



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE GEOGRAFIA

PAULA GABRIELA TRAVASSO ARAUJO

**ENSINAR GEOGRAFIA NOS CAMPOS AMAZÔNICOS: RELATO DE
EXPERIÊNCIA COM CARTOGRAFIA ESCOLAR EM AGROVILAS DE
CASTANHAL (PA)**

ANANINDEUA (PA)
2026

PAULA GABRIELA TRAVASSO

**ENSINAR GEOGRAFIA NOS CAMPOS AMAZÔNICOS: RELATO DE
EXPERIÊNCIA COM CARTOGRAFIA ESCOLAR EM AGROVILAS DE
CASTANHAL (PA)**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado ao Curso de Especialização em Ensino de Geografia (CEENG), do *Campus* Universitário de Ananindeua (CANAN), da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito obrigatório para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Araujo Sombra Soares.

ANANINDEUA (PA)

2026

PAULA GABRIELA TRAVASSO ARAUJO

**ENSINAR GEOGRAFIA NOS CAMPOS AMAZÔNICOS: RELATO DE
EXPERIÊNCIA COM CARTOGRAFIA ESCOLAR EM AGROVILAS DE
CASTANHAL (PA)**

Trabalho apresentado em: 30 de março de 2026.

Resultado: APROVADO

Conceito: Bom

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Daniel Araujo Sombra Soares – CEENG / CANAN / UFPA
Presidente / Orientador

Prof. Dr. Aluísio Fernandes da Silva Júnior – CEENG / CANAN / UFPA
Examinador Interno

Prof.^a Msc. Camila Silva da Cruz – Secretaria Municipal de Educação de Ananindeua
Examinadora Externa

**ANANINDEUA (PA)
2026**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE GEOGRAFIA



ATA DE DEFESA DE TCC DE ESPECIALIZAÇÃO

A Comissão Examinadora de Defesa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Especialização, presidida pelo **Prof. Dr. Daniel Araújo Sombra Soares**, e constituída pelos avaliadores **Prof. Dr. Aluísio Fernandes da Silva Júnior** e **Prof.^a Msc. Camila Silva da Cruz**, reuniu-se no dia 30 de março de 2026, em sala virtual no *Google Meet* (sistema GSUITE/UFGA), às 09:00 horas, para avaliar a Defesa de TCC de **PAULA GABRIELA TRAVASSO ARAUJO**, intitulada “**ENSINAR GEOGRAFIA NOS CAMPOS AMAZÔNICOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM CARTOGRAFIA ESCOLAR EM AGROVILAS DE CASTANHAL (PA)**”. Após explanação da discente e sua arguição pela Comissão Examinadora, o TCC foi avaliado depois que todos os presentes se retiraram. Desta apreciação, a Comissão Examinadora deliberou que o TCC foi **APROVADO** pela Comissão com conceito **BOM**, de acordo com as normas estabelecidas pelo Regimento do Curso.

Ananindeua (PA), 30 de março de 2026.



Documento assinado digitalmente
DANIEL ARAUJO SOMBRA SOARES
Data: 30/03/2026 22:05:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Daniel Araújo Sombra Soares
Orientador / CEENG / *Campus* Ananindeua / UFGA



Prof. Dr. Aluísio Fernandes da Silva Júnior
Membro da Banca / Examinador externo / *Campus* Ananindeua / UFGA



Documento assinado digitalmente
CAMILA SILVA DA CRUZ
Data: 30/03/2026 22:12:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Msc. Camila Silva da Cruz
Membro da Banca / Examinadora externa / Secretaria Municipal de Educação de Ananindeua

CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
Sede Administrativa Provisória: Travessa WE-26, n. 2, Bairro: Cidade Nova, Ananindeua (PA).
Sede Administrativa Definitiva: Estrada do Icuí-Guajará, s/n, Bairro: Icuí-Guajará, Ananindeua (PA).
Contatos: (91) 3274-3069 – e-mail: profgeo@ufpa.br – site: www.profgeo.propesp.ufpa.br



ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC) Nº 4/2026 - PROFGEO (11.82.13)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 31/03/2026 14:09)

ALUISIO FERNANDES DA SILVA JUNIOR

PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO

CANAN (11.82)

Matrícula: ###283#8

(Assinado digitalmente em 31/03/2026 11:45)

DANIEL ARAUJO SOMBRA SOARES

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

CANAN (11.82)

Matrícula: ###056#7

Visualize o documento original em <https://sipac.ufpa.br/documentos/> informando seu número: **4**, ano: **2026**, tipo:
ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC), data de emissão: **31/03/2026** e o
código de verificação: **4fabee640c**

EPÍGRAFE

*À minha mãe,
cujas forças, cuidado e ensinamentos
permanecem vivos em cada passo desta
trajetória.*

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter sido minha força nos dias difíceis, meu refúgio nos momentos de incerteza e a base que sustentou cada passo desta caminhada. Sem ELE, nada disso seria possível.

À Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Ananindeua (CANAN), e ao Curso de Especialização em Ensino de Geografia (CEENG), pela oportunidade de crescimento acadêmico e por contribuírem de forma tão significativa para minha formação profissional e humana.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Daniel Araujo Sombra Soares, a quem tenho enorme admiração, por todas as vezes que compreendeu os meus diversos papéis, e por não ter soltado a minha mão, quando nem mesmo eu acreditava em mim, grata pela orientação segura, pela paciência e pelas contribuições essenciais para a construção deste trabalho.

À Professora Luciana, pelo apoio, incentivo e pelas contribuições ao longo desse percurso, sendo presença importante nessa trajetória.

À minha mãe (*in memoriam*), que mesmo em sua ausência física, se faz presente em tudo que sou. Sua partida deixou um vazio imenso, mas também fortaleceu em mim a coragem de continuar. Este trabalho carrega a sua essência, sua luta e o amor que sempre me guiou. Ao meu esposo, Ramon, meu maior incentivador, por estar ao meu lado em todos os momentos, por acreditar em mim quando eu mesma duvidei, e por nunca me deixar desistir, mesmo diante das dificuldades.

Às minhas filhas, Rebeca e Maria, razão do meu viver e da minha persistência. Cada esforço, cada noite em claro e cada conquista têm vocês como motivação maior.

Aos meus amigos do curso, Késia, Matheus, Ruth, Madu, Jamilly, e Liliane — por compartilharem comigo essa jornada, pelas trocas, pelo apoio e por tornarem esse percurso mais leve, humano e significativo.

Aos meus sogros e cunhadas, por todo suporte, cuidado e compreensão, especialmente nos momentos em que precisei me ausentar. Sou profundamente grata por todo apoio, principalmente no período mais difícil da minha vida, após a perda da minha mãe.

Às escolas do campo, nas quais esta pesquisa foi realizada, e, de forma especial, aos alunos, que com suas vivências, histórias e saberes deram sentido a este trabalho. Cada experiência compartilhada, cada mapa construído e cada diálogo estabelecido foram fundamentais para a construção deste estudo e para o fortalecimento do meu olhar enquanto educadora.

