

Juventudes e Geografia no Ensino Médio: Proposta didática sobre o espaço urbano para pensar geograficamente

Youth and Geography in Secondary Education: A didactic proposal on urban space for geographical thinking

Alícia de Oliveira Moreira Pereira¹

Victor Alves Santos²

Júlia Victória dos Santos Soares³

Vanilton Camilo de Souza⁴

Lana de Souza Cavalcanti⁵

Resumo

Em tempos de aprofundamento do neoliberalismo na educação, em que a autonomia e a autoria docente são colocadas em xeque, organizar o ensino de forma teórica e significativa para os estudantes constitui um desafio. Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo compreender a relevância das juventudes no ensino de Geografia frente às transformações educacionais decorrentes da Reforma do Ensino Médio. Para tanto, adota-se uma abordagem qualitativa e propõe-se um percurso de mediação didática fundamentado na metodologia “Inovação em Propostas de Ensino de Geografia” (IPEGEO). A proposta busca contribuir para o ensino de Geografia por meio da problematização das juventudes e de suas relações com o espaço urbano, tomando suas experiências e práticas espaciais como elementos para a organização do ensino. O estudo fundamenta-se nos referenciais teórico-conceituais sobre juventudes e Educação Geográfica, articulados às contribuições da Didática Crítica da Geografia e da Teoria Histórico-Cultural da Atividade. Parte-se do pressuposto que o conhecimento geográfico possui relevância social para a leitura crítica da realidade e para a

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás. E-mail: aliciaoliveirapereira@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7485-9542>.

² Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás. E-mail: santosalves@discente.ufg.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8549-8298>.

³ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás. E-mail: victoriajulia@discente.ufg.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7659-6822>.

⁴ Docente no Instituto de Estudos Socioambientais, da Universidade Federal de Goiás. E-mail: vanilton@ufg.br. <https://orcid.org/0000-0003-2503-0997>

⁵ Docente no Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás. E-mail: lane@ufg.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9463-2663>.

atuação consciente das juventudes em seus contextos socioespaciais. Nessa direção, apresenta-se um percurso de mediação didática que articula juventudes, espaço urbano e conceitos geográficos, orientado à formação de conceitos científicos e ao desenvolvimento do pensamento geográfico, reconhecendo as juventudes como uma categoria social diversa e situada e suas experiências como dimensão fundamental para a compreensão do espaço urbano.

Palavras-Chave: Ensino de Cidade; Jovens Escolares; IPEGEO; Mediação Didática; Pensamento Geográfico.

Abstract

In a context marked by the deepening of neoliberalism in education, in which teacher autonomy and authorship are challenged, organizing teaching in a theoretical and meaningful way for students constitutes a challenge. Against this backdrop, this study aims to understand the relevance of youth in Geography education in the face of the educational transformations resulting from the Reform of Upper Secondary Education. To this end, a qualitative approach is adopted, and a didactic mediation pathway is proposed based on the methodology Innovation in Geography Teaching Proposals (IPEGEO). The proposal seeks to contribute to Geography education by problematizing youth and their relationships with urban space, taking their experiences and spatial practices as elements for the organization of teaching. The study is grounded in theoretical and conceptual frameworks on youth and Geography Education, articulated with contributions from the Critical Didactics of Geography and Cultural-Historical Activity Theory. It is based on the premise that geographical knowledge has social relevance for the critical understanding of reality and for the conscious engagement of youth in their socio-spatial contexts. From this perspective, a didactic mediation pathway is presented that articulates youth, urban space, and geographical concepts, oriented toward the formation of scientific concepts and the development of geographical thinking, recognizing youth as a diverse and situated social category and their experiences as a fundamental dimension for understanding urban space.

Keywords: City Education; School Youth; IPEGEO; Didactic Mediation; Geographical Thinking.

Introdução

Nas últimas décadas, o ensino de Geografia que se materializa no contexto escolar tem sido tensionado por transformações educacionais, curriculares e sociais que incidem diretamente sobre a organização do trabalho pedagógico e sobre as relações entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e o objeto do conhecimento. Essas mudanças expressam, também, disputas de sentidos em torno da condição juvenil, evidenciando a necessidade de compreender as juventudes como categoria social historicamente situada, diversa e marcada por desigualdades (Dayrell, 2001, 2007).

Esse quadro torna-se ainda mais complexo diante das mudanças decorrentes da Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2024), que reconfigurou tempos, espaços e finalidades formativas dessa etapa da Educação Básica, impactando diretamente as formas de inserção e participação dos jovens na escola. Nesse contexto, coloca-se como desafio central problematizar a posição da Geografia nas políticas educacionais e no currículo, considerando os sentidos e significados de seu ensino para as juventudes que vivenciam cotidianamente o espaço escolar e mobilizam os conhecimentos geográficos em suas práticas espaciais.

É importante destacar que não se trata de uma política isolada ou exclusiva do momento presente. Ao contrário, insere-se em um cenário mais amplo, marcado pela consolidação de medidas alinhadas ao modelo neoliberal, que têm incidido sobre diferentes políticas públicas nas últimas décadas. No campo educacional, tais medidas vêm historicamente contribuindo para a deslegitimação, a instrumentalização e o enfraquecimento do papel social da escola, bem como do potencial e do sentido do conhecimento historicamente produzido pela humanidade para a vida social. No Brasil, observa-se a manifestação desse projeto em políticas como o Teto de Gastos e as reformas Trabalhista, Previdenciária e Tributária e, particularmente, a Reforma do Ensino Médio. Tais medidas estão ancoradas na flexibilização e na precarização do trabalho, do ensino e dos direitos sociais, indo na contramão de políticas voltadas à ampliação do acesso e à redução das desigualdades sociais (Silva; Scheibe, 2017).

Nessa perspectiva, como afirma Arroyo (2014), o currículo constitui-se como um território em disputa. Assim, ao discutir as políticas educacionais voltadas ao Ensino Médio, torna-se fundamental reconhecer que estas se inserem em um campo de conflitos por hegemonia político-ideológica que, historicamente, perpassa a Educação Básica. Conforme apontam Silva e Scheibe (2017), ainda em 2012, começa a delinear-se um novo cenário de disputas em torno da necessidade de reformulação do Ensino Médio, sustentado pelo discurso de que essa etapa da Educação Básica não corresponderia às expectativas dos jovens,

especialmente no que se refere à sua inserção no mundo do trabalho e às demandas do desenvolvimento econômico do país (Brasil, 2013 *apud* Silva; Scheibe, 2017)⁶.

Diante desse contexto, encontram-se em permanente disputa os sentidos atribuídos à escola, ao conhecimento e às juventudes. Trata-se de um debate que incide diretamente sobre o papel social do conhecimento escolar para as juventudes, suas finalidades educativas e as formas pelas quais os jovens são reconhecidos social e pedagogicamente no contexto escolar.

