abr. 2025. Disponível em: https://www.bbc.com/news/articles/c0l0k4389g2o. Acesso em: 15 de abr. de 2025. NEXO JORNAL – Expresso. De onde vem a ideia de que a Ucrânia pertence à Rússia. Nexo Jornal, 22 fev. 2022. Disponível em: https://www.nexojornal.com.br/expresso/2022/02/22/de-onde-vem-a-ideia-de-que-a-ucrania-pertence-a-russia. Acesso em: 15 abr. 2025.

Ao fazermos os ajustes, a escola já possuía outro projeto de ciências humanas em curso, sob responsabilidade da professora de Filosofia. De comum acordo, nossos trabalhos teriam a

mesma culminância, até para não atrapalhar o andamento do trabalho dos demais colegas. A data foi marcada para 5 de junho de 2025; porém, a greve deflagrada em 27 de maio de 2025 interrompeu a execução da Segunda Sequência Didática.

Ao longo das próximas seções apresentamos a identificação e as reflexões a partir dos registros do diário de campo. Na primeira seção, optamos por manter a ordem cronológica; nas demais, priorizamos as reflexões que possuíam temáticas similares, independentemente da cronologia. Entre as questões tratadas, por exemplo, estão os impactos da vida pessoal do profissional na execução do trabalho, a flexibilização levada a um limite que compromete a execução do trabalho pedagógico, os instrumentos e estratégias avaliativas, a cultura escolar e o perfil dos estudantes, além da discussão sobre o autoconceito. Tais questões são analisadas caso a caso, com base nos registros do diário de campo, e serão detalhadas a seguir.

4.1. EXPERIÊNCIA PESSOAL

Ao elaborar o diário de campo, nosso primeiro esforço era registrar a experiência pessoal. Iniciávamos tomando nota das sensações ao final daquele dia de trabalho; contudo, em vários momentos, a experiência reaparece ao longo do registro, especialmente quando inseguranças ou questões pessoais surgem como temas abordados.

Os registros apresentam sensações que variam entre otimismo, felicidade, culpa e frustração. A realidade docente experienciada no recorte aqui definido segue, em certa medida, a repetição do cotidiano. As primeiras semanas são marcadas por otimismo e contentamento:

> [...] Estou otimista, estou otimista com o ano [...] [foi] um bom dia, um bom primeiro dia, não estou tão cansado não, por mais que tenham sido 14 aulas hoje [...] – Registro da 1ª semana
>
> [...] Feliz das aulas terem sido melhores do que eu esperava. – Registro da 2ª semana

Logo em seguida, outras sensações ressurgem: insegurança, cansaço e até frustração, especialmente entre a 3ª e a 4ª semana. Ao longo do diário, há uma busca por ressignificação, superando as dificuldades por meio da flexibilização, ajustando o trabalho à dinâmica da sequência didática:

> [...] Seria mesquinhez da minha parte querer que todas as minhas aulas ocorressem de maneira fluida e perfeita o tempo todo. A flexibilidade na sequência didática é uma questão relevante [...] (É) importante para o contexto geral da educação." – Registro da 6ª semana

A frustração pela dificuldade em avançar na sequência didática transforma-se, por volta da 8ª semana, em sentimentos de culpa:

> [...] Cansado e sentindo culpa por uma aula ruim. [...] Não foi uma aula rica em

> nenhum sentido. [...] Talvez fosse melhor faltar. Não sei. Talvez fosse pior não estar presente [...] – Registro da 8ª semana

Algo que aparece com intensidade ao longo dessas semanas finais são os relatos sobre a vida pessoal. Embora possam parecer inapropriados para um trabalho acadêmico, é necessário questionar: como desconsiderar a subjetividade do professor e seu impacto na prática docente? O trabalho do professor é, inevitavelmente, impactado pelos acontecimentos da vida pessoal. Como discutem Hess (2010), Tardif (2014), Pardo (2019), Mussi, Flores e Almeida (2021), ignorar a biografia do professor é perder uma oportunidade de compreender o trabalho pedagógico em profundidade.

Durante a execução da sequência, meu avô, Valdermar Alves Pereira, teve sua condição de saúde agravada, vindo a falecer no dia 21 de abril. Em vários momentos — especialmente nas semanas 7, 8 e 9 — isso aparece nos registros. Revisitando o diário com a calma que a distância temporal proporciona, é possível perceber o quanto esse acontecimento impactou diretamente a execução do trabalho docente.

Os registros finais, em termos de experiência pessoal, encerram-se com a preocupação com o fechamento do bimestre e com a possibilidade, cada vez mais real, de uma greve.

4.2. TOMADA DE SENTIDO; DEMONSTRAR REFLEXIVIDADE

A leitura dos registros do diário de campo revela diversos momentos que podem ser compreendidos como expressões dos processos de tomada de sentido e de reflexividade docente. Ao longo dos diários, essas duas dimensões aparecem frequentemente articuladas em um mesmo trecho narrativo, o que nos levou a reuni-las sob um único tópico de análise. Neste sentido, optamos por romper com a organização cronológica dos relatos e agrupar os apontamentos a partir de temas recorrentes que emergem do material. Dentre os temas identificados, destacam-se: flexibilização do planejamento, os instrumentos pedagógicos e as estratégias de avaliação.

A flexibilização do planejamento aparece em múltiplas ocasiões ao longo dos relatos, motivada por diferentes fatores. As situações que resultaram em adiamento foram motivadas por decisões a nível da rede de ensino e a nível institucional e a partir da demanda dos próprios estudantes, seja pelo fato de uma turma estar muito esvaziada, seja para oportunizar que os estudantes entreguem atividades pendentes para avaliação.

> [...] Tinham só seis pessoas na turma, e a impressão que eu tive é que a turma estava um pouquinho cansada [...] – Registro da 5ª semana.

> [...] percebendo que o tempo não daria, e pelo esvaziamento da turma, essa decisão de

> adiar mais uma aula foi tomada priorizando, de alguma forma, a qualidade do momento [...] – Registro da 6ª semana.
>
> [...] Você expande um prazo de uma atividade e reforça para os estudantes: "Olha, são essas e essas e essas atividades que você tem pendentes [...]. Se você está completo [SIC], perfeito. Me mostra aí que eu faço o levantamento e já anoto, faço registro. Já se você não tem essas atividades, é preciso que você se organize para completar." [...] – Registro da 11ª semana

Durante as anotações essa flexibilização reaparece com certa frequência, sempre acompanhada de justificativas reforçando a sua necessidade. Como ilustrado nas citações acima, embora necessárias, também impactam negativamente o andamento da sequência didática, contribuindo, ao fim, para a sua interrupção. Ainda no planejamento original, previa-se uma aula dedicada à flexibilização; no entanto, os registros de campo indicam que esse momento específico ocorreu em ao menos três ocasiões distintas. Soma-se a isso o constrangimento enquanto professor diante da constatação de que essa aula, considerada menos exigente e, por vezes, associada à "preguiça".

Trata-se de um debate delicado, que nos insere em um constante jogo de perdas e ganhos. Por um lado, a flexibilidade se mostra essencial para garantir atenção à diversidade (Zabala, 2014) e para oportunizar que os diferentes perfis de estudantes alcancem resultados significativos. Além disso, ela pode favorecer o desenvolvimento de rotinas produtivas e organizadas, incentivando o cumprimento dos afazeres escolares como parte de um trabalho que articula os conteúdos atitudinais e procedimentais. Por outro lado, os impactos da flexibilização sobre o andamento do planejamento demandam instrumentos que tornem essa prática mais estratégica, potencializando seus benefícios e minimizando seus prejuízos.

