

MÚLTIPLAS IDENTIDADES SOCIOCULTURAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA SOBRE O CAMPO E A CIDADE NO ENSINO MÉDIO

MULTIPLE SOCIOCULTURAL IDENTITIES IN GEOGRAPHY EDUCATION: A
PEDAGOGICAL EXPERIENCE REGARDING THE COUNTRYSIDE AND THE CITY IN
HIGH SCHOOL

MÚLTIPLES IDENTIDADES SOCIOCULTURALES EN LA ENSEÑANZA DE LA
GEOGRAFÍA: UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA SOBRE EL CAMPO Y LA CIUDAD EN
LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Ana Flávia Alves de Sales¹
Rozineide Iraci Pereira da Silva²

RESUMO: O presente artigo discute os desafios pedagógicos associados às múltiplas identidades socioculturais de discentes do Ensino Médio e analisa como o ensino de Geografia pode atuar como agente mediador e catalisador da aprendizagem significativa. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso qualitativo de cunho pedagógico, desenvolvido com estudantes do 1º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Dom Adauto, no município de Serra Redonda, Paraíba. O percurso metodológico compreendeu uma etapa de diagnóstico socioeconômico por meio de questionários e rodas de conversa, seguida por intervenções ativas baseadas no estudo da agricultura e do espaço vivido. As atividades envolveram exposições dialogadas, a exibição do documentário 'O veneno está na mesa' e o desenvolvimento de oficinas práticas pelos discentes, tais como a criação de paródias musicais, confecção de maquetes representativas de sistemas produtivos rurais e entrevistas diretas com produtores agrícolas locais. Os resultados demonstraram uma expressiva redução das barreiras de preconceito sociocultural existentes entre os alunos residentes no meio urbano e rural, além de impulsionar a assiduidade, a participação crítica e a melhoria consistente no rendimento escolar dos educandos, consolidando o papel da Geografia Escolar na formação cidadã.

Palavras-chave: Educação Patrimonial. Ensino de Geografia. Pedra do Ingá.

ABSTRACT: This article discusses the pedagogical challenges associated with the diverse sociocultural identities of high school students and analyzes how Geography education can act as a mediating agent and a catalyst for meaningful learning. The research is characterized as a qualitative pedagogical case study conducted with first-year high school students at the Dom Adauto State School in the municipality of Serra Redonda, Paraíba. The methodological approach included a socioeconomic diagnostic phase—using questionnaires and discussion circles—followed by active interventions centered on the study of agriculture and "lived space." Activities included interactive lectures, the screening of the documentary *O veneno está na mesa* (The Poison Is on the Table), and hands-on workshops led by the students, such as creating musical parodies, building scale models of rural production systems, and conducting direct interviews with local agricultural producers. The results demonstrated a significant reduction in sociocultural prejudices between urban and rural students, while also boosting attendance, critical participation, and academic performance, thereby reinforcing the role of school Geography in fostering citizenship.

Keywords: Heritage Education. Geography Teaching. Pedra do Ingá.

¹Discente do curso de Mestrado em Educação da Christian Business School.

²Orientadora. Ph.D. Doutora em Ciências da Educação, professora orientadora da Christian Business School-CBS.

RESUMEN: Este artículo aborda los desafíos pedagógicos asociados a las diversas identidades socioculturales de los estudiantes de secundaria y analiza cómo la enseñanza de la Geografía puede actuar como agente mediador y catalizador de un aprendizaje significativo. La investigación se caracteriza como un estudio de caso pedagógico cualitativo realizado con alumnos de primer año de secundaria en la Escuela Estatal Dom Adauto, en el municipio de Serra Redonda, Paraíba. El enfoque metodológico incluyó una fase de diagnóstico socioeconómico —mediante cuestionarios y círculos de discusión— seguida de intervenciones activas centradas en el estudio de la agricultura y el «espacio vivido». Las actividades comprendieron clases interactivas, la proyección del documental *O veneno está na mesa* (El veneno está en la mesa) y talleres prácticos dirigidos por los propios estudiantes, tales como la creación de parodias musicales, la elaboración de maquetas de sistemas de producción rural y la realización de entrevistas directas a productores agrícolas locales. Los resultados demostraron una reducción significativa de los prejuicios socioculturales entre estudiantes urbanos y rurales, al tiempo que impulsaron la asistencia, la participación crítica y el rendimiento académico, reforzando así el papel de la Geografía escolar en el fomento de la ciudadanía.

Palabras clave: Educación patrimonial. Enseñanza de la geografía. Pedra do Ingá.