Reconhecer as juventudes no Ensino Médio implica compreendê-las não como um grupo homogêneo ou simplesmente como produtoras de indicadores educacionais, como o IDEB⁷, mas como uma categoria social plural, constituída por sujeitos diversos, cujas experiências e trajetórias são marcadas por diferenças e desigualdades (Dayrell, 2001, 2003; Pais, 2003; Groppo, 2004, entre outros). Nessa direção, discutir o ensino de Geografia voltado às juventudes requer apreender as relações que esses sujeitos estabelecem com o espaço geográfico em suas múltiplas escalas, com destaque para o espaço urbano e, especificamente, para as periferias sociais urbanas, espacialidade vivenciadas por jovens de escolas públicas. Sob essa perspectiva, a escola e o ensino de Geografia afirmam-se como instâncias privilegiadas para a problematização de suas experiências, na medida em que possibilitam a construção de leituras críticas da realidade socioespacial (Cavalcanti, 2016; Cassab, 2009).

Partindo do pressuposto da relevância social de um ensino de Geografia comprometido com a formação de sujeitos (jovens escolares) capazes de compreender e intervir no mundo em que vivem, destaca-se a importância de práticas pedagógicas orientadas para o desenvolvimento do pensamento geográfico (Cavalcanti, 2019), entendido como um caminho possível diante dos desafios sociais e educacionais contemporâneos. Desse modo, torna-se fundamental refletir sobre as propostas pedagógico-didáticas que possibilitam

⁶ Nesse contexto, é importante destacar que, embora já existissem críticas e debates em curso naquele momento, sobretudo envolvendo setores ligados à educação, esses processos foram interrompidos após o golpe político de 2016, culminando na aprovação da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), por meio de medida provisória.

⁷ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

articular os conhecimentos geográficos escolares às experiências espaciais das juventudes, contribuindo para a construção de processos de ensino e aprendizagem mais significativos, críticos e contextualizados.

A partir do referencial teórico-metodológico adotado neste artigo, fundamentado na Didática Crítica da Geografia (Cavalcanti, 2024) e na Teoria Histórico-Cultural da Atividade (Vigotski, 2001, 2006; Leontiev, 2021), compreende-se o ensino e a aprendizagem como um processo intencionalmente orientado à formação do pensamento teórico.

Diante disso, este artigo tem como objetivo geral compreender a relevância de considerar as juventudes no ensino de Geografia, no contexto das transformações educacionais decorrentes da Reforma do Ensino Médio. Como objetivo específico, propõe-se a organização de um percurso de mediação didática, com base na metodologia “Inovação em Propostas de Ensino de Geografia” (IPEGEO) (Cavalcanti, 2024), a partir das práticas espaciais juvenis.

Para a efetivação deste manuscrito, foram utilizados dados e reflexões provenientes de duas investigações desenvolvidas no interior do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (LEPEG)⁸: “Desafios para a formação e a atuação de professores de Geografia do Ensino Médio em Goiás: por um conhecimento significativo aos jovens no atual contexto educacional”⁹ e “Inovação em Propostas de Ensino de Geografia (IPEGEO): estratégias para a formação/atuação de professores de Geografia na Educação Básica”¹⁰. Ambas as investigações adotaram abordagem qualitativa, orientada pelas contribuições dos estudos sobre juventudes na Educação Básica e pelas discussões presentes no campo do Ensino de Geografia (Cavalcanti, 2016, 2024; Cassab, 2009, 2011; Oliveira, 2023), articuladas a elementos da Didática Crítica da Geografia, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural (Cavalcanti, 2024; Souza, 2011). Com isso, procura-se articular a compreensão das juventudes enquanto categoria social que deve ser considerada na organização do processo de ensino e

⁸ O laboratório é sediado no Instituto de Estudos Socioambientais (IESA), da Universidade Federal de Goiás (UFG).

⁹ O projeto teve início em 2024, sob a coordenação do Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza.

¹⁰ O projeto foi desenvolvido entre 2024 e 2026 e foi coordenado pela Profa. Dra. Lana de Souza Cavalcanti.

aprendizagem, especialmente diante dos desafios postos pelo Ensino Médio no contexto brasileiro.

A partir dos elementos centrais do referencial teórico-metodológico apresentados, bem como dos objetivos deste artigo, o texto organiza-se, além desta introdução, em dois subitens. O primeiro dedica-se à discussão das juventudes e do espaço urbano no contexto do Ensino Médio, com ênfase em seus fundamentos teórico-conceituais. O segundo aborda as contribuições da metodologia IPEGEO para a construção de propostas de ensino de Geografia sobre a cidade e o urbano, voltadas aos jovens escolares, tendo como horizonte a formação de conceitos científicos e do pensamento geográfico.

Juventudes no/pelo espaço urbano: fundamentos teórico-conceituais para o ensino de Geografia

Inicialmente, no que se refere à compreensão das juventudes, é importante salientar que este estudo vincula-se à perspectiva que as concebe como categoria social, histórica e heterogeneamente construída (Dayrell, 2001, 2003; Pais, 2003; Groppo, 2004, entre outros). Nessa direção, reconhece-se a juventude não apenas como um recorte etário, mas como uma condição social marcada por processos de construção de identidades, múltiplas pertencas, heterogeneidades e desigualdades (Abramo, 1997; Dayrell, 2007).

Nesse sentido, torna-se relevante articular categorias analíticas consolidadas no campo dos estudos das juventudes para a compreensão desses sujeitos, tais como condição juvenil, identidades juvenis e culturas juvenis, que possibilitam apreender as diferentes configurações sociais e as expressões simbólicas, estéticas e políticas por meio das quais os jovens produzem sentidos e ressignificam o mundo em que vivem (Abramo, 1997; Groppo, 2004; Pais, 2003; Dayrell, 2001, 2003; Carrano, 2011). Essas categorias permitem compreender as juventudes em sua pluralidade, evidenciando que suas experiências se constituem em meio a processos sociais marcados por diferenças, disputas e desigualdades.

Na Geografia, este trabalho dialoga com autoras e autores que investigam as relações entre juventudes, práticas espaciais e as discussões em torno do espaço urbano e da cidade,

considerando a centralidade desses espaços e da escola na constituição das espacialidades juvenis. A partir desse diálogo, busca-se compreender as espacialidades e culturas juvenis por meio das práticas cotidianas e dos sentidos geográficos que emergem dessas experiências, especialmente nos contextos escolares, reconhecendo a escola como espaço privilegiado de produção, negociação e disputa de sentidos entre os jovens.

Partindo do pressuposto de que a Geografia possui uma contribuição socialmente relevante para a compreensão e a ação nos territórios, uma vez que se constitui também como uma forma particular de pensar o mundo (Cavalcanti, 2019; Gomes, 2017), torna-se pertinente destacar alguns aspectos que conferem identidade aos estudos que relacionam Geografia e juventudes. Nessa perspectiva, considera-se fundamental integrar a dimensão dos sujeitos juvenis aos conceitos geográficos. Essa articulação evidencia o reconhecimento de que os jovens produzem espacialidades e de que o espaço geográfico constitui um dos principais meios pelos quais esses sujeitos se transformam e são transformados nas relações sociais que estabelecem (Oliveira, 2023).

Nessa direção, considerando a defesa de que a Geografia constitui um modo de pensar que contribui para uma forma específica de interpretar a realidade e compreender o mundo, o meio e a si mesmo, Cavalcanti (2019, p. 64) destaca que o pensamento geográfico corresponde à “[...] capacidade de realizar análises geográficas de fatos ou fenômenos”, sendo o raciocínio geográfico o modo de operar com esse pensamento.