Uma das propostas iniciais deste projeto era analisar um recorte temporal minimamente representativo do trabalho pedagógico, sendo o bimestre considerado, à época, uma escolha adequada para a pesquisa. Contudo, as múltiplas variáveis que impactam o cotidiano escolar revelaram por que esse recorte raramente é adotado em investigações educacionais. Dedicar-se a analisar ao longo do bimestre expõe a eventualidades como episódios de chuvas intensas (e o consequente esvaziamento da escola), reuniões pedagógicas extraordinárias, paralisações da categoria docente, ausência de colegas e as eventuais "subidas de aula" que interferem diretamente na continuidade das ações planejadas. Somam-se a esses fatores os eventos já previstos, como feriados e avaliações da instituição[1]. Tais ocorrências provocam alterações significativas no cronograma e comprometem o desenvolvimento da sequência didática, como aponta o seguinte registro:

[1] Ver Anexo C.

> [...] É uma semana complicada porque vai ter paralisação. Junta de paralisação, reunião pedagógica, redação... a semana fica truncada. Na verdade, é uma semana meio que morta [...] Me leva para uma reflexão sobre os prejuízos que se têm para os estudantes num calendário que tem essas alterações. É comum que se tenha, acaba tendo ajustes, paralisações, atividades externas, e a escola depende dessas decisões que já vêm prontas. – Registro da 9º semana

Há, na cultura escolar, uma constante submissão do trabalho pedagógico ao calendário formal e às eventualidades que afetam a comunidade escolar. Esses acontecimentos frequentemente colocam em suspensão os processos de ensino e aprendizagem conduzidos pelos professores. Nesse contexto, a capacidade de reorganizar a sequência de atividades de modo a minimizar prejuízos torna-se um dos aspectos centrais da prática docente e, de certo modo, um dos diferenciais que caracterizam uma prática pedagógica qualificada.

Outro tema importante diz respeito aos instrumentos utilizados durante as sequências didáticas e seu impacto no processo de aprendizagem: o livro didático, o atlas, o documentário e a produção textual. Ao longo dos diários, esses materiais surgem como basilares para a prática pedagógica. O destaque ao livro didático é especialmente relevante, já que seu uso se consolidou ao longo da minha trajetória docente e se materializa neste trabalho por meio das dinâmicas de leitura e sistematização apresentadas no capítulo anterior. A citação a seguir representa uma das diversas avaliações que realizamos sobre o material:

> [...] (A) obra da Tarsila do Amaral, Operários... e o livro traz algumas questões. E o livro estabelece uma boa relação entre o texto, os conceitos de povo e a discussão de multiletramentos, de expressão gráfica. [...] sobre o quanto as contribuições do livro didático podem ser ricas em contribuir para a aula. Às vezes temos surpresas ruins, mas às vezes temos surpresas boas do material que as editoras e que o livro didático traz para nós [...] – Registro da 7ª Semana

O material oferecido a partir do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) resolve muitos dos problemas enfrentados em sala de aula, especialmente em relação ao fácil acesso a propostas de atividades já elaboradas, bem impressas e profissionalmente editadas e revisadas; esse aspecto é fundamental para pensar o trabalho com a linguagem cartográfica.

Questão que se revela ainda mais importante quando olhamos para o livro didático considerando a linguagem cartográfica enquanto conteúdo procedimental e transversal à prática escolar. A discussão sobre o livro didático é um campo já maduro, mas permanece fundamental ao se pensar o trabalho docente no chão da escola. A coleção Diálogos, da Editora Moderna, realiza um bom trabalho na seleção de representações e obras, como já foi citado aqui; ainda assim, demandou complementação com o atlas e com mapas extraídos de reportagens e adaptados pelo professor. Ao trabalhar temas como Estado, limites e fronteiras, conflitos internacionais ou qualquer conteúdo geográfico, torna-se necessário promover uma

espacialização adequada, com representações bem selecionadas ou elaboradas, sempre considerando sua finalidade pedagógica[2].

Ainda discutindo os usos da linguagem cartográfica como conteúdo procedimental, destacam-se as atividades planejadas com o atlas e a confecção do mapa mental. A proposta com o uso do atlas tinha como objetivo inicial identificar os países diretamente envolvidos no conflito discutido no documentário — a guerra entre Rússia e Ucrânia. No entanto, retomou-se também o procedimento básico de análise de mapas, como etapa inicial: orientar a identificação dos elementos cartográficos (título, legenda, escala, orientação, etc.) para, em seguida, realizar uma verificação individual, mesa a mesa, dos elementos reconhecidos pelos estudantes.

> [...] faz diferença no trabalho de Geografia esse ímpeto constante de consulta ao mapa múndi. O uso do Atlas é fundamental nesse sentido de identificação e de reconhecimento do território. [...] – Registro da 5ª semana.

Contudo, é nesse momento que emergem falhas importantes no processo de alfabetização cartográfica. Em diversos casos, estudantes apresentaram dificuldades em localizar o Brasil no mapa-múndi, revelando lacunas significativas que, ao longo dos registros, são associadas a fatores externos à escolarização – como históricos de evasão escolar ou possíveis transtornos de aprendizagem não diagnosticados. Esse é apenas um dos exemplos que ilustram como fragilidades importantes podem passar despercebidas no cotidiano escolar.

Já em relação à confecção do mapa mental, apesar de ser um instrumento referenciado por Richter (2011), o uso que fizemos neste trabalho ainda demanda ajustes[3].

> [...] fiquei [...] frustrado com o resultado do mapa mental. [...] Foi uma discussão relativamente rica em termos do documentário e mais pobre em termos conceituais. Acho que o trabalho conceitual vai ser fundamental nas próximas aulas da sequência didática. – Registro da 5ª semana

A construção do mapa mental, em si, representa a consolidação de toda a sequência didática. Nos moldes propostos neste trabalho, esse tipo de atividade deveria estar posicionado mais adiante, em um momento de síntese das aprendizagens. Essa consideração nos leva ao documentário, outro instrumento pedagógico cujo uso, conforme analisamos nos registros, também demanda ajustes.

Durante a exibição do documentário, observou-se um bom nível de engajamento por parte dos estudantes, que rapidamente demonstraram interesse pelo material:

> [...] O audiovisual tem um poder muito forte. Eu estava inseguro quanto a passar um

[2] Ver, por exemplo, Castellar e Duarte (2022), Richter (2017), Castellar, Pereira e De Paula (2022) e Cavalcanti (2019).
[3] Ver Apêndice C, registro fotográfico do desenvolvimento dos mapas mentais.

> documentário tão longo, com medo de não funcionar tão bem, mas o choque que o documentário causa, ao mostrar a violência de forma crua, acaba abrindo uma brecha para o diálogo [...] – Registro da 3ª semana.

No entanto, a decisão de fragmentar a exibição em mais de uma aula revelou-se inadequada. Um dos ajustes sugeridos nos registros seria o convite aos colegas das demais disciplinas da área de Ciências Humanas para realizarmos uma exibição única, seguida de uma discussão coletiva. Essa alternativa evitaria a quebra do conteúdo e daria maior relevância ao produto cultural trabalhado, que, por natureza, é polissêmico.

Outra possibilidade apontada foi a substituição do longa-metragem por um curta de temática similar. Contudo, não identificamos nenhum título que abordasse os conflitos internacionais com o mesmo grau de profundidade e acessibilidade que "*20 Dias em Mariupol*", cuja escolha também se justificou por estar disponível em uma das plataformas de streaming a que temos acesso.