E, por fim, a mim mesma, por não ter desistido. Por ter enfrentado minhas próprias batalhas, minhas inseguranças e meus limites. Por ter encontrado força onde muitas vezes achei que não existia mais. Este trabalho também é prova da minha resistência, da minha fé e da minha capacidade de recomeçar.

A todos que, de alguma forma, fizeram parte dessa caminhada, meu sincero e profundo agradecimento.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	– Atendimento Educacional Especializado
AMAN	– Associação de Moradores e Agricultores da Agrovila Nazaré
BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
CANAN	– <i>Campus</i> Universitário de Ananindeua
CEENG	– Curso de Especialização em Ensino de Geografia
COAFRA	– Cooperativa Agroindustrial Frutos da Amazônia
EMEIF	– Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PA	– Pará
PME	– Plano Municipal de Educação
PPP	– Projeto Político Pedagógico
QEDU	– Plataforma <i>online</i> de indicadores educacionais baseada em dados do INEP
QGIS	– Sistema de Informação Geográfica de código aberto (<i>software</i> de geoprocessamento)
SEMED	– Secretaria Municipal de Educação de Castanhal
UFPA	– Universidade Federal do Pará

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Carta-Imagem de Localização da Agrovila Calúcia (Castanhal/PA).	29
Figura 2: Mapa de uso e cobertura da terra da Agrovila Calúcia (Castanhal/PA).	30
Figura 3: Fotografia da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Maria Perpétua Lisboa (Agrovila Calúcia, Castanhal/PA).	32
Figura 4: Carta-Imagem de localização da Agrovila Nossa Senhora de Nazaré (Castanhal/PA)	34
Figura 5: Carta-Imagem de localização das casas de farinha da Agrovila Nazaré (Castanhal/PA)	36
Figura 6: Fotografia da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Nossa Senhora de Nazaré (Agrovila Nazaré, Castanhal/PA).	38
Figura 7: Mapa mental do trajeto casa-escola elaborado por discente.	46
Figura 8: Representação da agrovila a partir das relações familiares.	47
Figura 9: Representação do trajeto casa-escola com uso de imagens (produção cartográfica adaptada).	48

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Organização da sequência didática desenvolvida	41
---	-----------

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo relatar e analisar uma experiência de ensino de geografia baseada na cartografia escolar, desenvolvida em escolas do campo localizados em agrovilas do município de Castanhal (PA). Parte-se da compreensão de que o ensino de Geografia deve considerar o espaço vivido como elemento central na construção do conhecimento, aproximando os conteúdos da realidade dos estudantes. A metodologia adotada caracteriza-se como relato de experiência, realizado com turmas de 6º ano do Ensino Fundamental, no âmbito da Educação Básica, por meio de uma sequência didática que envolveu levantamento de conhecimentos prévios, abordagem de conceitos geográficos e elaboração de mapas mentais do trajeto casa-escola, além de incorporar narrativas familiares. Os resultados evidenciam avanços no desenvolvimento do raciocínio geográfico, especialmente na compreensão dos conceitos de lugar e território, bem como no fortalecimento da identidade territorial dos estudantes. Ao mesmo tempo, foram identificados desafios relacionados às condições estruturais das escolas do campo, como limitações de recursos didáticos e dificuldades de acesso. Conclui-se que a cartografia escolar, articulada ao cotidiano dos alunos, constitui uma ferramenta relevante para construção de uma aprendizagem significativa.

Palavras-chaves: Ensino de Geografia; Cartografia escolar; Território; Educação do Campo; Educação Básica.

ABSTRACT

This study aims to report and analyze an experience in teaching Geography based on school cartography, developed in rural schools located in rural settlements (agrovilas) in the municipality of Castanhal (PA), Brazil. It is grounded on the understanding that Geography teaching should consider lived space as a central element in knowledge construction, bringing curricular content closer to students' realities. The methodology is characterized as an experience report conducted with 6th-grade classes of Elementary Education, within the scope of Basic Education, through a didactic sequence that included the assessment of prior knowledge, the discussion of geographic concepts, and the production of mental maps representing the home-school route, as well as the incorporation of family narratives. The results indicate advances in the development of geographical reasoning, particularly in the understanding of the concepts of place and territory, as well as in the strengthening of students' territorial identity. At the same time, challenges related to the structural conditions of rural schools were identified, such as limitations in teaching resources and accessibility issues. It is concluded that school cartography, when articulated with students' daily lives, constitutes a relevant tool for the construction of meaningful learning.

Key Words: Geography Teaching; School Cartography; Territory; Rural Education; Basic Education.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo relatar y analizar una experiencia de enseñanza de la Geografía basada en la cartografía escolar, desarrollada en escuelas rurales ubicadas en asentamientos rurales (agrovilas) del municipio de Castanhal (PA). Se parte de la comprensión de que la enseñanza de la Geografía debe considerar el espacio vivido como un elemento central en la construcción del conocimiento, aproximando los contenidos a la realidad de los estudiantes. La metodología adoptada se caracteriza como un relato de experiencia, realizado con grupos de 6° grado de la Educación Primaria, en el ámbito de la Educación Básica, mediante una secuencia didáctica que incluyó el levantamiento de conocimientos previos, el abordaje de conceptos geográficos y la elaboración de mapas mentales del trayecto casa-escuela, además de incorporar narrativas familiares. Los resultados evidencian avances en el desarrollo del pensamiento geográfico, especialmente en la comprensión de los conceptos de lugar y territorio, así como en el fortalecimiento de la identidad territorial de los estudiantes. Al mismo tiempo, se identificaron desafíos relacionados con las condiciones estructurales de las escuelas rurales, como limitaciones de recursos didácticos y dificultades de acceso. Se concluye que la cartografía escolar, articulada con la vida cotidiana de los alumnos, constituye una herramienta relevante para la construcción de un aprendizaje significativo.

Palabras clave: Enseñanza de la Geografía; Cartografía escolar; Territorio; Educación del Campo; Educación Básica.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
1.1 Contextualização do problema.....	14
1.2 Ensino de Geografia e realidade rural amazônica	15
1.3 Problema norteador	15
1.4 Objetivo geral	15
1.5 Objetivos específicos	16
1.6 Justificativa	16
1.7. Procedimentos metodológicos	16
1.8 Organização do trabalho	18
2. ENSINO DE GEOGRAFIA, CARTOGRAFIA ESCOLAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO... 19	19
2.1 O ensino de Geografia e a construção do pensamento espacial.	19
2.2 Cartografia escolar como linguagem de leitura do mundo.....	20
2.3 Educação do campo e contextualização do ensino	23
2.4 O livro didático e a mediação docente no contexto amazônico	24
3. CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA	26
3.1 O ensino rural no município de Castanhal.....	26
3.2 Caracterização da Agrovila Calúcia.....	27
3.3 Escola Maria Perpétua Lisboa	31
3.4 Caracterização da Agrovila Nazaré	33
3.5 Escola Nossa Senhora de Nazaré.....	37
4. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA	40
4.1 Contexto de aplicação.....	40
4.2 Objetivos pedagógicos da atividade.....	42
4.3 Conteúdos trabalhados.....	43
4.4 Metodologias e atividades desenvolvidas	44
4.5 Recursos didáticos utilizados	48
5. RESULTADOS E REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA	51
5.1 Participação e envolvimento dos estudantes	51
5.2 Percepção do território vivido	51
5.3 Contribuições para o aprendizado geográfico.....	52
5.4 Dificuldades e limitações encontradas	53
5.5 Potencialidades da cartografia escolar no contexto rural	55