Pensar geograficamente demanda mobilizar raciocínios que emergem da pergunta fundadora: por que as coisas estão onde estão? Isso exige a articulação de conceitos, categorias e princípios geográficos que operam como lentes analíticas para a interpretação do espaço geográfico no processo de ensino e aprendizagem. Diante dos desafios de ensinar Geografia na Educação Básica, particularmente no contexto político-curricular atual do Ensino Médio, o desenvolvimento do pensamento geográfico constitui um eixo fundamental para sustentar um ensino de Geografia socialmente comprometido com a leitura e a interpretação crítica da realidade, especialmente do espaço urbano.

Considerando que ensinar Geografia na escola implica criar condições para que o estudante aprenda a pensar geograficamente (Cavalcanti, 2019), torna-se fundamental atribuir centralidade às juventudes escolares, reconhecendo-as como sujeitos concretos do processo educativo. No contexto da Educação Básica brasileira, esses sujeitos vivenciam condições históricas e sociais marcadas por profundas desigualdades e heterogeneidades, constituídas por determinações de ordem econômica, social e política que incidem diretamente sobre suas experiências escolares e espaciais.

Nessa perspectiva, compreender as juventudes no ensino de Geografia requer considerar as contradições que estruturam suas vivências e formas de inserção no espaço social e escolar. Desse modo, o desenvolvimento do pensamento geográfico pode contribuir para a leitura crítica dessas realidades e para a formação de sujeitos capazes de interpretá-las e transformá-las (Cavalcanti, 2019, 2024).

Ao tomar como recorte analítico os jovens escolares do Ensino Médio, parte-se do reconhecimento de que esses sujeitos são, simultaneamente, participantes ativos do processo de aprendizagem e produtores de espacialidades nos contextos urbano e escolar. Assim, torna-se relevante problematizar quem são esses jovens e como se constituem em suas condições concretas de existência, bem como refletir sobre a organização do ensino de modo que possam aprender a pensar geograficamente a realidade, apropriando-se de conceitos geográficos que lhes permitam compreender criticamente o espaço vivido.

Ao articular jovens escolares¹¹, escola e processos de ensino e aprendizagem de Geografia, Cavalcanti (2024) destaca o desafio e a relevância, no âmbito da Didática dessa disciplina, de orientar a relação entre ensino e aprendizagem considerando a complexidade das relações entre os sujeitos concretos e as dimensões sociais e individuais que se articulam no contexto do ato educativo.

¹¹ Conforme Cavalcanti (2024), a expressão “jovens escolares” refere-se aos sujeitos em processo de escolarização, abrangendo tanto os jovens de 15 a 19 anos - comumente vinculados ao Ensino Médio - quanto os adolescentes de 11 a 14 anos, em geral situados nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A autora destaca, ainda, a importância de considerar as especificidades da adolescência como fase particular do desenvolvimento, sobretudo quando analisada no contexto dos fins didáticos e das mediações próprias do espaço escolar.

Conforme enfatizado pela autora, em uma perspectiva vinculada à Teoria Histórico-Cultural da Atividade (Vigotski, 2001; Leontiev, 2021), a formação do psiquismo humano ocorre por meio das contradições produzidas nas experiências vividas ao longo da vida, entre as quais se inserem as experiências educativas. Essa perspectiva evidencia a necessidade de analisar o processo de ensino e aprendizagem a partir de múltiplas determinações históricas, sociais e espaciais, especialmente quando se considera a conjuntura contemporânea do Ensino Médio brasileiro e os desafios que ela impõe à disciplina de Geografia.

Nesse contexto, na busca por apreender os jovens escolares como sujeitos concretos, situados e constituídos por múltiplas determinações, a autora explicita um conjunto de elementos de referência que fundamentam essa abordagem, a saber:

[...] (1) os jovens são diversos, diferentes e desiguais; (2) as juventudes constituem identidades que os compõem em combinações específicas; (3) os jovens são sujeitos; (4) são sujeitos ativos e produtivos, que produzem espaços; (5) os jovens são sujeitos de direitos, entre eles o direito à educação, ao lazer e ao trabalho; (6) os jovens têm relação específica com a escola; (7) os jovens são sujeitos de aprendizagem; (8) o jovem como sujeito tem em seu desenvolvimento uma relação intrínseca com o trabalho; e (9) **o jovem tem uma relação específica com a Geografia na escola** (Cavalcanti, 2024, p. 71, grifo nosso).

Entre esses elementos, destaca-se o urbano como espaço privilegiado de experiências, sociabilidades e disputas que constituem o cotidiano das juventudes. Assim, torna-se pertinente discutir as juventudes no e pelo espaço urbano, tomando-o como mediação para o ensino de Geografia e para o desenvolvimento do pensamento geográfico, na medida em que possibilita problematizar e interpretar as relações socioespaciais vivenciadas por esses sujeitos.

À vista disso, parte-se do pressuposto de que as juventudes ocupam e vivenciam o espaço urbano de modos diversos e desiguais, considerando que são constituídas por sujeitos marcados por diferenças, diversidades e desigualdades. Esses sujeitos constroem o espaço urbano e, simultaneamente, constituem-se identitariamente por meio dele, o que

particulariza suas práticas espaciais¹² em relação às de outros grupos etários, como adultos e crianças. Nesse sentido, conforme Oliveira e Lacerda (2018), as cidades se apresentam como territórios privilegiados da ação social das juventudes, podendo constituir-se enquanto espaços de pertencimento e identidade desses sujeitos.

O espaço urbano para as juventudes é eixo central para a construção de suas identidades, mas não apenas isso. Cassab (2023) aponta que a vivência dos jovens na cidade é uma experiência espacial profunda, marcada por questões de disputa entre interesses conflitantes, de busca pela autonomia e apropriação dos espaços urbanos. Segundo Carlos (2014), as relações materializadas nos espaços da cidade são marcadas pelos contornos de uma crise urbana, que a constitui enquanto espaço de negócios, visando estritamente à reprodução econômica, em detrimento das necessidades sociais para a realização da vida urbana. A autora chama a atenção para a análise do corpo enquanto marcador político de reivindicação desses espaços, que vêm reduzindo sistematicamente o potencial da cidade enquanto lugar do encontro, das identidades, das histórias coletivas e, sobretudo, esvaziando seu sentido social e político enquanto lugar de decisão coletiva e da realização da vida.

A cidade é vivenciada pelas juventudes de maneira particular e específica a elas, o que revela tensões na produção do espaço urbano. Neste contexto, compreende-se que as práticas espaciais juvenis são fundamentais para compreender a relação das juventudes com as cidades, uma vez que

[...] pode-se afirmar que a juventude é um dos grupos sociais para os quais o vínculo com o espaço urbano é mais intenso. Essa afirmativa se baseia em suas práticas espaciais (as cotidianas e as dos finais de semana), que resultam em estratégias concretas de uso e apropriação dos lugares, de territorialização (Pires, 2015, p. 170).

¹² Toma-se como referencial teórico a definição apresentada por Souza (2021, p. 241) na obra “Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial”, na qual demarca que “[...] práticas espaciais são práticas sociais em que a espacialidade (a organização espacial, a territorialidade, a ‘lugaridade’ [...]) é um componente nítido e destacado da forma de organização, do meio de expressão e/ou objetivos a serem alcançados.”