Ainda assim, os problemas técnicos enfrentados durante a tentativa de exibição podem acabar desestimulando o uso desse tipo de material como instrumento pedagógico. Embora a escola disponha de infraestrutura básica, como projetores, cabeamento e caixas de som em todas as salas, cabe ao professor configurar os equipamentos, o que exige tempo e preparo prévios. No entanto, o horário de entrada do docente coincide com o dos estudantes (às 19 horas), o que compromete o início efetivo da aula. Assim, parte do tempo é consumida na organização dos recursos digitais, somando-se a outros fatores que prejudicaram o andamento da sequência didática.

Apesar das dificuldades de execução, o uso do documentário cria oportunidades para que o professor proponha problemas que desafiem os estudantes a raciocinar geograficamente (Castellar e Duarte, 2022). Essa perspectiva dialoga com a avaliação de Callai (2023, citando Savater, 2006), ao afirmar que uma sequência didática não se encerra no curto prazo nem no conteúdo factual. O processo de aprendizagem se constitui, sobretudo, pela formulação de perguntas, pela busca individual, pela crítica e pelo questionamento promovido pelos próprios estudantes. O documentário, com a carga emotiva que carrega enquanto produto cultural, favorece o despertar desses questionamentos, e cabe ao professor fomentar e conduzir essas inquietações.

Por fim, algumas questões emergiram ao longo dos registros de campo e merecem ser mencionadas. A primeira reflexão remete à primeira semana de aula. Ao longo da trajetória docente, é comum ouvirmos a sugestão de realizar uma "semana de retomada de conteúdo"

para preencher um período que, devido à baixa frequência dos estudantes, tende a ser pouco produtivo. Na sequência aqui aplicada e analisada, optamos por uma adaptação, considerando a adesão do noturno ao PNAEM. Assim, a primeira semana assumiu efetivamente um papel de ajuste logístico de enturmação, em que os estudantes conheceram as opções disponíveis e realizaram suas escolhas de itinerários formativos, conforme suas afinidades com determinadas áreas do conhecimento, sendo então alocados em turmas cujos percursos educativos fossem condizentes com essas escolhas. Escolha que foi conduzida pela equipe gestora.

Ainda assim, como veremos no trecho a seguir, a primeira semana também funcionou como um momento de apresentação e avaliação diagnóstica dos estudantes:

> [...] efetivamente aplicar conteúdo seria, mesmo que de revisão, revisar o que é o mapa, por mais que essa seja a proposta e talvez fizesse sentido, eu acho que desalinharia o cronograma e aí eu optei por fazer duas questões diagnósticas e uma apresentação [...] de assumir essas apresentações e essa conversa mais franca e um pouco mais superficial em relação ao conteúdo, mas extremamente produtiva no sentido de compreender e entender um pouco mais sobre os estudantes, sobre as pessoas das quais eu receberei ao longo dos próximos meses. [...] não foi tão geográfica a minha aula, mas foi muito mais antropológica, em muitos sentidos, de tentar conhecer a forma de onde os estudantes vêm, nome, idade, perguntar o porquê da noite, perguntar também de quais escolas eles vieram originalmente e falar um pouquinho sobre a trajetória deles. [...] – Registro da 1ª semana

O esforço de conhecer os estudantes, com perguntas como “onde mora?”, “qual sua idade?”, “Por que optou pelo noturno?” ou “Qual sua memória com a disciplina de Geografia?” possibilitou o início de um diálogo significativo para a promoção das aprendizagens. Consideramos esse esforço mais produtivo do que uma simples “recuperação de conteúdos”.

A nota é tema de relevante discussão teórica no contexto educacional, embora não seja possível aprofundar esse debate neste trabalho. Ainda assim, nas anotações do diário, a temática ganha destaque, especialmente ao se perceber que redes de ensino, famílias, estudantes e até nós, professores, dependemos da avaliação como uma materialidade, seja em suas dimensões diagnóstica, formativa ou somativa. Não à toa, houve a necessidade de criação de um instrumento avaliativo substitutivo para o eventual fechamento de nota, diante dos diversos adiamentos e da impossibilidade de aplicação da simulação dentro do primeiro bimestre letivo. Seja por meio da produção textual, da flexibilização de prazos (como já discutido aqui), ou ainda dos desafios trazidos pelas cópias e pelo uso irrestrito ou irresponsável de inteligência artificial, a nota, como discute o trecho a seguir, permanece uma questão em aberto:

> [...] essa oportunidade de uma expansão, uma dilatação do prazo para a entrega da produção textual foi... acredito que relevante, para que os estudantes tenham uma média razoável. [...] Contudo, a gente entra naquela história: se a nota é realista dos estudantes ou mesmo se ela é relevante ou não. – Registro da 11ª semana.

A greve dos professores da SEEDF, apesar de não haver uma discussão profunda no diário, visitamos as questões trabalhistas quase que como pano de fundo da execução. O primeiro bimestre foi marcado por diversas paralisações das atividades escolares, para demandar melhoria da qualidade de trabalho e também remuneração pela categoria. Até que eventualmente a Greve foi deflagrada pela categoria no dia 27/05/2025 e durou 24 dias; esse evento interrompeu nosso trabalho e evidencia mais uma das variáveis que impactam o trabalho docente[4]. A luta trabalhista é, também, elemento que iremos discutir, mais adiante.

4.3. CONHECIMENTO FRUTO DE INFORMAÇÃO PRIVILEGIADA; DESCREVER E CRITICAR NORMAS CULTURAIS, EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS

O saber docente é plural e, no ambiente escolar, parte desse conhecimento é produzida e mobilizada diariamente no trabalho (Tardif, 2014). O turno noturno apresenta especificidades que emergem no fazer cotidiano. Nos registros do diário de campo há exemplos que podem ser compreendidos como conhecimento derivado de informação privilegiada, bem como descrições e críticas de normas culturais, experiências e práticas. Essa categorização não é estanque: alguns trechos analisados até aqui poderiam ser alocados também neste conjunto. Houve ainda citações que não se ajustavam às categorias examinadas anteriormente e, por isso, são tratadas aqui, com foco em três eixos: o conflito entre pesquisador e pesquisado, aspectos da cultura da comunidade escolar e ajustes necessários ao projeto.

O conflito entre pesquisador e pesquisado, "através de uma perspectiva dialética, vista como uma ponte para alteridade, pois este posicionamento não reprime, mas sim enaltece o carater contraditório, conflitante e em permanente transformação destas duas identidades concomitantes" (Pardo, 2019, p. 31), aparece em diversos trechos do diário, como no exemplo:

> [...] Me confronto de novo com a reflexão entre o "eu pessoa" e o "eu professor", como é que você faz o jogo de interesses? [...] É muito bom sair mais cedo, mas isso atrasa o processo pedagógico. Isso atrasa. O quanto isso atrasa? Eu não sei. É algo a ser estudado, pensado, quantificado. – Registro da 3ª semana.