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
6.1 Síntese da experiência	56
6.2 Contribuições para o ensino de Geografia no campo.....	57
6.3 Limites e desafios observados	57
6.4 Recomendações para práticas futuras	58
6.5 Conclusão	58
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia na Educação Básica tem sido constantemente desafiador a superar práticas tradicionais centradas na memorização de conteúdos e na reprodução de informações descontextualizadas, buscando construir uma aprendizagem que possibilite aos estudantes compreenderem o espaço geográfico como resultado de relações sociais, históricas e culturais. No entanto, esse desafio torna-se ainda mais complexo quando se trata do contexto da educação do campo, especialmente na Amazônia, onde as especificidades territoriais, sociais e econômicas demandam práticas pedagógicas que dialoguem diretamente com a realidade vivida pelos sujeitos.

Nesse sentido, pensar o ensino de Geografia nas agrovilas do município de Castanhal (PA) implica reconhecer que o espaço escolar está inserido em territórios marcados por dinâmicas próprias, que nem sempre são contempladas pelos materiais didáticos e pelas propostas curriculares mais amplas. E para fins desta pesquisa, destacam-se duas realidades específicas: A Agrovila Calúcia e a Agrovila Nossa Senhora de Nazaré, ambas localizadas na zona rural do município, cujas dinâmicas sociais, econômicas e territoriais constituem o contexto empírico deste estudo. A explicitação dessas localidades desde o início da discussão permite situar a análise em um recorte espacial concreto, evidenciando que as reflexões desenvolvidas partem de experiências vividas em territórios específicos da Amazônia paraense.

1.1 Contextualização do problema

No contexto do ensino de Geografia nas escolas do campo amazônicos, observa-se que, frequentemente, os conteúdos trabalhados em sala de aula são apresentados de forma dissociada da realidade vivida pelos estudantes. Essa desconexão entre o conhecimento escolar e o cotidiano dos alunos contribuiu para a construção de uma aprendizagem pouco significativa, na qual os estudantes não se reconhecem como sujeito do espaço estudado. Tal situação é agravada quando se considera a complexidade territorial da Amazônia rural, marcada por dinâmicas socioeconômicas próprias, formas específicas de organização comunitária e relações históricas com o uso da terra.

Diante desse cenário, torna-se fundamental considerar o “lugar vivido” como elemento central no processo de ensino-aprendizagem. Ao partir das experiências cotidianas dos estudantes, o ensino de Geografia pode favorecer a construção de conhecimentos mais significativos, permitindo que os alunos estabeleçam relações entre os conteúdos trabalhados e a realidade em que estão inseridos. Dessa forma, o desafio não se limita à transmissão de

conteúdo, mas envolve a construção de uma prática pedagógica que valorize o território, o cotidiano e os saberes locais.

Nessa perspectiva, o conceito de território assume papel central na análise proposta, uma vez que permite compreender o espaço não apenas como cenário das práticas sociais, mas, como resultado de relações de poder, uso e apropriação. Conforme Raffestin (1993), o território é produzido a partir das relações estabelecidas pelos sujeitos sobre o espaço, sendo marcado por intencionalidades, disputas e formas de organização social. No contexto das agrovilas investigadas, o território se manifesta nas práticas agrícolas, nas relações comunitárias e nas dinâmicas de acesso aos serviços públicos.

1.2 Ensino de Geografia e realidade rural amazônica

A realidade das agrovilas amazônicas apresenta especificidades que exigem uma abordagem diferenciada no ensino de Geografia, no contexto rural da cidade de Castanhal (PA), essa realidade é explícita. Essas comunidades são marcadas por relações sociais e econômicas vinculadas, sobretudo, à agricultura familiar, à organização comunitária e aos saberes tradicionais, configurando territórios com dinâmicas próprias que não podem ser compreendidas a partir de modelos urbanos generalizantes.

Desta forma, a escola do campo deve desenvolver práticas pedagógicas que dialoguem com essas especificidades, promovendo a contextualização territorial dos conteúdos. O ensino de Geografia, ao considerar a realidade local dos estudantes, possibilita a construção de uma aprendizagem mais significativa, na qual o aluno compreende o espaço não como algo distante, mas como parte de sua vivência. Assim, a contextualização do ensino torna-se elemento fundamental para a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua realidade espacial.

1.3 Problema norteador

Diante das reflexões apresentadas, o presente trabalho tem como problema norteador a seguinte questão: Como o ensino de cartografia escolar pode contribuir para a compreensão do território vivido por estudantes de escolas rurais localizadas nas agrovilas Calúcia e Nossa Senhora de Nazaré, no município de Castanhal (PA).

1.4 Objetivo geral

O objetivo geral deste estudo consiste em analisar uma experiência de ensino de Geografia baseada na cartografia escolar, desenvolvida em escolas do campo localizadas em agrovilas do município de Castanhal (PA)

1.5 Objetivos específicos

- Contextualizar o ensino de Geografia no espaço rural amazônico, especificamente na cidade de Castanhal (PA) nas Agrovilas Nazaré e Calúcia.
- Descrever a experiência pedagógica realizada em duas escolas rurais do município.
- Refletir sobre os resultados observados na aprendizagem dos estudantes e discutir os limites e potencialidades da prática desenvolvida.
- Compreender de que forma a cartografia escolar pode contribuir para o desenvolvimento do raciocínio geográfico a partir do espaço vivido.

1.6 Justificativa

A relevância deste estudo fundamenta-se na necessidade de fortalecer práticas pedagógicas contextualizadas no ensino de Geografia, especialmente no âmbito da educação do campo. Ao valorizar o território amazônico enquanto espaço de vivência, produção e construção de identidade, o trabalho contribui para a promoção de uma aprendizagem mais significativa, na qual os estudantes se reconhecem como sujeitos do espaço que habitam.

Para além disso, a pesquisa dialoga com debates contemporâneos sobre o ensino de Geografia e a cartografia escolar, oferecendo contribuições para a reflexão sobre práticas pedagógicas que articulam conhecimento científico e saberes locais. Desta forma, o estudo apresenta-se como uma possibilidade de superação de abordagens tradicionais, propondo um ensino crítico, contextualizado e comprometido com a realidade dos estudantes.

1.7. Procedimentos metodológicos

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritiva e analítica, estruturada a partir de um relato de experiência articulado a diferentes procedimentos metodológicos, que envolvem análise bibliográfica, análise documental e produção e interpretação de materiais cartográficos e imagéticos.

Ressalta-se que a presente pesquisa não iniciou no momento da aplicação da proposta pedagógica, mas foi construída a partir de um percurso anterior de formação e investigação, iniciado no ano anterior à realização das atividades em sala de aula. Esse processo teve como marco inicial o primeiro contato da autora com a realidade da educação do campo no contexto rural do município de Castanhal (PA), experiência que possibilitou a identificação de desafios e potencialidades específicas do campo.