INTRODUÇÃO

A contemporaneidade impõe ao ambiente escolar o desafio cotidiano de lidar com a pluralidade sociocultural de sujeitos que trazem consigo múltiplas trajetórias e vivências de mundo. A instituição escolar, longe de ser um espaço homogêneo, configura-se como um território caracteristicamente multicultural, onde diferentes identidades se encontram, tensionam-se e se redefinem constantemente. No contexto do Ensino Médio público brasileiro, essa realidade se expressa de maneira latente nas disparidades de comportamentos, ritmos de aprendizagem e, por vezes, na emergência de conflitos identitários entre diferentes grupos sociais inseridos em uma mesma sala de aula. Essas diferenças, quando não são reconhecidas e consideradas no planejamento pedagógico, podem contribuir para o distanciamento entre os estudantes e os conteúdos escolares, dificultando a construção de vínculos com o processo educativo. Nesse sentido, compreender as características socioculturais dos discentes torna-se fundamental para a elaboração de estratégias que valorizem seus saberes, experiências e formas de compreender o espaço em que estão inseridos. A escola, portanto, pode assumir um papel mediador na aproximação entre as diferentes realidades presentes em seu cotidiano, transformando a diversidade em possibilidade de aprendizagem e de convivência.

Este artigo tem como objetivo analisar as identidades socioculturais dos alunos de Geografia do 1º ano da Escola Estadual Dom Adauto, localizada no município de Serra Redonda, Paraíba, e discutir como práticas pedagógicas ativas e contextualizadas nesta

disciplina podem influenciar positivamente o processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa justifica-se pela urgente necessidade de superar metodologias tradicionais desvinculadas da realidade dos discentes, as quais frequentemente geram desinteresse, notas baixas e evasão. O foco central residiu na problematização das relações entre o campo e a cidade, tendo como tema gerador a agricultura e suas dinâmicas socioespaciais. A escolha dessa temática esteve relacionada à própria realidade territorial dos estudantes, permitindo estabelecer uma ponte entre os conceitos geográficos abordados em sala e as experiências vivenciadas em seus espaços de origem. Dessa maneira, conteúdos como produção agrícola, relações de trabalho, organização territorial, circulação de mercadorias e interdependência entre espaços urbanos e rurais puderam ser discutidos a partir de situações concretas e próximas dos educandos.

Historicamente, a sala de aula do 1º ano da referida escola apresentava um quadro de desestímulo generalizado, baixa assiduidade e comportamentos agressivos que dificultavam o andamento das aulas. Ao analisar o perfil da turma, constatou-se que as abordagens didáticas habituais, pautadas em livros didáticos distantes da realidade geográfica local, desconsideravam as referências de vida de uma parcela significativa dos alunos. A partir de discussões coletivas com o corpo docente sobre alternativas metodológicas viáveis, planejou-se uma intervenção que inserisse o conteúdo acadêmico no cotidiano das famílias dos educandos, elegendo a atividade agrícola como eixo integrador das múltiplas identidades em conflito. A intenção foi criar condições para que os estudantes reconhecessem suas próprias experiências como fontes legítimas de conhecimento, sem, contudo, restringir a aprendizagem ao senso comum. Pelo contrário, buscou-se estabelecer uma relação de complementaridade entre os saberes construídos no cotidiano e os conhecimentos sistematizados pela Geografia, favorecendo a ampliação da capacidade de análise e interpretação da realidade.

Dessa forma, o trabalho buscou não apenas ensinar conteúdos geográficos de forma mecânica, mas sim transformar a sala de aula em um espaço de diálogo multicultural e reflexão crítica. Ao estabelecer conexões estruturadas entre os conhecimentos prévios trazidos pelo senso comum e as formulações científicas da ciência geográfica, o projeto visou amenizar a dicotomia excludente estabelecida entre os alunos da zona urbana e os da zona rural, estimulando uma competição saudável e colaborativa no desenvolvimento de produções autorais. A proposta também procurou desconstruir percepções hierarquizadas acerca dos diferentes modos de vida, demonstrando que tanto os espaços rurais quanto os urbanos possuem dinâmicas próprias, desafios específicos e importantes contribuições para a

organização da sociedade. Nesse processo, a participação dos estudantes assumiu papel central, uma vez que suas narrativas, experiências familiares e conhecimentos sobre o território passaram a integrar as discussões realizadas em sala. A valorização dessas contribuições favoreceu maior aproximação entre os sujeitos e o conteúdo estudado, fortalecendo o sentimento de pertencimento e a percepção de que a Geografia está presente em situações concretas do cotidiano. Assim, a prática pedagógica desenvolvida procurou conciliar a aprendizagem dos conceitos científicos com a formação de sujeitos capazes de observar, questionar e interpretar criticamente as transformações ocorridas em seu espaço de vivência.

MÉTODOS

Este trabalho configura-se como uma pesquisa de campo qualitativa delimitada sob o formato de estudo de caso pedagógico, caracterizando-se como um relato de intervenção metodológica ativa em ambiente de ensino público. O locus da investigação foi o 1º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Dom Adauto, situada no município paraibano de Serra Redonda. O público investigado consistiu em uma turma de 31 discentes regularmente matriculados, apresentando elevado índice de desestímulo acadêmico e comportamentos de indisciplina no início do ano letivo de 2026.