No trecho acima, discute-se um conjunto de decisões, como as subidas de aula: na ausência de um colega, organizam-se aulas concomitantes para substituir o profissional ausente e adiantar a carga prevista. Essa prática, comum e amplamente aceita pela comunidade escolar (estudantes e professores), produz impactos sensíveis, pois altera cronogramas, exige flexibilização do planejamento e pode, ao final, prejudicar a aprendizagem. Ainda assim, nessa

[4] Cf. Quadro Negro: informativo do Sindicato dos Professores no Distrito Federal. nº 211.

posição em que pesquisador e pesquisado se cruzam, registramos no diário uma satisfação perceptível nesses momentos:

> [...] estou saindo mais cedo. Subiu o horário. A aula com o terceiro O e terceiro N foi junta, né? Foi subida. Eu dei aula para as duas turmas. As duas turmas estão esvaziadas, então apareceu uma aula regular com cerca de 20 a 30 estudantes. Como as turmas estavam alinhadas, isso foi feito de maneira mais simplificada.
>
> Claro, eu chego mais cedo. A sensação é de alívio, de uma sensação boa. Pra além do que... Mas se a aula fosse uma aula diferente, não fosse tão professoral, né? Talvez eu não estivesse me sentindo tão bem com a subida de aula [...] – Registro da 2ª semana.
>
> Eu estou bem, me sinto bem, cansado. Tem como você não se sentir cansado depois de 14 aulas? 13, considerando que teve a subida de aula. Tem como não se sentir cansado? – Registro da 3ª semana.

Outro elemento que cabe citar é a frequência dos estudantes. Como grande parte dos alunos do noturno trabalha ou assume outras responsabilidades, inclusive casos de estudantes que são mães, é comum observarmos baixa frequência, sobretudo no primeiro horário. Essas responsabilidades externas ajudam a explicar a avaliação positiva, por parte desse segmento da comunidade escolar, em relação a dias com jornada reduzida (subidas de aula, aplicação de prova seguida de liberação dos estudantes, paralisações ou emendas de feriado).

Entre os professores, também se observa percepção favorável em momentos de redução da jornada. Isso se compreende diante da carga extenuante vivida pela maioria dos docentes do noturno, já que lecionar nesse turno, via de regra, está associado a outro trabalho no período diurno. Ironicamente, há o seguinte registro:

> [...] Então, não houve aula nesse dia (dia 25). Dia 24 foi a redação, dia 25 não houve aula.[...] Hoje, dia 26, eu acreditei que a escola estaria extremamente vazia, mas não foi o caso. A escola não estava esvaziada — na verdade, estava bem cheia — e tivemos uma aula produtiva. [...] – Registro da 6ª semana.

Contrariando uma cultura permissiva em relação à redução da jornada, os estudantes comparecem, em sua maioria, justamente nas semanas que, por motivos diversos, possuem menos dias letivos. Na semana seguinte, registramos a reflexão:

> [...] Engraçado que, em um dia de quarta-feira que tem aula a semana toda, tá mais vazio. [...] Acho que os estudantes selecionam a quantidade de aulas a que eles assistem por semana. – Registro da 7ª semana.

Devido aos sucessivos ajustes de calendário, registrou-se a decisão de adiamento que, ao fim, interrompeu a execução da simulação.

> [...] Devido ao quão corrido ficaria, tomamos a decisão de realizar um estudo dirigido para fechar a nota e iniciar a intervenção — o trabalho segunda-feira foi feriado, quarta-feira será paralisação. Mais uma semana em que a sequência didática fica comprometida, né? [...] – Registro da 9ª semana.

4.4. PROCURAR RESPOSTAS NA AUDIÊNCIA

Assim como na seção anterior, o diário de campo apresenta trechos que dialogam com a categoria de respostas da audiência. Ainda que o acesso metódico a essas respostas não seja possível, foi possível encontrar algumas evidências. A dinâmica de apresentação aplicada na primeira semana, como adaptação ao calendário, trouxe respostas interessantes, como no registro a seguir:

> [...] A pergunta é por que à noite? E perceber que tem muitas mães, mães de bebês com idades muito similares. Isso foi muito interessante. Bebês com 6, 5, 7 meses, 4 meses. Então, mães muito recentes. Muitas mães na adolescência, 16, 17 anos. – Registro da 1ª semana

Ter como resposta o tornar-se mãe ou a entrada no mercado de trabalho — em alguns casos, as duas situações ao mesmo tempo — mostra o quão essencial é o ensino médio regular noturno. Esses estudantes, que ainda não possuem idade para o EJA, mantêm a escolarização formal como algo importante. Esse trecho reforça a discussão da seção anterior: a valorização da educação persiste mesmo entre estudantes que são excluídos do processo educativo ou, no mínimo, têm seu acesso dificultado pelas circunstâncias da vida. Esse argumento ganha força quando percebemos nesses estudantes evidências sugestivas de transtornos de aprendizagem não diagnosticados.

> [...] E aí cabe, claro, uma investigação desses estudantes que estão fugindo da leitura e de como isso pode ser um instrumento de identificação de estudantes com dificuldade. – Registro da 2ª semana.
>
> Apenas um estudante [...] demonstrou dificuldade de identificar coisas muito básicas, como o Brasil dentro de uma representação do mapamúndi [...] – Registro da 5ª semana.
>
> [...] você aumenta esse prazo para abarcar esses estudantes, tendo em vista o contexto do noturno, que são turmas que já têm, por padrão, muita dificuldade acadêmica, e por padrão outras questões que envolvem suas vidas: estudantes trabalhadores, estudantes que são mães, estudantes que são mães e trabalhadoras... então tem muitos perfis complexos, né? – Registro da 11ª semana.

A dificuldade na leitura de textos e mapas é sintomática dessa diversidade de estudantes, que apresentam falhas em seu processo de escolarização. Esse cenário evidencia tanto a heterogeneidade quanto a importância de compreender melhor as questões do ensino regular noturno e de fortalecer a luta pela existência dessas instituições, que contribuem de modo significativo para grupos fragilizados e historicamente marginalizados em suas trajetórias escolares.

O autoconceito é peça importante no desenvolvimento da aprendizagem (Zabala, 2014). Os estudantes para se engajarem e superarem os desafios projetados como mediação didática na promoção da aprendizagem dependem da forma como se enxergam. Como exemplo temos o registro:

> Uma das estudantes [...] fez o comentário de que eu estava esperando coisas demais da turma deles [...] – Registro da 5ª semana

5. CONTRIBUIÇÕES

Compreender como a linguagem cartográfica contribui, bem como avaliar os avanços no raciocínio geográfico e no pensamento espacial dos estudantes, por meio de uma sequência didática em Geopolítica, mostrou-se um desafio. Retomando a metáfora bachelardiana, o alicerce da casa de quem constrói a aprendizagem no ambiente formal dá sustentação e orienta (ou não) a aprendizagem significativa. Muitas falhas observadas nos ambientes de aprendizagem decorrem de fundamentações rasas ou fragmentadas, o que, a longo prazo, mina os esforços de professores e instituições. Esta pesquisa levou-nos a fundamentar escolhas didáticas, psicológicas, epistemológicas e sociológicas (Zabala, 2014), que, articuladas com a mediação do registro do diário de campo e com a reflexão materializada na vigilância epistemológica, produzem, inevitavelmente, a transformação da prática docente.

A métrica da nota bimestral é um elemento importante do cotidiano escolar, porém não reflete necessariamente o grau de significância das aprendizagens. Reconhecemos que a nota é um componente fundamental para os diversos membros da comunidade escolar — estudantes, pais, gestão e professores — que ainda dependem dessa cifra para balizar seu trabalho. Nesse sentido, temos que, dos 28 estudantes que frequentaram efetivamente nossas aulas, 78,6% (22) foram aprovados sem a necessidade de recuperação, enquanto 21,4% (6 estudantes) ainda terão a oportunidade de refazer avaliações em momento posterior de recuperação final. Somam-se a esse quantitativo outros 25 estudantes matriculados que evadiram ou sequer frequentaram a instituição ao longo do bimestre analisado. Assim, embora a métrica de resultados seja amplamente demandada pela comunidade escolar, ela não retrata de forma fiel o trabalho realizado nem as aprendizagens efetivamente construídas.