Evidencia-se que as juventudes estabelecem uma intensa relação com a cidade, marcada por usos diferenciados e pela construção de sentidos próprios atribuídos aos espaços urbanos. Assim, entende-se que a

[...] juventude é uma categoria em constante mutação não só em um sentido histórico, mas num viés geográfico. Não só a história muda ou modula maneiras de ser ou de se definir a juventude. As práticas sociais da juventude estão diretamente associadas à sua existência e, conseqüentemente, às suas relações socioespaciais (Santos; Chaveiro, 2016, p. 72).

Nesse entendimento, a prática espacial se vincula ao espaço social (Lefebvre, 1981) e está interconectada com as relações sociais, articulando-se às categorias de território e lugar. Conforme Souza (2021), as práticas espaciais constituem práticas sociais em que a espacialidade, expressa na organização do espaço, na territorialidade e na lugaridade, se apresenta como componente evidente da forma de organização, dos meios de expressão e/ou dos objetivos a serem alcançados. Assim, a prática espacial associa-se à prática social, sendo marcada por uma ação ou por um conjunto estruturado de ações inscritas no âmbito das relações sociais.

À luz dessa perspectiva, as práticas espaciais juvenis, ao articularem cotidiano, lazer e sociabilidade, revelam formas de apropriação, uso e significação, e também disputas e negociações que tensionam a produção do espaço urbano. Compreender essas práticas espaciais implica reconhecer os jovens como sujeitos ativos na construção da cidade, cujas experiências e vivências contribuem para a leitura crítica das cidades.

Considerando os objetivos deste estudo, torna-se fundamental para o processo de ensino e aprendizagem da Geografia compreender quem são essas juventudes e a relevância do espaço urbano na construção de suas identidades, uma vez que esse espaço constitui um campo privilegiado de experiências, sociabilidades e disputas que atravessam seu cotidiano.

Proposição metodológica inovadora no ensino de Geografia para as juventudes: percurso de mediação didática a partir da IPEGEO

Uma Didática Crítica, no ensino de Geografia, é uma perspectiva comprometida com a formação de sujeitos capazes de compreender e intervir na realidade socioespacial. No contexto brasileiro atual, marcado pelo avanço de políticas neoliberais, essa abordagem se torna ainda mais necessária ao confrontar as reformas educacionais que promovem a padronização curricular, o controle e a precarização do trabalho docente. Tais reformas tendem a esvaziar o caráter formativo da educação, reduzindo-a a competências técnicas e instrumentais. Em contraposição, conforme proposto por Cavalcanti (2024), a Didática Crítica reafirma o ensino de Geografia como uma forma de leitura e problematização das contradições do espaço geográfico. Portanto,

[...] os elementos constitutivos da Didática da Geografia, entendidos dessa maneira, articulam-se para orientar as posições a respeito de temas, como: objetivos de ensinar Geografia, a relação entre professor e alunos em situação escolar, métodos e formas de organização e de avaliação do ensino e da aprendizagem geográficas. Defende-se, então, que a Didática é um conhecimento basilar na formação e na atuação do professor, e nela são abordados os conhecimentos específicos da disciplina a se ensinar, com sua estrutura lógico-conceitual (Cavalcanti, 2024, p. 35).

A partir da abordagem da Teoria Histórico-Cultural da Atividade e das contribuições de Sforzi (2015), a Didática Crítica compreende o ensino como um processo intencional de mediação. A autora destaca que a aprendizagem escolar deve promover a formação de conceitos científicos, superando o nível empírico e o senso comum. Assim, o ensino de Geografia precisa ser organizado de modo a possibilitar a transformação dos conceitos cotidianos em formas mais abstratas e teoricamente fundamentadas de compreensão da realidade. Essa mediação favorece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e amplia a capacidade de análise dos estudantes sobre as práticas espaciais que vivenciam.

Além disso, Sforzi, Serconek e Lizzi (2021) evidenciam a centralidade da organização do ensino na constituição da atividade de estudo. Ao estruturar o ensino de Geografia com base em mediações intencionais e situações significativas, o professor aproxima os conceitos

científicos dos contextos de vida dos jovens escolares. Esse movimento possibilita a ressignificação dos conceitos cotidianos, favorecendo sua internalização como conceitos científicos (Vigotski, 2001). Desse modo, a Didática Crítica se constitui como prática formativa orientada à transformação da realidade social dos jovens escolares.

A mediação didática, articulada à Didática Crítica e à organização do ensino, se constitui como um elemento central para a aprendizagem geográfica. Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, essa mediação é, indissociavelmente, cognitiva. De acordo com Souza (2026), a mediação do professor orienta a atividade cognitiva dos estudantes e possibilita a formação de conceitos científicos. Trata-se de uma ação intencional, vinculada ao planejamento do ensino, que busca superar o conhecimento imediato. Assim, a mediação didática reafirma o ensino como prática sistematizada e teoricamente orientada. Desse modo, fortalece a perspectiva crítica ao qualificar os processos de aprendizagem. Nesse sentido, ao

[...] propor uma psicologia de base histórico social, Vigotski rompe com explicações naturalizantes do psiquismo humano e defende que as funções psicológicas superiores são produzidas nas relações sociais e posteriormente internalizadas pelos indivíduos. Nesse quadro teórico, a mediação aparece como o mecanismo fundamental que explica como o ser humano se apropria da cultura e transforma qualitativamente suas formas de pensar, agir e aprender (Souza, 2026, p. 5).

Esse processo se efetiva por meio da mediação cognitiva, partindo do pressuposto de que a relação dos sujeitos com o mundo é socialmente mediada. No contexto escolar, essa mediação assume a forma de mediação didática, compreendida como a organização intencional do ensino pelo professor, responsável por promover a aproximação entre os conhecimentos sistematizados e os sujeitos em processo de aprendizagem (Vigotski, 2001; Cavalcanti, 2019, 2024). Nessa perspectiva, conhecimentos, funções psíquicas superiores e significados socialmente produzidos são internalizados pelos sujeitos em um movimento de transformação que se desloca do plano interpsicológico, constituído nas interações sociais, para o plano intrapsicológico, correspondente à sua reconstrução interna.

O conceito de mediação, nessa perspectiva, desloca o foco dos elementos isolados que compõem as relações para a articulação dinâmica entre eles, enfatizando que os processos cognitivos e a ação humana são constituídos por meio de processos mediadores. Esses processos se realizam por intermédio de diferentes artefatos, que podem ser tanto materiais, como ferramentas e instrumentos físicos, quanto simbólicos, como os signos e instrumentos psicológicos (Peixoto, 2016).

Diante disso, nos dizeres de Souza (2026), tendo a Teoria Histórico-Cultural como fundamento, o conceito de mediação é compreendido como dimensão constitutiva da vida humana, uma vez que os instrumentos técnicos e os sistemas de signos, historicamente produzidos, são responsáveis por mediar tanto a relação dos sujeitos com o mundo quanto os processos internos de desenvolvimento psíquico.