4

Para guiar o planejamento pedagógico, a primeira fase metodológica consistiu em uma etapa de diagnóstico socioeconômico e comportamental. Utilizou-se um questionário estruturado contendo dez perguntas objetivas e subjetivas, além da mediação de rodas de conversa formais e informais. Esta etapa revelou dados primordiais sobre o perfil dos alunos: constatou-se que 65% dos educandos (20 de 31 alunos entrevistados) residiam na zona rural de Serra Redonda e que, desse subgrupo rural, 60% dos pais exerciam a agricultura familiar como principal atividade econômica e fonte de sobrevivência. Verificou-se ainda a vulnerabilidade financeira do grupo discente, no qual 72% das famílias sobreviviam com renda mensal inferior a um salário mínimo, 26% auferiam exatamente um salário e apenas 2% ultrapassavam essa margem.

Paralelamente, o diagnóstico de infraestrutura revelou um sério fator de exclusão digital: a maioria dos discentes não dispunha de computadores em suas residências e, embora muitos possuíssem celulares, careciam de recursos financeiros ou crédito constante para acessar a rede mundial de computadores. A própria instituição escolar contava com apenas quatro computadores em pleno funcionamento, os quais permaneciam restritos às demandas

administrativas de professores e funcionários, inviabilizando práticas laboratoriais rotineiras com os estudantes. Diante deste cenário de carências tecnológicas, a intervenção pedagógica precisou priorizar materiais alternativos e metodologias manuais, artísticas e dialógicas altamente estimulantes.

A etapa de execução do projeto pedagógico estruturou-se em cinco momentos sequenciais e interdependentes ao longo de dois meses letivos no ano de 2026: (a) aulas expositivas e dialogadas introdutórias sobre conceitos históricos da agricultura, evolução técnica e fatores naturais; (b) leitura analítica e produção de relatórios discentes sobre estrutura fundiária e reforma agrária no Brasil; (c) exibição e debate crítico guiado do documentário 'O veneno está na mesa', de Silvio Tendler, expondo a realidade dos agrotóxicos no cenário agrário nacional; (d) estudo sistemático do texto e princípios éticos da 'Carta da Terra' voltados à responsabilidade global compartilhada e desenvolvimento sustentável; e (e) divisão da sala em cinco grupos de oficinas práticas para produção de mídias, confecção de maquetes de diferentes modelos agrícolas, realização de paródias musicais e entrevista direta com trabalhador do campo.

RESULTADOS

A implementação das oficinas e o tratamento contextualizado da agricultura reconfiguraram significativamente as interações humanas no espaço escolar da Escola Estadual Dom Adauto. Antes do desenvolvimento do projeto, a dinâmica da sala de aula era marcada por um velado preconceito sociocultural, expresso principalmente na divisão dicotômica entre “Alunos da Cidade” e “Alunos do Campo”. Essa separação não se restringia às diferenças de local de moradia, mas envolvia percepções estereotipadas acerca dos modos de vida, das práticas profissionais e dos conhecimentos associados a cada grupo. O diagnóstico inicial revelou que parte dos discentes residentes na zona urbana desconhecia as práticas culturais, o esforço laboral e os saberes tradicionais relacionados ao trabalho rural, interpretando a rotina do campo de maneira pejorativa. Essa percepção contribuía para a desvalorização dos estudantes oriundos de comunidades rurais, favorecendo situações de isolamento, constrangimento e afastamento entre os integrantes da turma. Em algumas circunstâncias, tais tensões eram manifestadas por meio de comportamentos agressivos, que podem ser compreendidos também como respostas defensivas diante de situações de estigmatização e desvalorização de suas experiências.

Nesse cenário, a intervenção pedagógica buscou deslocar o foco da oposição entre os grupos para a compreensão das relações de interdependência existentes entre campo e cidade. A agricultura foi utilizada como elemento articulador justamente por fazer parte da realidade de parcela significativa das famílias dos estudantes e, simultaneamente, estar relacionada ao cotidiano de todos, inclusive daqueles que vivem em áreas urbanas. A produção de alimentos, a circulação de mercadorias, o trabalho, o consumo e as relações econômicas demonstram que os dois espaços não podem ser analisados de maneira isolada. Essa abordagem permitiu questionar representações simplificadas e favorecer uma compreensão mais ampla das funções desempenhadas pelos diferentes sujeitos na organização do território. Assim, o conteúdo geográfico passou a cumprir uma função mediadora, aproximando experiências distintas e criando oportunidades para que os estudantes conhecessem aspectos da realidade de seus colegas que anteriormente permaneciam invisibilizados.

A discussão sistemática sobre o documentário “O veneno está na mesa” atuou como um dos principais elementos de problematização dos preconceitos inicialmente identificados. A obra possibilitou introduzir no debate questões relacionadas ao modelo de produção agrícola, ao uso intensivo de agrotóxicos, aos impactos ambientais e às consequências desses processos para a saúde dos trabalhadores e dos consumidores. Ao abordar o lugar ocupado pelo Brasil no consumo mundial de pesticidas e os riscos associados à utilização de determinadas substâncias químicas, o documentário provocou questionamentos que ultrapassaram a oposição inicial entre estudantes urbanos e rurais. A discussão deixou de estar centrada em quem vivia no campo ou na cidade e passou a envolver uma questão que afetava diferentes grupos: a produção e o acesso a alimentos seguros e de qualidade.