Outros instrumentos que auxiliam na verificação das contribuições da sequência didática são a participação nas dinâmicas, o desempenho no simulado, a produção textual e as percepções do professor em sala. Os registros do diário apontam para uma participação volátil, condicionada por fatores como humor, cansaço de estudantes e professores, condições climáticas e o momento do calendário bimestral. O simulado, embora constitua um indicador objetivo, não pôde ser considerado nesta análise, pois os resultados não permitem desagregar o desempenho específico em Geografia das demais disciplinas.

Já a produção textual, ainda que seja um instrumento mais subjetivo, proporcionou um diagnóstico mais amplo do domínio factual, conceitual e procedimental dos estudantes. A atividade foi realizada em sala, após a exposição do conteúdo em slides (Apêndice B) e as

devidas orientações de produção. Devido às ausências, foi permitida a entrega posterior, com ajuste de nota. Ao todo, 23 estudantes entregaram a produção textual, dos quais 6 o fizeram fora do prazo. Estes tiveram rendimento reduzido, e, entre eles, apenas um realizou a atividade sem auxílio de ferramentas de inteligência artificial, fato que tornou a flexibilização de prazos pouco produtiva. Entre os textos entregues dentro do prazo, observou-se uma diversidade de pontos de vista, embora o treino para a produção de textos dissertativo-argumentativos em avaliações externas tenha limitado a criatividade e a liberdade discursiva. Houve, no entanto, uso produtivo dos conceitos de território e fronteira, bem como referências ao funcionamento da OTAN, aos episódios do conflito e a discursos críticos sobre a perda de vidas decorrentes da guerra. Apenas dois estudantes conseguiram, contudo, relacionar sua argumentação a fatores geográficos e ao papel imperialista russo no conflito.

Por fim, a percepção docente é de que houve avanços significativos no desenvolvimento do raciocínio geográfico, embora o pensamento espacial ainda demande aprimoramento. Persistem dificuldades na espacialização dos conflitos, o que evidencia a necessidade de aperfeiçoar os instrumentos de verificação dos impactos da sequência didática e de otimizar as estratégias já utilizadas. A interrupção do trabalho comprometeu ambos os aspectos, mas uma segunda aplicação poderá mitigar esses efeitos. Esse próximo passo, de uma aplicação ininterrupta do projeto, deverá ocorrer em breve, permitindo a coleta de dados que confirmem com maior robustez os impactos de uma sequência didática como a proposta neste trabalho, seja em associação ao STAT ou a outro instrumento equivalente de verificação do pensamento espacial. Esse esforço, acreditamos, constitui um exercício contínuo de vigilância epistemológica, reforçando a coerência entre fundamentos teóricos, objetivos do trabalho e prática profissional, condição indispensável ao aprimoramento docente (Rocha & Eckert, 2008; Pardo, 2019).

A pesquisa contribui para o aprimoramento teórico e metodológico do ensino de Geografia por meio da criação e aplicação de uma sequência didática inovadora, utilizando metodologias ativas e aprimorando o uso do livro didático e do registro da prática docente no dia a dia da escola, através do diário de campo. Ao questionar práticas enrijecidas do cotidiano escolar e discutir as bases epistemológicas do fazer pedagógico, busca-se sistematizar uma sequência didática (Zabala, 2014), associando métodos como dinâmicas de leitura, simulações, atividades gamificadas, autoavaliação, entre outros, com o objetivo de fomentar o “pensar pela Geografia” (Cavalcanti, 2019), a partir do trabalho com os conflitos internacionais e do uso da linguagem cartográfica. Em alinhamento ao Currículo em Movimento e à BNCC, bem como às

diretrizes recentes da Lei nº 14.945/2024, a reflexão realizada a partir dos registros em diário de campo, durante a aplicação da sequência, revelou os caminhos percorridos na prática e propôs possibilidades para o fortalecimento de práticas pedagógicas reflexivas, considerando as múltiplas dimensões que impactam o ser professor (Tardif, 2014). Em síntese, reafirmo o papel da mediação e da vigilância epistemológica como eixos estruturantes para fortalecer o raciocínio geográfico no ensino noturno.O mestrado profissional para professores de Geografia tem o ímpeto de apoiar a formação continuada de qualidade e de promover a produção de conhecimento a partir de uma perspectiva própria da prática docente, complementar à acadêmica. Olhar criticamente para a própria prática de sala de aula é um esforço ao mesmo tempo constrangedor e inspirador: permite romper com práticas incoerentes, fortalecer as práticas potentes e abrir caminhos para inovar.

6. REFERÊNCIAS

BALTRUSCHAT, Astrid. A interpretação de filmes segundo o método documentário. In: WELLER, Vivian; PFAFF, Nicole (Org). Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Brasília, 2024.

BOSLE, Fabiano; NETO, Vicente Molina. "No olho do furacão": uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte,** Campinas, v. 31, n. 1, p. 131-146, 2009.

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

CALLAI, Helena Copetti. A geografia escolar – e os conteúdos da geografia. **Anekumene**, [S.] l.], v. 1, n. 1, p. 128-139, 2011.

CHERNOV, Mstyslav. *20 dias em Mariupol*. Ucrânia: Associated Press; PBS Frontline, 2023. 94 min.

DUARTE, Ronaldo Goulart; VANZELLA CASTELLAR, Sonia Maria. Raciocínio geográfico, pensamento espacial e cartografia na educação geográfica brasileira. **Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II,** [S.] l., v. 9, n. 18, p. 17-24, 2022.

DUARTE, Ronaldo Goulart. **Educação geográfica, cartografia escolar e pensamento espacial no segundo segmento do Ensino Fundamental.** 2016. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

FERREIRA, Graça Maria Lemos. Atlas geográfico: espaço mundial. São Paulo: Moderna, 2018.

HESS, Remi. O momento do diário de pesquisa na educação. Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental, [S.] l., v. 14, n. 1, p. 61–87, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos; CAVALCANTI, Lana de Souza. Políticas educacionais neoliberais, geopolíticas, currículo nacional e ensino de geografia no Brasil. In: FABREGAT, Clemente Herrero; SILVA, Augusto César Pinheiro da (orgs.). **Dinâmicas socioespaciais em redes**

interdisciplinares. 1. ed. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2023, v. 2, p. 242-271.

LIMA, Janiara Almeida Pinheiro . O jogo, a gamificação e o lúdico no ensino de geografia durante a pandemia da COVID-19. ÁQUIRI: Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2021.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas.** 1. ed. São Paulo, 2021.

MENEZES, Victória Sabbado; KAERCHER, Nestor André. Geografia e educação: uma discussão epistemológica. **Geosul**, Florianópolis, v. 32, n. 65, p. 144-158, nov. 2017.

MUSSI, Ricardo Fraklin de Freitas; FLORES, Fabio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60–77, 2021.

ONU. Conselho de Segurança. Provisional Rules of Procedure of the Security Council. New York: United Nations, 1983. Disponível em: https://undocs.org/en/S/96/Rev.7 .

ONU. Charter of the United Nations. San Francisco, 1945. Disponível em: https://www.un.org/en/about-us/un-charter/full-text.

PASSINI, Elza Yasuko; PASSINI, Romão; MALYSZ, Sandra T (Orgs). Prática de ensino de geografia e Estágio Supervisionado. 2. ed. São Paulo: contexto, 2010. Págs. 101 -116.

PARDO, Fernando da Silva. A autoetnografia em pesquisas em Linguística Aplicada: reflexões do sujeito pesquisador/pesquisado. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, v. 18, n. 2, p. 15-40, 2019.