À luz desses pressupostos, o ensino de Geografia orienta-se para a formação do pensamento geográfico, com o intuito de contribuir para a interpretação e análise de fatos e fenômenos, tendo os fundamentos epistemológicos da ciência geográfica como elemento central para operar esse pensamento (Cavalcanti, 2019). Pensar geograficamente implica, nessa perspectiva, mobilizar formas específicas de raciocínio que emergem da questão fundante acerca de por que os fenômenos se distribuem no espaço e da maneira como se apresentam. Esse movimento exige a articulação de conceitos (científicos), categorias e princípios geográficos, compreendidos como instrumentos analíticos fundamentais para a interpretação do espaço no processo de ensino e aprendizagem, o que pressupõe a associação desses conhecimentos à realidade dos estudantes (conceitos cotidianos).

Diante dessas compreensões sobre Didática Crítica na Geografia, organização do ensino e mediação didática, e considerando tais problemáticas contemporâneas na ação pedagógica, foi desenvolvida, no âmbito dos estudos e iniciativas da Rede Colaborativa de Ensino de Cidades e Cidadanias (RECCi)¹³, a proposta da IPEGEO (Cavalcanti, 2024). Essa

¹³ Rede de pesquisa voltada à formação de professores e ao ensino de Geografia, direcionando suas discussões ao estudo da cidade, do urbano e da cidadania, reunindo pesquisadores e professores vinculados à Universidade Federal de Goiás (UFG), à Universidade Federal de Jataí (UFJ) e outras instituições. Conheça mais sobre a Rede: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6725172417625290>.

proposição busca oferecer um caminho teórico-metodológico para a organização das aulas de Geografia, orientado à formação de conceitos científicos e ao desenvolvimento do pensamento geográfico, especialmente entre jovens escolares.

A proposta configura-se como uma inovação no contexto escolar ao se contrapor tanto à didática tradicional, centrada na transmissão e memorização mecânica dos conteúdos, quanto às abordagens tecnicistas de cunho neoliberal. Estas, cada vez mais presentes nas políticas educacionais, orientam-se para a formação de sujeitos voltados ao mercado de trabalho precário, ao consumo e ao empreendedorismo, sob uma lógica individualizante e meritocrática. Em contraposição, a IPEGEO propõe uma organização do ensino comprometida com a inovação, favorecendo a formação crítica dos estudantes e sua atuação consciente diante da realidade.

Destaca-se ainda que o entendimento de inovação adotado assume caráter emancipatório, conforme contribuições de Veiga (2003), diferenciando-se do processo regulatório, ao orientar-se pela transformação das práticas educativas e pela formação teórica dos sujeitos. Trata-se de compreender o ensino como uma atividade intencional que ultrapassa a reprodução de conteúdos, articulando a produção de conhecimentos à leitura questionadora do espaço geográfico. Assim, a escola é concebida como lugar de construção de sentidos e significados, no qual se promovem práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social e a formação humana. De acordo com a autora, a inovação emancipatória “[...] ou edificante é de natureza ético-social e cognitivo-instrumental, visando à eficácia dos processos formativos sob a exigência da ética. A inovação é produto da reflexão da realidade interna da instituição referenciada a um contexto social mais amplo” (Veiga, 2003, p. 274).

Desse modo, a IPEGEO, conforme apresentado na Figura 1, assume um caráter emancipador ao possibilitar que os professores organizem o ensino a partir das experiências e vivências dos jovens escolares. Essa organização oportuniza a construção autônoma e autoral do momento de planejamento, propiciando a entrada dos estudantes em atividade de estudo. Com isso, criam-se condições concretas para o desenvolvimento do pensamento teórico na Geografia, articulando o conhecimento científico às práticas espaciais juvenis.

O diagrama ilustra o processo de ensino-aprendizagem em Geografia, organizado em etapas e fases:

- Conteúdo Geográfico (Temas/Unidade de Conteúdo)**: O ponto de partida principal.
- Sistema Conceitual**: Derivado do conteúdo geográfico.
- Mapa de Conteúdo**: Derivado do sistema conceitual.
- Problematizar**: Envolve a **Situação - Problema**.
- Sistematizar**: O processo central de organização do conhecimento.
- Sintetizar**: O processo de resumo e consolidação.

As etapas de **Problematizar**, **Sistematizar** e **Sintetizar** estão interligadas por setas horizontais, indicando uma relação dinâmica e contínua entre elas. Além disso, há uma seta vertical descendente de **Problematizar** para **Sistematizar**.

Uma linha tracejada horizontal separa a fase de **AVALI AÇÃO FORMATIVA** (que engloba as etapas de Problematizar, Sistematizar e Sintetizar) da fase final:

- Formação de Conceitos (a compreensão mais abrangente do tema)**: O resultado final do processo avaliativo.

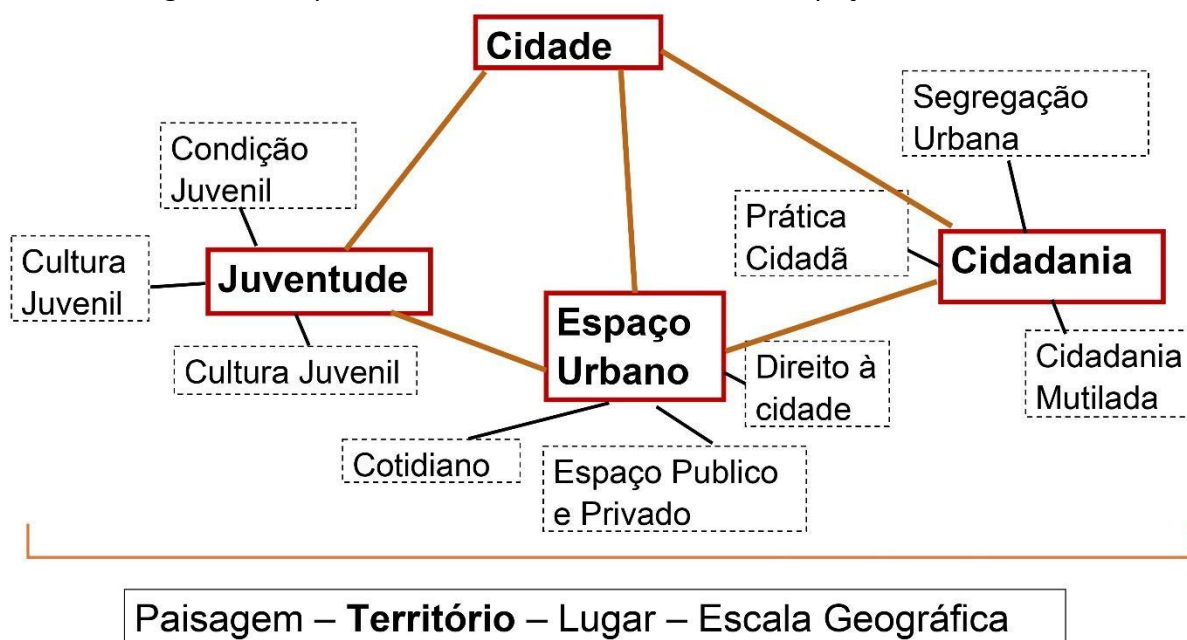
Contextualizando a Figura 1, a IPEGEO organiza-se a partir de instrumentos que orientam o planejamento docente, como a elaboração de um sistema conceitual, a construção de um mapa de conteúdos e a proposição de situações-geográficas-problema (Cavalcanti, 2024). Esses elementos estruturam um percurso didático composto por momentos articulados, que visam à apropriação dos conceitos geográficos. Tal organização evidencia o caráter intencional do ensino e integra a avaliação ao processo formativo, compreendida como dimensão contínua da aprendizagem.