A problematização do uso de agrotóxicos também permitiu ampliar a compreensão dos estudantes sobre as relações existentes entre produção agrícola, mercado consumidor e saúde pública. Os alunos passaram a perceber que as decisões tomadas no processo produtivo não permanecem restritas ao espaço rural, uma vez que seus efeitos podem alcançar os centros urbanos por meio da circulação e do consumo dos alimentos. Da mesma forma, compreenderam que os trabalhadores do campo estão diretamente expostos às condições de produção e que as formas de organização da atividade agrícola possuem implicações sociais e ambientais que precisam ser consideradas. O debate, portanto, contribuiu para superar uma visão fragmentada do território e evidenciar a interdependência entre diferentes espaços e sujeitos.

Nesse processo, a agricultura familiar passou a ser discutida não apenas como uma modalidade de produção, mas também como uma prática associada à permanência das famílias no território, à geração de renda, à cultura local e ao abastecimento alimentar. A valorização desse modelo produtivo possibilitou reconhecer conhecimentos construídos historicamente pelas comunidades rurais, sem desconsiderar os desafios tecnológicos, econômicos e estruturais enfrentados pelos pequenos produtores. A discussão sobre práticas agrícolas de menor impacto ambiental também favoreceu reflexões acerca da necessidade de conciliar produtividade, preservação dos recursos naturais e qualidade de vida. Dessa forma, os estudantes puderam compreender que as escolhas relacionadas à produção de alimentos envolvem dimensões econômicas, sociais, ambientais e políticas.

As apresentações desenvolvidas durante as oficinas demonstraram, de maneira concreta, a criatividade dos estudantes e a apropriação progressiva dos conteúdos geográficos trabalhados. A diversidade das produções evidenciou que a aprendizagem não ocorreu exclusivamente por meio da exposição oral ou da resolução convencional de exercícios, mas também através de diferentes linguagens e formas de expressão. O primeiro grupo produziu uma apresentação multimídia composta por imagens e sons representativos da diversidade agrária, utilizando recursos tecnológicos para representar diferentes paisagens, atividades produtivas e formas de organização do espaço rural. A escolha desses elementos demonstrou a capacidade dos alunos de selecionar informações e transformá-las em uma produção comunicativa, relacionando recursos audiovisuais aos conceitos discutidos em sala.

O segundo grupo surpreendeu a comunidade escolar ao criar uma paródia da música “Sorte Grande”, da cantora Ivete Sangalo, incorporando ao texto termos relacionados ao instrumental geográfico, como “posse da terra”, “uso da terra”, “trabalhador rural”, “êxodo rural” e “produção de alimentos”. A atividade revelou uma apropriação diferenciada do vocabulário específico da disciplina, demonstrando que conceitos considerados abstratos podem ser ressignificados quando associados a linguagens próximas ao universo cultural dos estudantes. A utilização da música também favoreceu a participação coletiva e proporcionou uma experiência de aprendizagem marcada pela criatividade e pelo envolvimento afetivo. O canto coral, realizado de maneira ritmada e colaborativa, funcionou como elemento de integração, contribuindo para diminuir as barreiras sociais anteriormente observadas entre estudantes do campo e da zona urbana de Serra Redonda.

O terceiro grupo elaborou um vídeo autoral utilizando o Movie Maker, abordando de maneira reflexiva as relações, tensões e complementaridades entre o agronegócio e a soberania alimentar. A produção demonstrou que os estudantes foram capazes de utilizar recursos tecnológicos não apenas para reproduzir informações, mas para construir uma narrativa própria acerca de uma problemática discutida em sala. A atividade favoreceu a reflexão sobre diferentes modelos de produção, seus objetivos, impactos e contradições, permitindo que os participantes desenvolvessem argumentos e selecionassem informações para sustentar suas perspectivas. Nesse sentido, a utilização das tecnologias digitais esteve articulada a uma finalidade pedagógica, funcionando como instrumento de produção de conhecimento e de comunicação de ideias.

O quarto grupo destacou-se pela elaboração de maquetes táteis detalhadas, confeccionadas colaborativamente com materiais reciclados e recursos encontrados na vegetação da Caatinga local. As produções representaram diferenças entre sistemas tradicionais e modernos de produção agrícola, possibilitando aos estudantes traduzir conceitos e processos geográficos em uma linguagem visual e tridimensional. Além de contribuir para a compreensão dos conteúdos, a construção coletiva das maquetes favoreceu a divisão de tarefas, a negociação de ideias e a cooperação entre os integrantes do grupo. O emprego de materiais reutilizados também introduziu uma dimensão ambiental à atividade, permitindo estabelecer relações entre produção, consumo, reaproveitamento de recursos e preservação do espaço.

8

Por fim, o quinto grupo conduziu uma entrevista estruturada com um pequeno produtor agrícola local, investigando seus métodos de trabalho, as dificuldades relacionadas ao escoamento da produção e a inserção da agricultura familiar no mercado consumidor do município. A aproximação com um trabalhador que vivencia diretamente as questões discutidas em sala proporcionou aos estudantes uma oportunidade de confrontar os conhecimentos teóricos com uma experiência concreta. A entrevista também contribuiu para valorizar a voz dos sujeitos que participam diretamente da produção do espaço rural, permitindo compreender aspectos que nem sempre aparecem nos materiais didáticos, como dificuldades de comercialização, acesso aos mercados, condições de trabalho e estratégias utilizadas pelas famílias para manter sua atividade produtiva.