PEIRANO, Mariza Corrêa. Etnografia não é método. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, v. 20, n. 42, p. 15–38, jul./dez. 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s0104-71832014000200015.

SINPRO-DF. Quadro Negro: informativo do Sindicato dos Professores no Distrito Federal. nº 211, Brasília: Sinpro-DF, ago. 2025.

SOUZA, Marcelo Lopes de. Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RICHTER, Dennis. A linguagem cartográfica no ensino de geografia. **Revista Brasileira de**

Educação em Geografia, v. 7, n. 13, p. 277-300, 2017. https://doi.org/10.46789/edugeo.v7i13.511

RICHTER, Denis. O mapa mental no ensino de Geografia: concepções e propostas para o trabalho docente. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

ROMEIRO, Julieta et al. Relações de poder: território, Estado e nação. In: ____. Diálogos: ciências humanas e sociais aplicadas. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020. v. 3, p. 12; 21-27; 58-62..

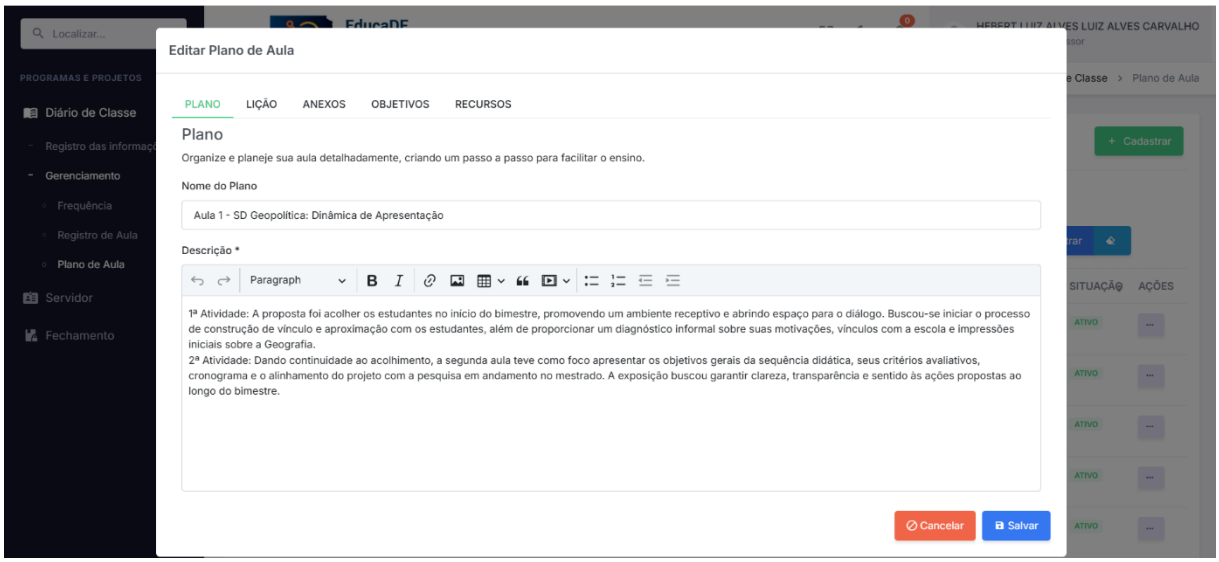
VANZELLA CASTELLAR, Sonia Maria; GARRIDO PEREIRA, Marcelo; DE PAULA, Igor R. O pensamento espacial e raciocínio geográfico: considerações teórico-metodológicas a partir da experiência brasileira. **Revista Geográfica Norte Grande**, [online], n. 81, p. 429-456, 2022.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. Métodos para ensinar competências. Porto Alegre: Penso, 2020.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Penso, 2014.4

ANEXO A

Interface de escrituração da plataforma EducaDF



ANEXO B

Calendário escolar das escolas da Rede Pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. SEEDF.

JANEIRO						
D	S	T	Q	Q	S	S
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

(15) FEVEREIRO						
D	S	T	Q	Q	S	S
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	

(18) MARÇO						
D	S	T	Q	Q	S	S
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23/30	24/31	25	26	27	28	29

(20) ABRIL						
D	S	T	Q	Q	S	S
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			

(21) MAIO						
D	S	T	Q	Q	S	S
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

(20) JUNHO						
D	S	T	Q	Q	S	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

(06) JULHO (04)						
D	S	T	Q	Q	S	S
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

AGOSTO (21)						
D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24/31	25	26	27	28	29	30

SETEMBRO (22)						
D	S	T	Q	Q	S	S
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				

OUTUBRO (21)						
D	S	T	Q	Q	S	S
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

NOVEMBRO (18)						
D	S	T	Q	Q	S	S
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23/30	24	25	26	27	28	29

DEZEMBRO (14)						
D	S	T	Q	Q	S	S
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

1º Bimestre - 10/02 a 25/04 (50 dias)
2º Bimestre - 28/04 a 08/07 (50 dias)
3º Bimestre - 28/07 a 03/10 (50 dias)
4º Bimestre - 06/10 a 18/12 (50 dias)

Em caso de reposição/recomposição do Calendário Escolar, considerar:
26/04 como 1º Bimestre e
04/10 como 3º Bimestre.

Feriados				Ponto Facultativo (dia não letivo)	
1 - jan	Confraternização Universal	15 - out	Dia dos professores alterado para 14/10	3 - mar	Carnaval
18 - abr	Paixão de Cristo	2 - nov	Finados	4 - mar	Carnaval
21 - abr	Aniversário de Brasília e Tiradentes	15 - nov	Proclamação da República	5 - mar	Quarta de Cinzas
1 - mai	Dia Mundial do Trabalho	20 - nov	Dia da Consciência Negra	19 - jun	Corpus Christi
7 - set	Independência do Brasil	30 - nov	Dia do Evangélico		
12 - out	Nossa Senhora Aparecida	25 - dez	Natal		

- Férias – 06/01 a 04/02.
- Encontro Pedagógico – 05/02 a 07/02.
- Apresentação dos Professores – 05/02.
- Início do ano letivo – 10/02.
- Término do 1º Semestre – 08/07.
- Recesso – 02/01 a 05/01, 09/07 a 27/07, 13/10, 21/11 e 22/12 a 31/12.
- Dia de Formação para a Educação Infantil – 09/04; 09/06 e 06/10.
- Dia letivo móvel – 02/05, 20/06, 07/07, 08/07 e 27/10.
- Início 2º Semestre – 28/07.
- Término do ano letivo – 18/12.
- Avaliação Final – 19/12.

Defensoria nas Escolas – todas as 5ª e 6ª feiras da 2ª semana de cada mês, de março a novembro.