Assim, o planejamento docente envolve a elaboração de um sistema conceitual e de um mapa de conteúdos que orientam a seleção e o recorte dos conceitos e conteúdos a serem trabalhados, como, por exemplo, o conceito de território no espaço da cidade diante das práticas juvenis. Esse movimento permite ao professor delimitar os elementos centrais e

organizar o desenvolvimento das aulas de forma intencional, em consonância com os objetivos formativos propostos.

Desse modo, o sistema conceitual pode ser compreendido como uma organização dos conceitos que orienta o desenvolvimento da aula, constituindo-se como uma representação gráfica que hierarquiza e relaciona conceitos (Morais, 2021). Parte-se do entendimento de que os conceitos geográficos não são isolados, mas se articulam em uma rede de significados. Assim, sua elaboração contribui para a definição de nexos conceituais e, consequentemente, para a condução intencional do percurso didático. Como é possível observar na Figura 2, ao apresentar um sistema conceitual sobre o espaço urbano enquanto conteúdo no ensino de Geografia, evidenciam-se, especialmente, as articulações entre as práticas espaciais juvenis e os conceitos de cidadania e território.

Figura 2 - Proposta de sistema conceitual sobre o espaço urbano, 2026



Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A partir desse movimento, torna-se possível a construção do mapa de conteúdos, entendido como instrumento que organiza e articula os diferentes tipos de conteúdos - conceituais, procedimentais e atitudinais - em relação aos conceitos científicos (Díaz; Pórlan;

Navarro, 2017). Esse instrumento auxilia na delimitação dos temas, processos e dinâmicas a serem abordados, contribuindo para a objetivação do ensino e para a articulação entre teoria e prática. A Figura 3 apresenta outra proposta gráfica, evidenciando que, a partir da articulação entre as práticas espaciais juvenis e a produção do espaço urbano, proposição deste artigo, é possível desencadear diversas discussões passíveis de problematização durante as aulas.

Figura 3 - Proposta de mapa de conteúdo sobre produção do espaço urbano, 2026



Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Com base nesses elementos, torna-se possível a elaboração, pelo professor, de situações-geográficas-problema que orientam o desenvolvimento do percurso didático. Fundamentadas nas contribuições de Silveira (1999) e Meirieu (1998), tais situações articulam a compreensão do espaço geográfico às problemáticas que mobilizam o pensamento dos estudantes. Essa articulação oportuniza a proposição de tarefas de estudo que superam a memorização mecânica e promovem a aproximação entre os conteúdos da Geografia e as práticas espaciais dos escolares.

A articulação desses instrumentos no planejamento contribui para orientar a organização do ensino de Geografia, permitindo ao professor definir os elementos centrais e

as estratégias para o desenvolvimento do percurso didático. Esse movimento favorece uma prática pedagógica mais consciente e alinhada aos objetivos formativos da Didática Crítica.

Após o planejamento, o desenvolvimento do percurso didático nas aulas de Geografia deve ser compreendido como um processo flexível, articulado às realidades sociais e concretas dos estudantes. Esse percurso organiza-se em momentos conectados - problematização, sistematização e síntese - que orientam a condução do ensino de forma dinâmica e contextualizada.

Consoante as contribuições de Cavalcanti (2024), a problematização, a sistematização e a síntese constituem momentos que se articulam dinamicamente no interior da atividade de estudo. A problematização corresponde à mobilização inicial da unidade temática por meio de situações-geográficas-problema, possibilitando desencadear reflexões significativas acerca do tema. Sob a mediação didática do professor, esse momento busca mobilizar os motivos e os desejos dos estudantes para aprender, oportunizando sua entrada em atividade de estudo e a revelação de seus conhecimentos prévios, que passam a constituir objeto de reflexão ao longo do processo de aprendizagem.

No momento de sistematização, esses conhecimentos são reelaborados à luz de conceitos científicos, mediante uma mediação didática intencional que possibilita sua organização, aprofundamento e generalização substantiva. Por sua vez, a síntese evidencia a centralidade da ação dos estudantes, que recriam os conhecimentos construídos e os expressam por diferentes linguagens, evidenciando a apropriação dos conceitos científicos e do pensamento geográfico.

Diante disso, com base nesses fundamentos teórico-metodológicos, apresenta-se, no Quadro 1, uma proposta de percurso de mediação didática ancorada na metodologia da IPEGEO, articulando juventudes e espaço urbano com vistas ao desenvolvimento do pensamento geográfico. Ressalta-se, contudo, que essa proposição possui caráter orientador, e não prescritivo, sem se configurar como um modelo rígido ou universalizável. Ao contrário, trata-se de uma referência aberta, passível de recriações conforme os diferentes contextos socioespaciais juvenis, as especificidades das realidades escolares e as intencionalidades

pedagógicas, reconhecendo a natureza dinâmica, situada e aberta dos processos de ensino e aprendizagem.

Quadro 1 - Proposta de percurso didático no interior da IPEGEO, 2026

Momentos	Indicações
Problematização	Abordar uma temática na perspectiva geográfica pode se iniciar com perguntas como as seguintes: “Como vocês vivenciam, no cotidiano, a cidade? O que fazem nos diferentes lugares que frequentam? Como essa vivência na cidade acontece para todos os jovens? Como vocês acham que a desigualdade social interfere nessa vivência? Vocês consideram que a circulação pela cidade para realizarem suas práticas diárias depende das condições de acesso ao transporte e à segurança, entre outros fatores? Em que medida fatores como esses influenciam suas formas de apropriação dos diferentes lugares da cidade? Por que determinados espaços são percebidos como de pertencimento, enquanto outros são marcados por medo, exclusão ou restrição?” A partir dessa problematização, os estudantes podem ser instigados a refletir sobre suas próprias experiências na cidade, identificando territórios de circulação, permanência e acesso, analisando como as dinâmicas urbanas expressam relações de poder, desigualdade e resistência que constituem as vivências juvenis.
Sistematização	Enquanto ferramentas teóricas da Geografia, os conceitos científicos geográficos possibilitam articular as práticas espaciais dos jovens escolares aos fundamentos da ciência geográfica, evidenciando a relação entre a categoria juventudes, compreendida como sujeito social, e esses fundamentos. Destaca-se, nesse processo, a centralidade dos conceitos de lugar e território, que possibilitam compreender as práticas espaciais juvenis no contexto urbano, considerando suas formas de apropriação, pertencimento e vivência do/no espaço. Essa articulação favorece a análise das experiências geográficas dos estudantes, permitindo a (re)elaboração de seus conhecimentos à luz de categorias analíticas próprias da Geografia.
Síntese	No momento de síntese, é fundamental considerar diferentes possibilidades expressivas e linguagens que dialoguem com as culturas juvenis, de modo a favorecer tanto a formação de práticas cidadãs quanto o desenvolvimento conceitual. Nesse sentido, a indicação de

Momentos	Indicações
	linguagens próprias dos jovens escolares, como produções musicais, <i>slams</i> ¹⁴ , desenhos, cartografias, narrativas visuais e produções literárias, potencializa processos criativos, autorais e reflexivos, possibilitando evidenciar a apropriação dos conceitos e do pensamento geográfico.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

O desenvolvimento do percurso didático é elemento central da proposta da IPEGEO, ao articular de forma intencional os conteúdos geográficos e a mediação docente. Essa organização contribui para a construção de conceitos científicos e do pensamento geográfico pelos estudantes, reafirmando o papel formativo do ensino de Geografia (Cavalcanti, 2024).