A diversidade das atividades desenvolvidas revelou, portanto, que diferentes linguagens pedagógicas podem favorecer a participação de estudantes com distintas formas de aprendizagem e expressão. Música, recursos audiovisuais, tecnologias digitais, produção de

maquetes e entrevistas constituíram caminhos complementares para abordar uma mesma problemática geográfica. Essa variedade metodológica também contribuiu para deslocar o estudante da condição de receptor passivo de informações, atribuindo-lhe maior responsabilidade na pesquisa, na produção e na apresentação dos conhecimentos construídos. O protagonismo observado nas oficinas reforça a importância de práticas que considerem a participação discente como elemento fundamental da aprendizagem.

Os resultados escolares observados ao longo da intervenção foram igualmente expressivos. Registrou-se aumento nas notas trimestrais de Geografia, acompanhado de maior assiduidade nas aulas teóricas e de uma participação mais consistente nas atividades propostas. Paralelamente, verificou-se redução significativa dos comportamentos violentos e das manifestações associadas ao estigma sociocultural que anteriormente marcava as relações entre estudantes urbanos e rurais. Embora não seja possível estabelecer uma relação causal absoluta entre a intervenção e todas as mudanças observadas, os resultados sugerem que a contextualização dos conteúdos e a valorização das experiências dos estudantes contribuíram para a construção de um ambiente pedagógico mais participativo e colaborativo.

A transformação observada na turma demonstra que o enfrentamento dos conflitos escolares não precisa ocorrer exclusivamente por meio de medidas disciplinares. Em determinadas situações, é necessário compreender as causas sociais e culturais que estão por trás dos comportamentos manifestados pelos estudantes e criar oportunidades para que os conflitos sejam ressignificados por meio do conhecimento. Ao transformar uma diferença que anteriormente produzia afastamento em objeto de estudo e reflexão, a intervenção possibilitou que os próprios estudantes reconhecessem novas dimensões de suas identidades e das experiências de seus colegas.

Dessa forma, as oficinas ultrapassaram a finalidade de complementar o conteúdo curricular e assumiram uma dimensão formativa mais ampla. Ao discutir agricultura, território, trabalho, alimentação e identidade, os estudantes foram estimulados a compreender as relações que estruturam seu espaço de vivência e a reconhecer a importância de diferentes sujeitos na produção do território. A experiência evidencia, assim, que a Geografia Escolar pode contribuir para a valorização da diversidade sociocultural e para a construção de relações mais respeitadas no ambiente escolar quando seus conteúdos são articulados às experiências concretas dos educandos. O conhecimento geográfico, nesse contexto, deixa de ser percebido

como um conjunto de informações distantes e passa a funcionar como instrumento de leitura crítica da realidade e de transformação das relações estabelecidas no cotidiano.

DISCUSSÃO

O debate sobre as identidades socioculturais e o multiculturalismo no espaço escolar ganhou força nos anos 1980 e, em especial, na década de 1990, impulsionado pela atuação de movimentos sociais voltados à defesa de minorias étnicas e culturais e ampliado pelas discussões pós-modernas acerca do currículo, da diversidade e das relações de poder presentes nos processos educativos. A emergência dessas discussões esteve relacionada à necessidade de questionar modelos educacionais que, durante muito tempo, apresentaram uma visão homogeneizadora dos sujeitos e dos conhecimentos considerados legítimos no interior da escola. Nesse contexto, passou-se a reconhecer que as diferenças culturais, sociais, étnicas, territoriais e identitárias não constituem obstáculos ao processo educativo, mas elementos que fazem parte da própria realidade escolar e que precisam ser incorporados às práticas pedagógicas de maneira crítica e consciente.

Como aponta Silva (2005), o multiculturalismo presente nas diretrizes curriculares atua como uma ferramenta conceitual importante para compreender os processos de construção das diferenças e enfrentar preconceitos, estereótipos e visões reducionistas que desconsideram a pluralidade característica do mundo contemporâneo. A identidade, nessa perspectiva, não pode ser entendida como algo fixo, natural ou previamente determinado, uma vez que é produzida e modificada nas relações estabelecidas entre os sujeitos e os diferentes grupos sociais aos quais pertencem. As experiências familiares, comunitárias, escolares e territoriais participam diretamente dessa construção, fazendo com que cada indivíduo desenvolva formas particulares de perceber a si mesmo e o mundo que o cerca. A escola, portanto, encontra-se diretamente envolvida nesse processo, tanto porque reproduz determinadas concepções sociais quanto porque pode criar condições para questioná-las e reconstruí-las.