A partir desse contato inicial, emergiu a necessidade de desenvolver uma proposta pedagógica que dialogasse com o espaço vivido pelos estudantes, especialmente no que se refere à compreensão do território. Nesse sentido, foram realizados levantamentos bibliográficos, aprofundamento teórico sobre o ensino de Geografia, cartografia escolar e educação do campo, além do planejamento da sequência didática posteriormente aplicada.

A aplicação da experiência pedagógica, realizada no ano de 2026, corresponde, portanto, a uma etapa específica da pesquisa, sendo resultado de um processo formativo e investigativo mais amplo, desenvolvido ao longo do tempo.

No que se refere à análise bibliográfica, esta foi desenvolvida em dois níveis complementares. O primeiro diz respeito ao referencial teórico que fundamenta a pesquisa, com autores que discutem o ensino de Geografia, a cartografia escolar, o conceito de espaço vivido e a educação do campo. O segundo nível envolve a consulta a estudos que abordam as especificidades do contexto rural amazônico, especialmente aqueles que tratam da formação socioespacial e das dinâmicas territoriais das agrovilas investigadas, contribuindo para a compreensão do contexto empírico da pesquisa.

A análise documental constituiu outro procedimento fundamental, sendo realizada a partir da consulta a documentos institucionais e normativos, como legislações educacionais, diretrizes curriculares e Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas envolvidas, bem como documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação. Essa etapa permitiu compreender a organização do ensino no âmbito municipal e as orientações que estruturam a prática pedagógica nas escolas do campo.

No que se refere à dimensão empírica, a pesquisa envolveu a produção e análise cartográfica, também desenvolvida em dois níveis. O primeiro consistiu na utilização de mapas e representações cartográficas já existentes, oriundos de estudos acadêmicos que abordam as agrovilas analisadas, contribuindo para a caracterização do território. O segundo nível corresponde à elaboração de produtos cartográficos próprios, especialmente cartas-imagem de localização, produzidas pela autora e por cartógrafo técnico (referenciado nos produtos cartográficos) por meio do *software* QGIS¹, com base em dados secundários, visando situar espacialmente as áreas de estudo.

¹ O QGIS (Quantum GIS) é um *software* livre de Sistema de Informação Geográfica (SIG), utilizado para produção, análise e representação de dados espaciais. No contexto desta pesquisa, sua utilização foi fundamental para a elaboração das cartas-imagem de localização das agrovilas, contribuindo para a representação espacial das áreas de estudo com maior precisão e rigor técnico.

Além disso, foram produzidos registros fotográficos das escolas e das agrovilas, realizados pela própria autora durante o trabalho de campo, os quais contribuíram para a análise do contexto e para a ilustração das condições espaciais e estruturais das unidades escolares.

Destaca-se que a pesquisa tem como eixo central o relato e a análise de uma experiência pedagógica desenvolvida com turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, na qual a cartografia escolar foi utilizada como estratégia didática para a compreensão do espaço vivido, articulando teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, salienta-se, que a pesquisadora atuou diretamente como professora das turmas investigadas, assumindo, portanto, uma dupla posição no desenvolvimento do estudo: docente e pesquisadora. Essa condição caracteriza a pesquisa como uma prática implicada, na qual a experiência pedagógica analisada é vivenciada no próprio contexto de atuação profissional da autora.

Tal perspectiva possibilita uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas pedagógicas, ao mesmo tempo em que exige um movimento de reflexão crítica sobre a própria prática, permitindo que o trabalho ultrapasse a descrição da experiência e se constitua como análise fundamentada do processo de ensino-aprendizagem.

1.8 Organização do trabalho

O presente trabalho está estruturado em seis capítulos. O primeiro corresponde à introdução, na qual são apresentados o problema, os objetivos, a justificativa e a organização do estudo. O segundo capítulo discute as relações entre ensino de Geografia, a cartografia escolar e educação do campo, constituindo a base da teoria da pesquisa. O terceiro capítulo apresenta o contexto da experiência pedagógica, com a caracterização do município, das agrovilas e das escolas envolvidas.

O quarto capítulo descreve a experiência pedagógica desenvolvida, abordando suas etapas, metodologias e recursos utilizados. O quinto capítulo apresenta os resultados e reflexões sobre a experiência, destacando as contribuições, dificuldades e potencialidades da prática. Por fim o sexto capítulo apresenta as considerações finais, sintetizando os principais achados do estudo e apontando possibilidades para futuras práticas pedagógicas.

2. ENSINO DE GEOGRAFIA, CARTOGRAFIA ESCOLAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO.

Este capítulo propõe refletir sobre as relações entre o ensino de Geografia, a Cartografia Escolar e a Educação no Campo, compreendendo que tais dimensões se articulam na construção do pensamento espacial e na formação crítica dos sujeitos. Parte-se do entendimento de que a Geografia escolar deve possibilitar a leitura do espaço vivido articulando categorias como lugar, território e cotidiano. Nesse contexto, a cartografia é concebida como linguagem que permite interpretar e representar as dinâmicas socioespaciais, especialmente quando situada nas especificidades da escola do campo, marcada por territorialidades próprias e saberes historicamente invisibilizados.

2.1 O ensino de Geografia e a construção do pensamento espacial.

O ensino de Geografia deve contribuir para que o estudante compreenda os lugares como construções históricas e sociais, superando a ideia de espaço como simples cenário. Conforme destaca Richter (2017), “é preciso ter como objetivo no ensino de Geografia que o trabalho com os seus conteúdos escolares potencialize o desenvolvimento do raciocínio geográfico”. Nesse sentido, a construção do pensamento espacial passa pelo reconhecimento do lugar como espaço vivido, atravessado por práticas cotidianas e relações sociais.

A categoria território amplia essa discussão ao evidenciar que o espaço é também o campo de disputa e relações de poder. No contexto da educação do campo, essa dimensão torna-se ainda mais significativa, pois as comunidades rurais constroem territorialidades próprias, vinculadas ao trabalho, à cultura e à organização social. Nesse sentido, Castro (2000) destaca que os territórios são atravessados por saberes, práticas e relações sociais que expressam identidades e pertencimentos, indicando que o espaço escolar também se constitui como lugar de significação para os sujeitos.

No contexto amazônico, o território assume uma complexidade ainda maior, sendo marcado por processos históricos de ocupação, exploração de recursos naturais e disputas sociais. Onde, estes, são constantemente reconfigurados por interesses econômicos e políticos, o que evidencia tanto os processos de transformação quanto formas de resistência das populações locais, que são evidenciados, por exemplo, nos territórios paraenses.

De forma complementar, Palheta e Santos (2024), ao analisarem a Amazônia paraense, ressaltam que as territorialidades rurais são construídas a partir de relações de trabalho, cultura

e uso da terra, reforçando a compreensão do território como expressão das práticas sociais e das dinâmicas comunitárias.