- Semana Distrital de Conscientização e Promoção da Educação Inclusiva aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (Lei Distrital nº 6.849/2021) – 10/03 a 14/03.
- Semana da Conscientização do Uso Sustentável da Água nas UE/SEEDF (Lei Distrital nº 5.243/2013) – 17/03 a 21/03.
- Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher (Lei Federal nº 14.164/2021) – 24/03 a 28/03.
- Dia do Campo (Portaria nº 419/2018) – 17/04.
- Dia do Educador Social Voluntário – ESV (Lei Distrital nº 6.871/2021) – 28/04.
- Semana da Educação para a Vida (Lei nº 11.998/2009) – 05/05 a 09/05.
- Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes (Lei Federal nº 9.970/2000) – 18/05.
- Semana do Brincar (Lei Federal nº 13.257/2016) – 19/05 a 23/05.
- Dia do Pedagogo (Lei Federal nº 13.083/2015) – 20/05.
- Dia Nacional da Educação Ambiental (Lei Federal nº 12.633/2012) – 03/06.
- Semana Distrital do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei Distrital nº 6.846/2021) – 04/08 a 08/08.
- Dia de Formação Continuada dos Profissionais da Educação no Distrito Federal (Lei Distrital nº 6.502/2020) – 10/08.
- Dia do Estudante – 11/08.
- Dia do Patrimônio Cultural (Lei Distrital nº 5.080/2013) – 17/08.
- Dia do Profissional das Altas Habilidades/Superdotação (Lei Distrital nº 6.919/2021) – 20/08.
- Dia Distrital da Educação Infantil (Lei Distrital nº 4.681/2011) – 25/08.
- Semana Distrital da Educação Infantil (Lei Distrital nº 4.681/2011) – 25/08 a 29/08.
- Dia do Psicólogo (Lei Federal nº 13.407/2016) – 27/08.
- Semana do Cerrado (Lei Distrital nº 7.053/2022) – 05/09 a 11/09.
- Semana da Prevenção ao Uso de Drogas no DF (Lei Distrital nº 1.433/1997) – 15/09 a 19/09.
- Patrono da Educação – Paulo Freire (Lei Federal nº 12.612/2012) – 19/09.
- Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência (Lei Federal nº 11.133/2005) – 21/09.
- Dia Nacional da Educação Profissional e Tecnológica (Lei nº 14.139, de 16 de abril de 2021) – 23/09.
- Dia do Secretário Escolar – 30/09.
- Dia Nacional de Segurança e de Saúde nas Escolas (Lei nº 12.645, de 16 de Maio de 2012) – 10/10.
- Dia do Professor (Decreto nº 52.682/1963) – 14/10.
- Semana Nacional do Livro e da Biblioteca (Decreto nº 84.631/1980) – 23/10 a 29/10.
- Semana Distrital da Orientação Profissional/1° Emprego (Lei Distrital nº 5.953/2017) – 27/10 a 31/10.
- Dia do Merendeiro Escolar – 30/10.
- Dia de Luta contra a Medicalização da Educação e da Sociedade (Lei Distrital nº 5.933/2017) – 11/11.
- Dia Distrital do Gestor Escolar (Lei Distrital nº 6.179/2018) – 12/11.
- Dia da Consciência Negra (Lei Federal nº 10.639/2003) – 20/11.
- Dia Nacional de Combate à Dengue (Lei Federal nº 12.235/2010) – 22/11.
- Semana Maria da Penha (Lei Distrital nº 6.325/2019) – 24/11 a 28/11.
- Dia do Orientador Educacional (Lei Federal nº 5.564/1968) – 04/12.
- Distribuição de turmas – 16/12.

ANEXO C

AGENDE-SE NOTURNO – 2025

E-mail da coordenação | ***noturno417@gmail.com***

1º BIMESTRE

(15) FEVEREIRO

D	S	T	Q	Q	S	S
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	

(18) MARÇO

D	S	T	Q	Q	S	S
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23/30	24/31	25	26	27	28	29

(20) ABRIL

D	S	T	Q	Q	S	S
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			

(21) MAIO

D	S	T	Q	Q	S	S
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

FEVEREIRO

10/02 – Início do 1º Bimestre.

25 a 28/02 – Postagem de questões das atividades extraclasse para estudantes em Licença Médica/Gestante.

24/02 - Conscientização da comunidade escolar sobre o Contrato de Convivência de 2025 a partir do 3º horário).

27/02 – Prova diagnóstica a partir do 2º horário e correção da mesma.

27/02 – Entrega da Proposta de Redação ao coordenador (professores de Lig. Portuguesa);

Fernando: 99112 6590
Douglas: 982585259
Rita: 99268 9658
Eucledes : 99361 3951
César: 98402 1550
Geraldo: 98556 0803
Paulinho: 99218 2522

MARÇO

11 a 14/03 – Compartilhamento *das questões do simulado via onedrive;*.

11/03 a 14/03 – Eleição dos Representantes de turma na aula do professor conselheiro.

25/03 a 28/03 – Devolutiva da 1ª versão do Simulado para gabarito e possíveis correções.

24/03 – Redação a partir do 2º horário.

27/03 – Paralisação.

Exemplo de lançamentos de Reposição nas informações complementares:
05/04 – Sábado - Reposição **referente ao dia 27/03 - Paralisação (Quinta-Feira).**

ABRIL

05/04 – Sábado - Reposição **referente ao dia 27/03 - Paralisação (Quinta-Feira).**

14/04 – Data limite para os estudantes de licença médica responder as a atividades extraclasse.

15/04 – Aplicação do Simulado

16 a 28/04 – 2ª chamada do simulado, feita diretamente com o professor, mediante autorização por escrito da coordenação pedagógica.

25/04 – Final do 1º bim.

28/04 – Inicio do 2º bimestre.

Sobre a Recuperação Contínua (processual)

Fazer a devida anotação, de forma clara, referente aos procedimentos adotados para a recuperação do aluno ao longo do processo.

MAIO

05/05 - Envio Notas e Faltas (fechamento dos diários).

15//05 – Pré-conselho do 1º bimestre.

17*/05 – Sábado –* *Conselho de Classe com entrega de boletins às 11h.*

Bim	Causa	Dia	Repor
1º	Paralisa-ção	27/03 - quarta	05/04
2º	Letivo móvel	02/05 - sexta	10/05
2º	Letivo móvel	20/06 - sexta	17/05
2º	Letivo móvel	07/07 - segunda	24/05
2º	Letivo móvel	08/07 - terça	31/05
4º	Letivo móvel	27/10 – segunda	01/11

Notas Coletivas

Simulado: 4,0 pontos.
Redação:1,0 Pontos.

Pontuação extra

Frequência igual ou superior a 75% das aulas na disciplina: 1,0 ponto extra, conforme orientação específica do professor.

20h aulas - limite 5 faltas
30h aulas - limite 8 faltas
40h aulas - limite 10 faltas

Obs.: Conforme definido na semana pedagógica O SIMULADO terá nota única para todas as disciplinas. Sendo elaborada da seguinte forma:

01. Inglês (Tipo C)

A .
B .
C .
D .
F .

02. Inglês (Tipo C)

A .
B .
C .
D .
F .

Inglês (Tipo A)

03.(C)(E) .
04.(C)(E) .
05.(C)(E) .
06.(C)(E) .

APÊNDICE A

REGULAMENTO DE PROCEDIMENTOS – SIMULAÇÃO DO CONSELHO DE SEGURANÇA DA ONU

Baseado nas Regras Provisórias do Conselho de Segurança da ONU e adaptado para fins pedagógicos

1. **Objetivo da Simulação**

Simular uma sessão oficial do Conselho de Segurança da ONU, desenvolvendo habilidades de argumentação, empatia, raciocínio geopolítico e compreensão de conflitos internacionais contemporâneos. A atividade tem finalidade didático-pedagógica e integra a sequência didática do 1º bimestre.

2. **Composição do Conselho**

1	Presidente da Mesa (Professor ou estudante designado)
5	Membros Permanentes (EUA, Rússia, China, França, Reino Unido)
10	Membros Temporários (designados conforme distribuição equitativa ou sorteio)
1 a 3	Observadores (Organizações internacionais ou países afetados)
1	Secretário (opcional – para apoio logístico e anotações)

3. Ordem da Sessão

A sessão deve seguir a seguinte ordem: (I) Abertura da Sessão; (II) Leitura da pauta e definição da ordem do dia; (III) Pronunciamentos iniciais (máximo de 2 minutos por país); (IV) Debate aberto e intervenções; (V) Apresentação de moções e propostas; (VI) Votação; (VII) Encerramento e avaliação.