A instituição escolar, nesse sentido, deve ser interpretada como um espaço polissêmico de cruzamento de culturas (PEREZ GOMEZ, 1994), no qual diferentes formas de compreender o mundo convivem, dialogam e, em determinadas situações, entram em conflito. O cotidiano escolar reúne sujeitos provenientes de diferentes contextos familiares, econômicos, territoriais e culturais, cujas experiências interferem diretamente na maneira como interpretam os conteúdos, estabelecem relações com os colegas e atribuem significado às atividades propostas.

Essa diversidade torna o trabalho pedagógico mais complexo, mas também amplia as possibilidades de aprendizagem, uma vez que permite que os conhecimentos escolares sejam confrontados com diferentes perspectivas e experiências. Reconhecer essa pluralidade implica compreender que ensinar não consiste apenas em transmitir conteúdos previamente estabelecidos, mas também em mediar encontros entre diferentes formas de conhecimento e contribuir para a construção de relações pautadas pelo respeito e pela valorização das diferenças.

A formação do indivíduo é um processo histórico e contínuo, construído coletivamente a partir das relações que estabelece com os grupos sociais, os espaços e as instituições que integram sua trajetória. De acordo com Dayrell (1996), nenhum indivíduo nasce homem, mas constitui-se e reproduz-se como tal por meio de sua inserção em um grupo social específico, imerso em relações de poder, experiências coletivas e processos de troca simbólica. Essa compreensão desloca a ideia de sujeito como indivíduo isolado e permite percebê-lo como resultado de uma construção social permanente. Os valores, comportamentos, expectativas e formas de interpretar a realidade são desenvolvidos a partir das experiências vivenciadas e das relações estabelecidas em diferentes espaços de socialização.

Sob essa ótica, a educação possui um sentido amplo de produção de sujeitos históricos, uma vez que participa da formação de indivíduos capazes de interpretar sua realidade, posicionar-se diante dela e atuar sobre as condições sociais em que estão inseridos. A escola desempenha papel fundamental nesse processo porque constitui um dos principais espaços de socialização e produção de conhecimentos sistematizados. Entretanto, sua atuação pode assumir diferentes perspectivas. Quando a instituição escolar adota um modelo rígido, no qual o conhecimento é reduzido a um mero “objeto” a ser transmitido unilateralmente, o processo de aprendizagem tende a perder significado para os estudantes, concentrando-se muitas vezes na memorização de informações destinadas às avaliações somativas. Nesse modelo, as trajetórias pessoais, os saberes construídos no cotidiano e as experiências sociais dos educandos acabam sendo colocados em segundo plano (DAYRELL, 1996).

Essa forma de organização do ensino pode produzir um distanciamento entre o conteúdo escolar e a realidade vivida pelos estudantes. Quando aquilo que é ensinado não estabelece relações perceptíveis com suas experiências, seus territórios e suas inquietações, o conhecimento pode ser percebido como algo externo e pouco significativo. Em contrapartida, quando os conteúdos são trabalhados a partir de situações concretas e de questões presentes no cotidiano, o estudante encontra possibilidades de atribuir novos sentidos ao que aprende. Isso

não significa substituir o conhecimento científico pelos saberes cotidianos, mas estabelecer entre eles uma relação dialógica, na qual as experiências dos educandos possam constituir pontos de partida para a construção de conhecimentos mais elaborados.

Para romper com esse “daltonismo cultural”, expressão utilizada para caracterizar práticas que invisibilizam diferenças étnicas, comunitárias, sociais ou de gênero, Candau (2005) ressalta a necessidade de reinventar a prática docente, promovendo espaços e tempos pedagógicos nos quais as referências socioculturais dos discentes sejam consideradas como pontos de partida para o processo educativo. Tal perspectiva exige do professor uma postura de escuta e observação atenta do grupo com o qual trabalha, reconhecendo que os estudantes não chegam à escola desprovidos de conhecimentos. Eles carregam consigo histórias familiares, modos de falar, práticas culturais, experiências territoriais, crenças, expectativas e conhecimentos construídos em diferentes espaços de convivência.

Valorizar essas referências não significa romantizar as diferenças ou ignorar situações de desigualdade e conflito existentes entre os grupos. Pelo contrário, pressupõe compreender que as relações culturais também são atravessadas por relações de poder e que determinadas identidades e formas de conhecimento podem ser historicamente valorizadas em detrimento de outras. A prática pedagógica multicultural, portanto, precisa criar condições para que essas relações sejam discutidas de maneira crítica, possibilitando que os estudantes reconheçam tanto as especificidades de suas próprias experiências quanto a legitimidade das experiências dos demais sujeitos.

12

Esse “arco-íris de culturas” presente na sala de aula, embora acrescente complexidade ao exercício do ensino, constitui um patrimônio estimulante e desafiador capaz de revitalizar o currículo (STOER; CORTESÃO, 1999). A diversidade cultural pode contribuir para ampliar as possibilidades metodológicas do professor, permitindo que conteúdos aparentemente abstratos sejam relacionados a experiências concretas e a diferentes formas de interpretar determinado fenômeno. O currículo, nessa perspectiva, deixa de ser compreendido como uma seleção neutra e imutável de conhecimentos e passa a ser entendido como uma construção que envolve escolhas, prioridades e concepções acerca da sociedade e do sujeito que se pretende formar.