Ao envolver o cotidiano como referência pedagógica, o ensino de Geografia aproxima o conteúdo escolar da realidade concreta dos estudantes. Essa aproximação permite que o conhecimento geográfico não seja tratado de forma abstrata, mas articulada às experiências vividas. Contudo, reconhecer o lugar e o território como construções sociais exige avançar para uma leitura mais ampla das relações que produzem o espaço, evidenciando suas contradições, disputas e desigualdades. É nesse movimento que se consolida a necessidade de uma leitura crítica do espaço como dimensão constitutiva do pensamento geográfico.

A construção do pensamento espacial exige que o estudante desenvolva a capacidade de realizar uma leitura crítica do espaço, entendendo suas múltiplas dimensões. Isso implica ultrapassar abordagens meramente descritivas e reconhecer que o espaço é produto de relações sociais. Ao tratar da linguagem cartográfica, Richter (2017) afirma que o mapa deve ser entendido “como resultado de um processo social e cultural, portanto possível de transformação” evidenciando que as representações não são neutras.

Nesse sentido, a leitura crítica do espaço envolve também o domínio da linguagem cartográfica. Castro, Soares e Quaresma (2015) destacam que a alfabetização cartográfica é “fundamental para que o aluno possa trabalhar com os mapas, estabelecendo os princípios e critérios fundamentais para uma análise reflexiva sobre essa linguagem visual”. Assim, interpretar o espaço significa compreender tanto os processos socioespaciais quanto as formas de representá-los.

No contexto da educação do campo, essa leitura crítica assume papel formativo ainda mais relevante, pois permite problematizar desigualdades territoriais, conflitos pelo uso da terra e dinâmicas socioambientais que marcam o espaço rural amazônico. O ensino de Geografia, portanto, contribui para que os estudantes compreendam sua inserção no território e desenvolvam uma postura reflexiva diante das transformações espaciais que vivenciam.

2.2 Cartografia escolar como linguagem de leitura do mundo.

A cartografia escolar deve ser compreendida como linguagem que possibilita interpretar o espaço geográfico de forma crítica. Ao romper com a ideia de mapa como representação neutra, o ensino de Geografia passa a entendê-lo como construção social, resultado de escolhas técnicas e conceituais. Nesse sentido, o mapa não apenas descreve o espaço, mas expressa relações de poder, critérios de seleção e de determinadas visões de

mundo. Dessa forma, a cartografia deixa de ser um recurso meramente ilustrativo e passa a assumir um papel central na construção do conhecimento geográfico.

Nesse contexto, Richter (2017) afirma que o mapa deve ser entendido “como resultado de um processo social e cultural, portanto passível de transformação”. Essa perspectiva aproxima-se da compreensão defendida por Milton Santos, para quem o espaço é produto das relações sociais, o que implica reconhecer que suas representações também são historicamente construídas. Assim, ler mapas não se limita à identificação de informações espaciais, mas envolve também, a interpretação das intenções, dos contextos e das relações que orientaram sua produção.

A partir dessa compreensão, Rosangela Doin de Almeida argumenta que a cartografia escolar não pode limitar-se à reprodução de informações, devendo favorecer a construção de noções espaciais fundamentais para o pensamento geográfico. Nesse sentido, quando tratada como linguagem, a cartografia contribui para que o estudante compreenda as múltiplas formas de organização do espaço e desenvolva autonomia interpretativa, tornando-se capaz de analisar criticamente a realidade em que está inserido.

Diante dessas discussões, torna-se necessário aprofundar a compreensão dos mapas enquanto construções sociais, reconhecendo que eles são produzidos a partir de contextos específicos e carregam intencionalidades. Assim, ao serem inseridos no ensino de Geografia, os mapas devem ser trabalhados não apenas como instrumentos de localização, mas como representações que expressam relações de poder e visões de mundo, nesse sentido, Callai (2021) destaca que a cartografia constitui condição fundamental para a representação do espaço e para a compreensão da realidade, reforçando seu papel na construção do pensamento geográfico.

Assim, compreender o mapa como construção social implica desenvolver uma leitura crítica das representações cartográficas, permitindo ao estudante questionar aquilo que está sendo representado e também aquilo que foi omitido. Callai (2021) ressalta que o mapa não é neutro, pois expressa os interesses de quem o produz, o que evidencia a necessidade de uma abordagem crítica no ensino. Assim, a leitura cartográfica passa a envolver não apenas a interpretação de símbolos, mas a análise das intenções e dos contextos de produção dessas representações.

Dessa forma, ao incorporar essa abordagem no processo de ensino-aprendizagem, o professor contribui para a formação de sujeitos críticos e conscientes, capazes de compreender o espaço geográficos em sua complexidade. Assim, a cartografia escolar deixa de ser um

recurso secundário e passa a assumir um papel estruturante na construção do conhecimento, articulando diferentes saberes e promovendo uma leitura mais reflexiva do mundo.

Esse processo de alfabetização cartográfica inicia-se desde a infância, envolvendo o desenvolvimento de noções espaciais como lateralidade, orientação e localização. Paganelli (1982) destaca que a construção do espaço geográfico pela criança ocorre de forma progressiva, a partir de experiências concretas. Oliveira (1978) reforça que as representações espaciais produzidas pelas crianças revelam formas próprias de compreensão do espaço

Seguindo essa mesma perspectiva, a cartografia no ensino fundamental assume um papel essencial na construção das primeiras noções espaciais, sendo responsável por introduzir os alunos à leitura e interpretação do espaço geográfico. Logo, a alfabetização cartográfica torna-se fundamental, pois permite que os estudantes compreendam códigos e símbolos presentes nos mapas, estabelecendo relações entre espaço vivido e sua representação. Castro, Soares e Quaresma (2015) destacam que o uso da linguagem cartográfica possibilita uma compreensão mais concreta dos conteúdos geográficos, favorecendo a aprendizagem significativa.

Além disso, Pontuschka *et al.* (2009) afirmam que não é possível estudar Geografia sem o uso de diferentes linguagens, entre elas a cartográfica, o que evidencia sua centralidade no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o uso de mapas, gráficos e cartogramas contribui para tornar o ensino mais dinâmico, permitindo que o aluno desenvolva habilidades de análise e interpretação. Assim, a cartografia aproxima o conteúdo da realidade dos estudantes, favorecendo a construção do conhecimento de forma mais ativa e participativa.

Entretanto, apesar de sua relevância, ainda se observam limitações no ensino da cartografia na Educação Básica. Castro, Soares e Quaresma (2015) apontam que muitos estudantes apresentam dificuldades na leitura e interpretação de mapas, o que evidencia fragilidades no processo de alfabetização cartográfica. Nesse contexto, tais dificuldades devem ser compreendidas a partir de um conjunto de fatores que atravessam o processo educativo, como as condições de ensino, o acesso a recursos didáticos e a forma como a cartografia é abordada no currículo escolar.