4. Regras de Participação

- Cada país terá direito à fala em ordem alfabética ou por ordem de inscrição.
- A fala será permitida mediante sinalização (levantar o crachá ou mão).
- Interrupções diretas não são permitidas (exceto por moções).
- O uso de dispositivos eletrônicos é permitido apenas para consulta de fontes confiáveis.

5. Tipos de Moções (Propostas Formais)

As moções podem ser feitas pelos participantes e devem ser aprovadas por maioria simples: (I) Suspender a sessão (para intervalo curto); (II) Encerrar a sessão (fim do encontro); (III) Adiar a sessão para outro dia/hora; (IV) Encaminhar um tema para comitê/grupo de estudo; (V) Postergar o debate sobre um tema; (IV) Propor uma emenda (modificação textual em proposta ou resolução).

Obs: Moções de suspensão ou encerramento são decididas sem debate.

6. Apresentação de Resoluções

- Após os debates, os grupos podem redigir propostas de resolução.
- As resoluções devem conter: título, preâmbulo (contexto) e cláusulas operacionais (propostas de ação).
- As resoluções serão discutidas e votadas.

7. Votação

As decisões requerem:

- 9 votos favoráveis no total (de 15 membros)
- Sem veto dos 5 membros permanentes

Tipos de voto: **A favor, contra ou abstenção**.

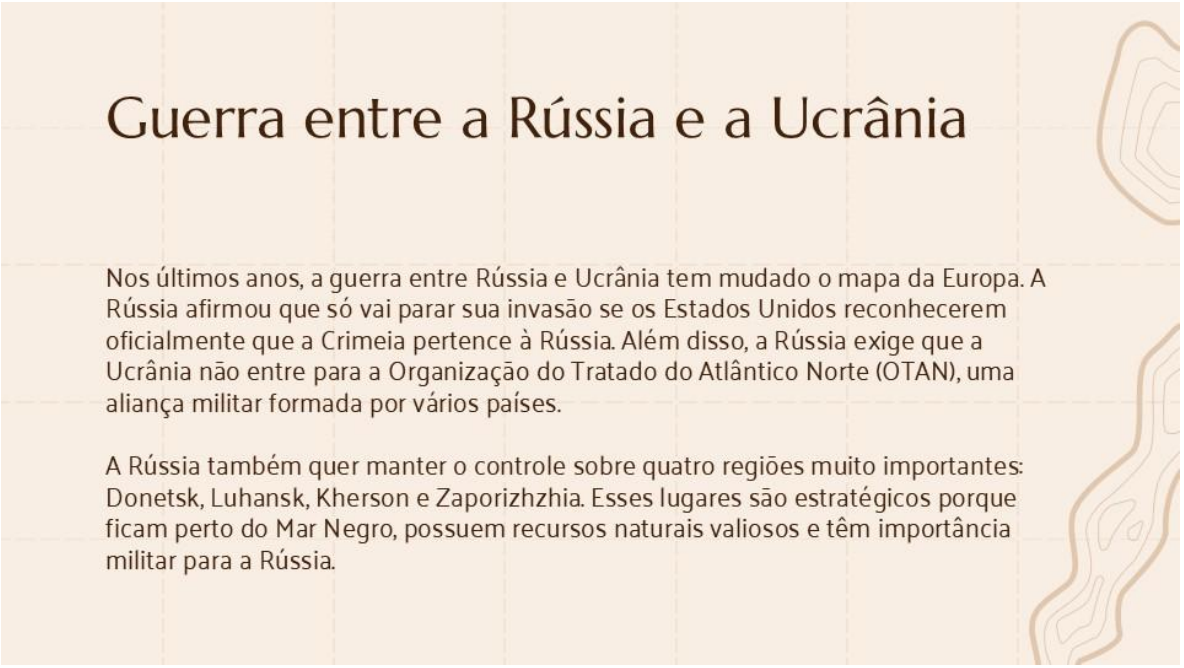
8. Conduta e Avaliação

- Espera-se comportamento diplomático e respeitoso.
- A pontuação será atribuída conforme critérios:
- Clareza e coerência nos argumentos
- Participação ativa e respeitosa
- Capacidade de mediação e cooperação

APÊNDICE B

Slide 1

Slide 2



Slide 3

Esses territórios estão em disputa:

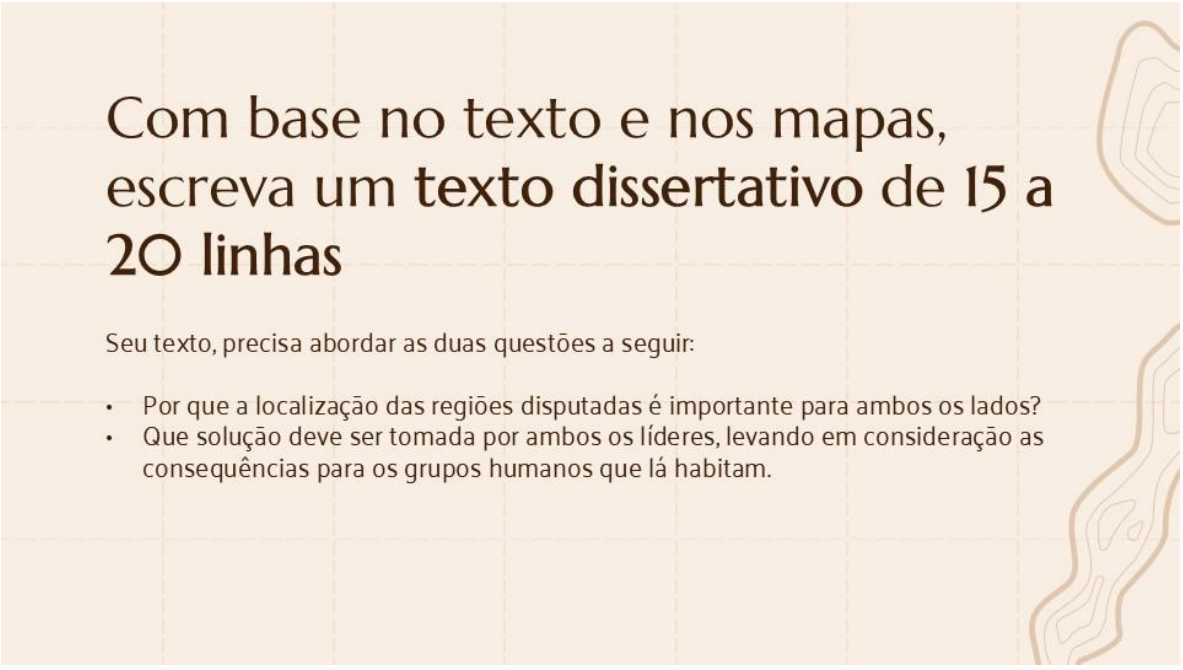
- Crimeia foi anexada pela Rússia em 2014;
- Donetsk, Luhansk, Kherson e Zaporizhzhia foram parcialmente ocupadas depois da invasão de 2022.

Nessa disputa, vemos claramente o conceito de território como espaço de poder:

- O presidente da Rússia, Vladimir Putin, diz que suas ações servem para proteger os interesses e a segurança do seu país.
- Já o presidente da Ucrânia, Volodymyr Zelensky, defende que a Ucrânia precisa manter seu território e sua independência.

Slide 4

Slide 5



Slide 6