É importante frisar que a avaliação formativa perpassa toda a proposta da IPEGEO, desde a organização do ensino pelo professor até o desenvolvimento de suas aulas, assumindo caráter contínuo e processual. Nessa perspectiva, segundo Rabelo (2025, 2026), a avaliação deve ser realizada em favor da aprendizagem teórica e geográfica dos escolares. Essa compreensão contrapõe-se às práticas avaliativas tradicionais, centradas em momentos isolados e na atribuição exclusiva de notas. Ao priorizar o processo, a avaliação possibilita também a reflexão do professor sobre sua prática e sobre o envolvimento dos estudantes na atividade de estudo.

Essa compreensão de avaliação, integrada à organização do ensino, contribui para a apropriação de conceitos científicos. Para Vigotski (2001), tais conceitos são construídos nas mediações históricas, sociais e culturais, possibilitando o desenvolvimento de formas mais elaboradas de pensamento. Diferenciam-se, portanto, dos conceitos cotidianos, que

¹⁴ O *slam* é uma modalidade de poesia performática baseada na apresentação oral de textos autorais diante do público, em que a expressividade, o ritmo e a entonação desempenham papel central na construção da performance. Trata-se de um movimento poético que ocorre em espaços urbanos, nos quais sujeitos subalternizados encontram um canal de expressão livre. Além de valorizar a oralidade como forma de comunicação e criação artística, essa prática constitui um espaço de manifestação de experiências, identidades e questões sociais, culturais e políticas, favorecendo reflexões críticas sobre as desigualdades e as vivências, especialmente das juventudes (Souza; Marandola Jr., 2025).

emergem das experiências imediatas dos sujeitos. Esse movimento requer a produção de generalizações teóricas e o desenvolvimento de uma consciência reflexiva.

No contexto escolar, a formação de conceitos científicos adquire centralidade por se tratar de um espaço privilegiado para sua constituição. Isso decorre da organização intencional do ensino e das interações mediadas pela linguagem, que mobilizam conhecimentos historicamente produzidos. Nesse processo, a atuação do professor é fundamental para organizar didaticamente as condições necessárias para que os estudantes se apropriem dos sentidos e significados dos conteúdos escolares (Asbahr, 2014). Assim, o ensino constitui-se como uma prática mediadora voltada ao desenvolvimento intelectual dos sujeitos.

Para que esse processo se efetive, é necessário que os estudantes estejam motivados para a aprendizagem e desenvolvam funções psicológicas superiores, especialmente relacionadas ao pensamento e à linguagem. Segundo Vigotski (2001), funções como atenção voluntária, memória lógica, abstração, comparação e discriminação são mobilizadas nesse percurso. Tais funções se desenvolvem por meio da mediação de signos, articulando atividades externas e internas. Esse movimento é fundamental para a formação de conceitos científicos. Vigotski (1996) propõe que o conceito é uma

[...] imagem de uma coisa objetiva em sua complexidade. Tão só quando chegamos a conhecer o objeto em todos os nexos e relações, tão só quando sintetizamos verbalmente essa diversidade em uma imagem total mediante múltiplas definições, surge em nós o conceito. O conceito, segundo a lógica dialética, não inclui unicamente o geral, senão também, o singular e o particular (Vigotski, 1996, p. 78).

A internalização desses conceitos, sobretudo dos conceitos geográficos, está diretamente relacionada ao desenvolvimento do pensamento, particularmente do pensamento geográfico. De acordo com Cavalcanti (2019, p. 83), esse tipo de pensamento contribui em “[...] produzir análises que articulam elementos subjetivos, imponderáveis, não passíveis de medição (os sentidos e significados das localizações em sua dimensão relacional)”.

Desse modo, a IPEGEO se constitui como um caminho teórico-metodológico voltado à formação de conceitos científicos e ao desenvolvimento do pensamento geográfico entre os jovens escolares. Ao problematizar como as juventudes vivenciam, produzem e também são condicionadas pelo espaço urbano em seu cotidiano, o conceito de território assume centralidade na compreensão da produção do espaço a partir das ações desses sujeitos. Nessa perspectiva, o ensino de Geografia organiza-se de forma articulada e intencional, tomando como ponto de partida suas experiências, práticas espaciais e vivências. Essa proposta busca contribuir para a construção de práticas pedagógicas que privilegiem uma leitura teórica, crítica e questionadora da realidade, reconhecendo as juventudes como sujeitos produtores de conhecimento, de espacialidades e de sentidos sobre o espaço geográfico.

Considerações finais

Diante da problemática deste estudo, reafirma-se que a Reforma do Ensino Médio, orientada por uma lógica neoliberal na educação brasileira, tem impactado diretamente o processo de aprendizagem dos jovens escolares, especialmente na disciplina de Geografia. Isso se evidencia pela inserção da Geografia no âmbito da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em detrimento de sua abordagem como componente curricular específico, pela diminuição da carga horária e pelo consequente enfraquecimento do estudo de seu objeto de conhecimento: o espaço geográfico. Tal lógica fragiliza a formação de conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento geográfico, ao favorecer uma formação orientada para competências gerais e para uma perspectiva técnica e utilitarista.

Nesse contexto, essa uniformização do ensino, de caráter meritocrático e mercadológico, promovida pela Reforma e que, em boa medida, desprivilegia a construção do conhecimento científico, repercute de maneira desigual sobre os jovens escolares, ao desconsiderar a diversidade e a pluralidade que caracterizam esses sujeitos. Como consequência, pode contribuir para o aprofundamento das desigualdades sociais e educacionais, bem como o enfraquecimento da construção dos conhecimentos geográficos, o

que pode comprometer a formação dos estudantes para uma atuação cidadã em suas práticas espaciais cotidianas.

Em contraposição a essa proposta político-econômica para a educação no Ensino Médio brasileiro, apresenta-se a metodologia IPEGEO como uma possibilidade teórico-metodológica para subsidiar os professores de Geografia na organização e mediação do ensino. Essa iniciativa inovadora busca possibilitar que os estudantes entrem em atividade de estudo de forma intencional e articulada, favorecendo a constituição de um espaço de aprendizagem teórico e questionador. Desse modo, esse constructo contribui para a formação de conceitos científicos e para o desenvolvimento do pensamento geográfico, oportunizando aos jovens escolares a compreensão e a intervenção em suas diferentes realidades territoriais.

Agradecimentos

Este artigo é fruto das discussões e ações desenvolvidas nos projetos de pesquisa “Inovação em Propostas de Ensino de Geografia (IPEGEO): estratégias para a formação/atuação de professores de Geografia na Educação Básica” e “Desafios para a formação e a atuação de professores de Geografia do Ensino Médio em Goiás: por um conhecimento significativo aos jovens no atual contexto educacional”, financiados pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG), à qual expressamos nossos agradecimentos.