. Nesse sentido, o trabalho docente deve ser compreendido dentro dessas condições, e não de forma isolada, reforçando a necessidade de uma abordagem mais ampla no ensino da cartografia escolar. Assim, torna-se necessário um “ambiente” possível para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem a cartografia como linguagem e favoreça a construção do pensamento espacial desde os anos iniciais

2.3 Educação do campo e contextualização do ensino

No âmbito das discussões sobre o ensino de Geografia, torna-se fundamental considerar as especificidades da educação do campo, especialmente no que se refere à realidade das escolas rurais, que apresentam características distintas em relação ao contexto urbano. Nesse sentido, a escola do campo não pode ser compreendida a partir de modelos padronizados, uma vez que está inserida em territórios marcados por relações sociais, culturais e econômicas próprias. Conforme aponta Caldart (2004), a educação do campo deve estar vinculada à vida dos sujeitos, considerando suas práticas, saberes e formas de organização social.

Nessas circunstâncias, a escola rural assume um papel que ultrapassa a simples transmissão de conteúdo, sendo responsável por promover uma educação que dialogue com a realidade dos estudantes. Molina (2015) destaca que a educação do campo deve valorizar os sujeitos e seus territórios, reconhecendo suas experiências e modos de vida como elementos centrais do processo educativo. Por conseguinte, o ensino precisa ser contextualizado, permitindo que os alunos compreendam o espaço em que vivem e estabeleçam relações com outras realidades, ampliando sua compreensão do mundo sem desconsiderar suas referências locais.

Além do mais, ao considerar as especificidades da escola rural, evidencia-se a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem o contexto local e promovam a participação ativa dos estudantes e nesse sentido, a Geografia escolar pode contribuir significativamente para esse processo já que, possibilita a leitura e interpretação do espaço vivido. Assim, a educação do campo se consolida como espaço de construção de conhecimento que valoriza a realidade dos sujeitos e promove a formação de indivíduos críticos e conscientes.

Considerando as especificidades da escola rural, torna-se igualmente relevante aprofundar a discussão sobre a valorização dos saberes locais e sua relação com a construção da identidade territorial dos estudantes. No contexto da educação do campo, os conhecimentos produzidos no cotidiano dos sujeitos - como práticas de trabalho, relações com a natureza e formas de organização comunitária - devem ser reconhecidas como parte fundamental do processo educativo. Nesse sentido, Caldart (2004) reforça que a educação do campo deve estar ancorada na realidade dos sujeitos, valorizando seus saberes e modos de vida.

Sob esse olhar, a construção da identidade territorial está diretamente relacionada ao reconhecimento do espaço vivido como lugar de pertencimento. Callai (2012) afirma que o aluno é um sujeito histórico que traz consigo conhecimentos adquiridos em sua vivência, sendo papel da escola ampliar e aprofundar esse saber, estabelecendo relações com outros contextos.

Desta maneira, ao trabalhar conceitos como lugar, território e paisagem, o ensino de Geografia possibilita que o estudante compreenda sua inserção no espaço geográfico, fortalecendo sua identidade e seu vínculo com o território.

Além do mais, a articulação entre saberes locais e conhecimentos científicos contribui para a construção de uma aprendizagem mais significativa e crítica. Nesse sentido, a utilização da cartografia como linguagem pedagógica possibilita representar o espaço vivido pelos alunos, por meio de atividades como elaboração de mapas do entorno, croquis e trajetos cotidianos. Essa abordagem favorece o desenvolvimento do pensamento espacial e fortalece a relação dos estudantes com seu território, permitindo que compreendam as dinâmicas espaciais de forma mais concreta. Dessa forma, a valorização dos saberes locais e da identidade territorial se consolida como elemento essencial para uma educação geográfica contextualizada.

2.4 O livro didático e a mediação docente no contexto amazônico

Ao analisar o papel do livro didático no ensino de Geografia, torna-se necessário refletir sobre os limites dos materiais padronizados, especialmente quando utilizados em contextos específicos, como o das escolas do campo na Amazônia. De modo geral, os livros didáticos são produzidos a partir de uma lógica generalista, que busca atender a diferentes realidades do país, o que frequentemente resulta na ausência de conteúdos que dialoguem diretamente com o contexto local dos estudantes. Nesse sentido, Vesentini (2008) aponta que o livro didático, embora seja um importante recurso pedagógico, não pode ser compreendido como único instrumento de ensino, devendo ser utilizado de forma crítica pelo professor.

Dentro dessa realidade, a utilização de materiais padronizados pode dificultar a construção de um ensino significativo, uma vez que muitas vezes os conteúdos apresentados não correspondem à realidade vivida pelos alunos. Ao tratar de temas de forma distante do cotidiano dos estudantes, o livro didático tende a reforçar uma aprendizagem baseada na memorização, desconsiderando as experiências e saberes locais. Dessa forma, como discutido anteriormente no campo da cartografia, o ensino de Geografia precisa superar práticas tradicionais e promover a construção do conhecimento a partir da realidade do aluno.

Além disso, autores como Cavalcanti (2010) destacam que o ensino de Geografia deve contribuir para a formação de um pensamento crítico, o que exige a utilização de diferentes recursos e estratégias pedagógicas. Nesse sentido, o livro didático deve ser entendido como um suporte, e não como um fim em si mesmo, cabendo ao professor selecionar, adaptar e contemplar os conteúdos de acordo com as necessidades da turma. Assim, torna-se evidente que, no contexto amazônico, o uso exclusivo de materiais padronizados pode limitar o processo

de ensino-aprendizagem, reforçando a necessidade de uma mediação docente mais ativa e contextualizada.

Considerando as limitações dos materiais didáticos padronizados, evidencia-se a necessidade de adaptação dos conteúdos à realidade local dos estudantes, especialmente no contexto da educação do campo. Nesse sentido, o professor assume um papel central como mediador do conhecimento, sendo responsável por contextualizar os conteúdos e estabelecer relações entre o material didático e o espaço vivido pelos alunos. Callai (2012) destaca que o ensino de Geografia deve partir da realidade do aluno, possibilitando a ampliação do conhecimento a partir de suas vivências.

Nesse contexto, a adaptação do livro didático à realidade local torna-se uma estratégia fundamental para a construção de um ensino mais significativo. Ao relacionar os conteúdos com o cotidiano dos estudantes, o professor possibilita que os alunos compreendam melhor os fenômenos geográficos, estabelecendo conexões entre o local e o global. Ademais, a utilização de recursos como mapas, croquis e representações do espaço vivido contribui para o desenvolvimento do pensamento espacial, fortalecendo a aprendizagem e a participação dos alunos no processo educativo.

Por conseguinte, a mediação docente assume um papel fundamental na superação das limitações dos materiais didáticos, permitindo que o ensino de geografia se torne mais contextualizado e significativo. Ao adaptar os conteúdos e valorizar os saberes locais, o professor contribui para a formação de sujeitos críticos e conscientes, capazes de compreender e intervir na realidade em que estão inseridos. Assim, no contexto amazônico, o ensino de Geografia deve ser pensado a partir das especificidades do território, valorizando as experiências dos estudantes e promovendo uma educação que dialogue com a vida e espaço vivido destes.

3. CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

Este capítulo tem como objetivo apresentar o contexto do ensino rural no município de Castanhal (PA), considerando suas especificidades sociais, territoriais e educacionais. Para isso, são abordadas a organização da educação na educação no âmbito municipal e a caracterização das agrovilas que constituem o espaço de vivências dos estudantes. A compreensão desse contexto torna-se fundamental para situar as discussões desenvolvidas ao longo do trabalho, especialmente no que se refere as práticas pedagógicas que serão apresentadas posteriormente.

3.1 O ensino rural no município de Castanhal

A organização da educação pública municipal em Castanhal é coordenada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), instituída pela Lei nº 1.721, de 17 de abril de 1997, órgão responsável pela formulação, coordenação e implementação das políticas educacionais da rede municipal. Sua atuação abrange a garantia do direito à educação, assegurando acesso, permanência e promoção dos estudantes, além da valorização dos profissionais da educação e do desenvolvimento de políticas voltadas à inclusão e sustentabilidade.

A rede municipal atende diferentes etapas e modalidades da educação básica, com ênfase na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). De acordo com dados institucionais da SEMED, o sistema educacional municipal abrange cerca de 80 unidades escolares distribuídas entre zonas urbana e rural. Em 2021, esse sistema atendia aproximadamente 23 mil estudantes, número que vem crescendo e, segundo estimativas recentes da gestão municipal, ultrapassa atualmente 30 mil matrículas, evidenciando a expansão do atendimento educacional no município.

A estrutura organizacional da SEMED é composta por gestão central e coordenadorias específicas, incluindo Apoio Administrativo, Ensino, Ensino Especial, Merenda Escolar, Recursos Humanos, Infraestrutura e Juventude. Essa estrutura administrativa permite articular diretrizes nacionais, estaduais e municipais às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, garantindo a operacionalização das políticas educacionais no território municipal.

No âmbito do planejamento educacional, a atuação da secretaria está alinhada às metas do Plano Municipal de Educação (PME 2022–2030), especialmente aquelas voltadas à elevação da escolaridade da população, à redução das desigualdades educacionais e à erradicação do analfabetismo. Para atingir esses objetivos, torna-se fundamental uma gestão

descentralizada que considere as especificidades territoriais e sociais das comunidades atendidas.

Nesse contexto, as escolas situadas na zona rural assumem papel estratégico. O município possui aproximadamente 38 unidades escolares inseridas em áreas rurais e agrovilas, cujas dinâmicas territoriais impõem desafios logísticos, pedagógicos e estruturais. Barreiras geográficas, distâncias extensas e dificuldades de acesso durante o período chuvoso exigem soluções específicas de transporte, infraestrutura e organização pedagógica.

Além das questões logísticas, a educação no campo demanda práticas pedagógicas contextualizadas, capazes de dialogar com o modo de vida rural, os saberes tradicionais e as atividades econômicas locais. Nesse sentido, a Coordenadoria de Ensino desempenha papel fundamental na adaptação curricular e na promoção de práticas que valorizem o território vivido pelos estudantes, contribuindo para a permanência escolar e para a construção de aprendizagens significativas.

Assim, o ensino rural em Castanhal não se limita à oferta educacional em áreas distantes da sede urbana, mas constitui um espaço estratégico de democratização do acesso ao conhecimento. As escolas do campo, especialmente aquelas situadas em agrovilas, configuram-se como núcleos de formação social e cultural, onde a articulação entre educação, território e comunidade se torna essencial para o desenvolvimento local e para a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua realidade espacial.

3.2 Caracterização da Agrovila Calúcia

A Agrovila Calúcia localiza-se às margens da rodovia PA-320, aproximadamente no km 84, na porção nordeste do município de Castanhal. Seu processo de ocupação está diretamente relacionado à expansão das atividades agrícolas na região, quando famílias de agricultores — entre elas os Lisboa, Valente e Silva — estabeleceram-se no local, formando um núcleo habitacional vinculado à produção rural.

O crescimento da comunidade foi intensificado com a construção da Estrada de Ferro de Bragança, que facilitava o escoamento da produção agrícola para o núcleo urbano de Castanhal (Vale; Ribeiro, 2021). Com a desativação da ferrovia em 1995, ocorreram mudanças significativas na dinâmica socioeconômica local. Entretanto, a implantação da rodovia PA-320 restabeleceu a conexão territorial, facilitando o acesso à agrovila e impulsionando novos fluxos migratórios, contribuindo para sua expansão populacional e para a intensificação das relações econômicas com a sede municipal.

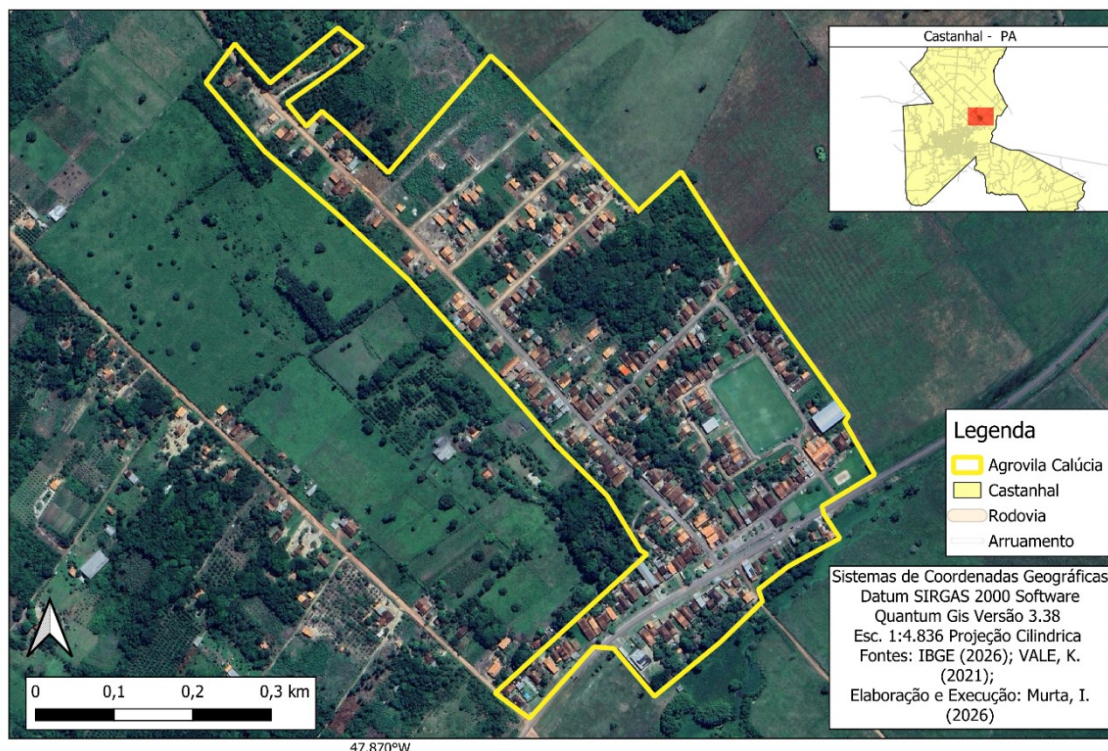
Anteriormente conhecida como Colônia José de Alencar, a localidade foi oficialmente reconhecida como Agrovila Calúcia em 17 de julho de 1976, o nome homenageia Antônia Linhares Lisboa, conhecida como Dona Calúcia, personagem importante na construção da identidade comunitária local (Escola Maria Perpétua, 2025). Atualmente, a agrovila exerce influência sobre assentamentos vizinhos, como Nova Esperança, Novo Tempo e 15 de Maio, desempenhando papel socioestrutural relevante na região. Por se tratar de áreas de assentamento, parte das terras ainda não possui titularidade formal, revelando condições de vulnerabilidade fundiária.