Como reforça Gadotti (2000), o ato de ensinar exige o estabelecimento de metodologias capazes de transformar as contribuições culturais dos estudantes em conteúdos educativos significativos, de modo que a seleção dos tópicos programáticos não pareça neutra, mas esteja

intencionalmente orientada para a formação crítica e para o enfrentamento das desigualdades sociais. A metodologia, portanto, não pode ser dissociada dos objetivos formativos da escola. A escolha de determinadas atividades, exemplos, recursos e estratégias pedagógicas influencia diretamente a maneira como os estudantes compreendem o conhecimento e se posicionam diante dos problemas presentes em seu contexto.

Dentro desse panorama, a Geografia se destaca como disciplina fundamental para a compreensão das relações entre identidade, cultura e território. Por intermédio de seu objeto de estudo central, o espaço geográfico, a disciplina oferece chaves de leitura indispensáveis para compreender as relações historicamente construídas entre sociedade e natureza, bem como os processos econômicos, políticos e culturais que produzem e transformam os territórios. O espaço não é apenas o cenário onde os acontecimentos ocorrem, mas resultado das ações humanas e das relações sociais estabelecidas ao longo do tempo. Dessa forma, compreender o espaço significa também compreender os sujeitos que nele vivem, trabalham, circulam, constroem vínculos e produzem diferentes formas de pertencimento.

Como salienta Cavalcanti (2002), o raciocínio espacial capacita os sujeitos a exercerem práticas socioespaciais conscientes em sua realidade circundante. O desenvolvimento desse raciocínio permite que os estudantes ultrapassem uma percepção imediata dos lugares e passem a identificar relações, contradições, permanências e transformações que interferem na organização do território. O conhecimento geográfico, quando trabalhado de maneira contextualizada, pode ajudar o aluno a compreender por que determinados fenômenos acontecem em um lugar e não em outro, como diferentes territórios se relacionam e de que maneira as ações humanas modificam o espaço.

Por essa razão, o ensino de Geografia não deve se resumir à descrição estática de fenômenos físicos ou econômicos distantes da experiência dos educandos, mas estimular uma postura crítica diante das desigualdades e das transformações socioespaciais (KAERCHER, 2003). A disciplina possui potencial para aproximar os estudantes de questões presentes em seu cotidiano, como as diferenças entre campo e cidade, os processos migratórios, as relações de trabalho, a produção agrícola, a distribuição dos serviços públicos, a organização dos bairros e as desigualdades de acesso aos recursos e às oportunidades. Ao partir dessas situações, o conhecimento geográfico pode contribuir para que os estudantes compreendam que aquilo que vivenciam individualmente também está relacionado a processos sociais e territoriais mais amplos.

Nesse entendimento, a articulação entre a Geografia Escolar e o cotidiano do estudante possibilita que este se perceba como agente transformador de seu meio e compreenda a interdependência global que rege a vida local. As relações estabelecidas em um determinado território estão conectadas a processos que ultrapassam seus limites imediatos, envolvendo redes econômicas, fluxos de pessoas, mercadorias, informações e tecnologias. Mesmo comunidades aparentemente afastadas dos grandes centros participam dessas redes e são afetadas por decisões e transformações que ocorrem em diferentes escalas. Essa compreensão contribui para superar uma visão fragmentada do espaço e permite interpretar o território local como parte de uma realidade geográfica mais ampla.

A educação geográfica crítica, consoante Silva (2004), deve emancipar o aluno ao situá-lo em meio às transformações sociais vigentes, gerando laços de pertencimento e reflexividade identitária diante dos desafios do território vivido. O sentimento de pertencimento, nesse caso, não significa apenas reconhecer determinado lugar como espaço de moradia, mas compreender sua história, suas características, seus conflitos, suas potencialidades e as relações sociais que nele se desenvolvem. Quando o estudante passa a observar o próprio território de forma investigativa, amplia sua capacidade de identificar problemas e possibilidades de transformação.

14

Essa abordagem torna-se particularmente relevante em contextos escolares nos quais convivem estudantes de diferentes origens e experiências territoriais. A aproximação entre suas vivências e os conteúdos geográficos pode funcionar como instrumento de reconhecimento mútuo, permitindo que diferenças inicialmente percebidas como motivo de afastamento sejam transformadas em oportunidades de diálogo. Questões relacionadas às experiências do campo e da cidade, por exemplo, podem ser discutidas não a partir de uma oposição hierarquizada, mas considerando as relações de complementaridade e dependência existentes entre esses espaços. A produção agrícola, a circulação de mercadorias, o trabalho, o consumo e os serviços demonstram que campo e cidade integram uma mesma dinâmica socioespacial, ainda que apresentem características e modos de vida distintos.