Referências

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 25-36, maio/ago., 1997. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24781997000200004&script=sci_abstract. Acesso em: 28 jul. 2026.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 265-272, maio/ago., 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182744>. Acesso em: 5 abr. 2026.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, nº 11.494, de 20 de junho de 2007, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, 17 fev. 2017. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 28 jul. 2026.

BRASIL. Presidência da República. **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), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília: Presidência da República, 2024. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm. Acesso em: 28 jul. 2026.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. O poder do corpo no espaço público: o urbano como privação e o direito à cidade. **GEOUSP** - Espaço e Tempo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 472-486, dez., 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geousp.2014.89588>. Acesso em: 28 jul. 2026.

CARRANO, Paulo. Jovens, escolas e cidades: desafios à autonomia e à consciência. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 26, p. 7-22, set./dez., 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24209>. Acesso em: 28 jul. 2026.

CASSAB, Clarice. “Como um fantasma sob a neblina...” Os jovens, a cidade e a política. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 10, n. 32, p. 57-68, dez., 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/RCG103216045>. Acesso em: 28 jul. 2026.

CASSAB, Clarice. Imagens e representações do jovem e da juventude: considerações sobre Juiz de Fora nos Trilhos da Paz. **Libertas**, Juiz de Fora, v. 4, n. 1, p. 158-178, jul./dez., 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/18193>. Acesso em: 28 jul. 2026.

CASSAB, Clarice. Pensando juventudes e cidade a partir da experiência de jovens cotistas. In: OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel (org.). **Geografias das juventudes**. Porto Alegre: GEPJUVE, 2023. p. 77-107.

CAVALCANTI, Lana de Souza *et al.* **IPEGEO em ação**: experiências didáticas na escola. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2025. Disponível em: <https://editoraalfa.com.br/pages/e-books>. Acesso em: 10 abr. 2026.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Ensinar e aprender geografia**: elementos para uma didática crítica. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2024.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O olhar geográfico em formação: jovens estudantes de geografia e desafios urbanos contemporâneos. *In*: PAULA, Flávia Maria de Assis; CAVALCANTI, Lana de Souza; PIRES, Lucineide Mendes (org.). **Os jovens e suas espacialidades**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2016. p. 121-142.

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

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out., 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300022>. Acesso em: 28 jul. 2026.

DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena**: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte. 2001. 303 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 40-52, dez., 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004>. Acesso em: 28 jul. 2026.

DÍAZ, Eduardo García; PORLÁN, Rafael; NAVARRO, Elisa. Los fines y los contenidos de enseñanza. *In*: PORLÁN, Rafael *et al.* (coord.). **Enseñanza universitaria**: cómo mejorarla. Madrid: Ediciones Morata, 2017. p. 55-72.

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

GROPPO, Luís Antonio. Dialética das juventudes moderna e contemporânea. **Revista de Educação do Cogeime**, São Paulo, v. 13, n. 25, p. 9-22, dez., 2004. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/ocupacoessecundaristas/wp-content/uploads/sites/207/2021/08/5-Dialectica-das-juventudes-modernas.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2026.

LEFEBVRE, Henri. **La production de l'espace**. Paris, Anthropos, 1981.

LEONTIEV, Aleksei Nikoláievitch. **Atividade**. Consciência. Personalidade. Trad. Priscila Marques. Bauru: Mireveja, 2021.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** Trad. Vanise Pereira Dresch. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. Vygotsky e a construção de sistemas conceituais: contribuições para a geografia escolar. In: CAVALCANTI, Lana de Souza; PIRES, Mateus Marchesan (org.). **Geografia escolar**: diálogos com Vigotski. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2021. p. 73-89.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel (org.). **Geografias das juventudes**. Porto Alegre: GEPJUVE, 2023. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/256855>. Acesso em: 28 jul. 2026.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel; LACERDA, Miriam Pires Corrêa de. Culturas juvenis e pertencimento urbano: mapeando os fluxos juvenis na cidade. **Revista FSA**, Teresina, v. 15, n. 2, p. 110-124, mar./abr., 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12819/2018.15.2.6>. Acesso em: 3 ago. 2026.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Livros Imprensa Nacional, 2003.

PEIXOTO, Joana. Tecnologias e relações pedagógicas: a questão da mediação. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 25, n. 59/1, p. 367-379, maio/ago., 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.29286/rep.v25i59/1.3681>. Acesso em: 28 jul. 2026.

PIRES, Lucineide Mendes. Os jovens na/da cidade: da cultura geográfica ao direito à cidade. In: CAVALCANTI, Lana de Souza; CHAVEIRO, Eguimar Felício; PIRES, Lucineide Mendes (org.). **A cidade e seus jovens**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2015. p. 159-185.

RABELO, Kamila Santos de Paula. A avaliação formativa da aprendizagem em geografia: entendimentos teóricos. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 16, n. 26, p. 12-34, jan./dez., 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.46789/edugeo.v16i26.1467>. Acesso em: 20 abr. 2026.

RABELO, Kamila Santos de Paula. **Práticas avaliativas formativas em geografia no ensino médio**: propostas para a formação do pensamento geográfico. 2025. 220 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade de Federal de Goiás, Goiânia, 2025. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/14221>. Acesso em: 21 abr. 2026.

SANTOS, Andrea Pereira dos; CHAVEIRO, Eguimar Felício. A constituição das identidades juvenis na metrópole contemporânea: a interface entre lugares e práticas socioespaciais. In:

PAULA, Flávia Maria de Assis; CAVALCANTI, Lana de Souza; PIRES, Lucineide Mendes (org.). **Os jovens e suas espacialidades**. Goiânia: Ed. Espaço Acadêmico, 2016. p. 71-93.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interação entre didática e teoria histórico-cultural. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, abr./jun., 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623645965>. Acesso em: 21 abr. 2026.

SFORNI, Marta Sueli de Faria; SERCONEK, Giselda Cecília; LIZZI, Maria Sandreana Salvador da Silva. Atividade de estudo e organização do trabalho docente. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 5, n. 3, p. 611-629, set./dez., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OBv5n3.a2021-59155>. Acesso em: 21 abr. 2026.

SILVA, Mônica Ribeiro; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun., 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.769>. Acesso em: 28 jul. 2026.

SILVEIRA, Maria Laura. Uma situação geográfica: do método à metodologia. **Revista Território**, [S. l.], v. 4, n. 6, p. 21-28, jan./jun., 1999.

SOUZA, Beatriz Santos de; MARANDOLA JR., Eduardo. Slam de poesia: oralitura urbana subalterna de mulheres negras. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 26, n. 105, p. 145-164, jun., 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/RCG2610575924>. Acesso em: 16 ago. 2026.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

SOUZA, Vanilton Camilo de. A mediação didática como fundamento para o ensino e a pesquisa em educação geográfica. **Revista Signos Geográficos**, Goiânia, v. 8, p. 1-22, maio, 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/signos.v8.86074>. Acesso em: 28 jul. 2026.

SOUZA, Vanilton Camilo de. Fundamentos teóricos, epistemológicos e didáticos no ensino da geografia: bases para formação do pensamento espacial crítico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 47-67, jan./jun., 2011. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/15>. Acesso em: 28 jul. 2026.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez., 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622003006100002>. Acesso em: 12 abr. 2026.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras ecogidas IV** - psicología infantil. Madrid: Machado Libros, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas** - tomo IV. Madri: Visor, 1996.