Nesse processo, práticas pedagógicas ativas assumem relevância por favorecerem a participação efetiva dos estudantes na construção do conhecimento. Estratégias como pesquisas, debates, estudos de campo, produção de materiais autorais, entrevistas e análise de situações do cotidiano podem ampliar a autonomia dos educandos e estimular o desenvolvimento de habilidades de observação, argumentação e interpretação. Quando essas

atividades são planejadas a partir de questões significativas para a turma, os estudantes têm maior possibilidade de reconhecer-se como participantes do processo educativo, deixando de ocupar exclusivamente a posição de receptores de informações.

Assim, a relação entre multiculturalismo, identidade e ensino de Geografia ultrapassa a simples inclusão de conteúdos relacionados à diversidade no currículo. Trata-se de repensar a própria maneira como o conhecimento é produzido, compartilhado e relacionado às experiências dos sujeitos. A escola pode constituir-se como espaço de reconhecimento das diferenças e de construção de relações mais democráticas, desde que suas práticas pedagógicas considerem os estudantes em sua complexidade social e cultural. A Geografia, por sua vez, oferece instrumentos teóricos e metodológicos para interpretar essas diferenças espacialmente, permitindo compreender como identidades, territórios, relações de poder e formas de apropriação do espaço estão permanentemente articulados.

Desse modo, o ensino de Geografia constrói-se na escola, mas alimenta-se e projeta-se nas lutas comunitárias cotidianas. O conhecimento produzido em sala de aula ganha maior significado quando contribui para que os estudantes compreendam as situações que vivenciam e desenvolvam condições para intervir de maneira consciente em sua realidade. A valorização das identidades socioculturais, nesse percurso, não representa apenas uma estratégia metodológica, mas uma dimensão fundamental de uma educação comprometida com a formação cidadã. Ao reconhecer o território vivido, os saberes dos estudantes e a diversidade presente na comunidade escolar, a prática pedagógica pode favorecer aprendizagens mais significativas e contribuir para a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente o espaço em que vivem e participar de sua transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência pedagógica de intervenção realizada com o 1º ano da Escola Estadual Dom Adauto demonstrou que a Geografia Escolar atinge sua plena eficácia emancipadora quando rompe com as abordagens de memorização tradicionalista e conecta os conteúdos científicos com o território vivido e o universo existencial dos alunos. A problematização da agricultura familiar, articulada com o diagnóstico do perfil social do alunado, não apenas permitiu a assimilação de conceitos geográficos complexos, mas também agiu como um poderoso instrumento de pacificação e coesão sociocultural em sala de aula.

A superação da clivagem preconceituosa entre estudantes rurais e urbanos consolidou a premissa de que a diversidade em sala de aula, quando valorizada pedagogicamente como temática geradora, enriquece as interações socioeducativas ao invés de marginalizar minorias. Os alunos que outrora se mostravam apáticos ou indisciplinados assumiram o papel de sujeitos ativos do próprio aprendizado, demonstrando assiduidade, senso crítico apurado e melhora acentuada nos resultados acadêmicos globais.

Considera-se indispensável o fomento de novas pesquisas científicas interdisciplinares focadas no mapeamento e respeito às culturas locais da Paraíba no ambiente da rede pública de ensino. Recomenda-se ainda o incentivo de novos projetos que articulem as secretarias de educação ao desenvolvimento rural sustentável, impulsionando a qualificação pedagógica contínua e estimulando o orgulho da identidade campesina frente às rápidas pressões modernizadoras globais.

REFERÊNCIAS

ARBACHE A RB.. A identidade docente no contexto multicultural: implicações para o fazer pedagógico. Revista de Educação CEAP, Salvador, n. 30, p. 37-48, set./nov. 2000.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 05 ago. 2026.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/14_24.pdf. Acesso em 05 ago. 2026.

CANDAU VMF. Sociedade, Cotidiano Escolar e Cultura(s): Uma aproximação. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 79, p. 125-161, 2002.

CANDAU VMF. (Org.). Multiculturalismo e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CASTELLAR SMV. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. Cadernos CEDES, Campinas, v. 25, n. 66, p. 209-225, maio/ago. 2005.

CASTROGIOVANI AC, KAERCHER NA (Orgs.). Geografia: Práticas pedagógicas para o ensino. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAYRELL JT. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL J (Org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996, p. 136-161.

FRANCO MLP. Ensino Médio: Desafios e reflexões. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1997.

- FREIRE P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- GADOTTI M. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- KAERCHER NA. *Desafios e utopias no ensino da Geografia*. 3. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.
- LUCKESI CC. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- MAZOYER M, ROUDART L. *História das agriculturas no mundo: do neolítico à crise contemporânea*. Tradução de Cláudia F. Falluh Balduino Ferreira. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: NEAD, 2010.
- MENUCCI S. *A ruralização*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1944.
- MOREIRA AB, CANDAU VM. Currículo, conhecimento e cultura. In: *Indagações sobre currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008, p. 1-48.
- OLIVEIRA ZMR. Avaliação da aprendizagem e progressão continuada: bases para construção de uma nova escola. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 18, p. 7-12, jul./dez. 1998.
- SANTOS M. *A natureza do espaço*. São Paulo: Edusp, 2006.
- SILVA OA. *Geografia: metodologia e técnicas de ensino*. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2004.
- SILVA TT. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.