A população estimada é de aproximadamente 1.500 habitantes, distribuídos em um território predominantemente rural (Escola Maria Perpétua, 2025). A renda familiar média gira em torno de um salário mínimo, e parte significativa da população apresenta baixa escolaridade, conforme aponta Vale e Ribeiro (2021). Embora a agricultura tenha sido historicamente a principal atividade econômica, a comunidade vem diversificando suas fontes de renda, com inserção em atividades industriais, comércio local, trabalho autônomo e expansão da avicultura, que tem se destacado como alternativa econômica.

Para melhor compreender a localização da agrovila no contexto regional, apresenta-se, a seguir, na figura 1, a carta-imagem de localização da Agrovila Calúcia, o que permite situar espacialmente a área em relação ao município e as localidades do entorno, contribuindo para a análise de sua inserção territorial e de sua dinâmica socioespacial.

Figura 1: Carta-Imagem de Localização da Agrovila Calúcia (Castanhal/PA).

Agrovila Calúcia - Castanhal/PA



Fonte: IBGE, 2026; Vale (2021); QGIS (2026). Elaboração: Murta; autora (2026).

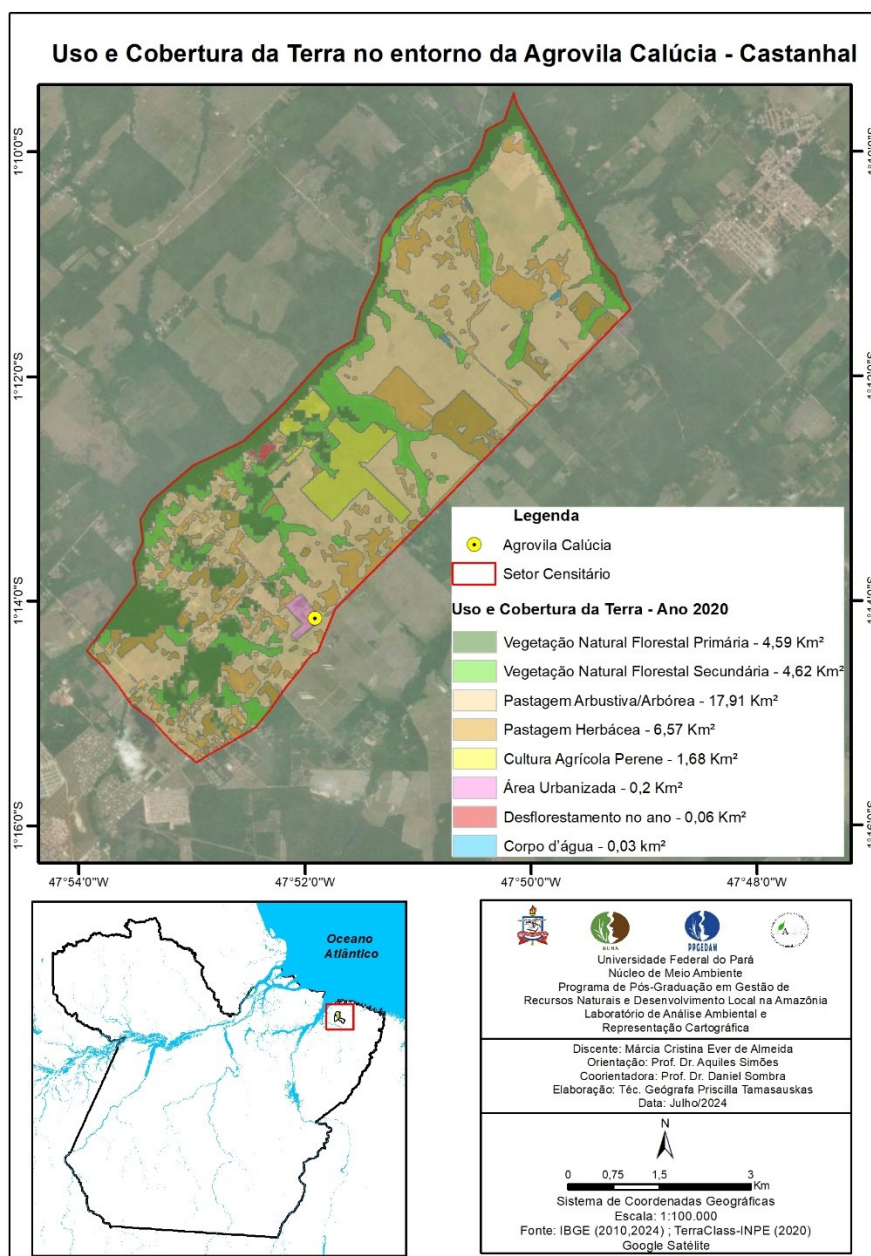
A partir da análise da carta-imagem é possível compreender que a agrovila se encontra em área estratégica de expansão, localizada às margens da rodovia, a mesma tem sido suporte para demais comunidades próximas, o que faz com que a demanda por serviços básicos e essências aumente.

A agrovila dispõe de serviços básicos que atendem tanto a população local quanto comunidades adjacentes, incluindo unidade de saúde, escola, posto policial, ginásio poliesportivo, praça pública e sede da associação de moradores. Esses equipamentos concentram-se na área central, configurando-se como espaço de referência comunitária e de articulação social.

Com o objetivo de compreender a organização espacial e as dinâmicas de uso do território que sustentam a vida comunitária local, a Figura 2 apresenta o mapa de uso e cobertura da terra no entorno da Agrovila Calúcia, elaborado por Almeida (2024). O mapeamento permite visualizar a distribuição das áreas produtivas, dos remanescentes de vegetação e dos espaços ocupados, contribuindo para uma leitura integrada da paisagem rural e das relações entre atividades econômicas, ocupação humana e recursos naturais. Dessa forma, o mapa constitui um importante recurso de análise territorial, auxiliando na interpretação das

transformações do espaço e na compreensão do contexto socioambiental no qual a comunidade está inserida.

Figura 2: Mapa de uso e cobertura da terra da Agrovila Calúcia (Castanhal/PA)



Fonte: Santos (2024, p. 81).

O padrão de uso e cobertura da terra no entorno da Agrovila Calúcia evidencia a configuração territorial típica das áreas rurais do nordeste paraense. Conforme mapeamento elaborado por Almeida (2024), exposto no mapa da Figura 2, observa-se predominância de áreas destinadas à pastagem arbustiva/arborizada e herbácea, intercaladas com fragmentos de vegetação florestal primária e secundária, além de manchas de cultivos agrícolas permanentes.

Essa distribuição espacial revela um mosaico de usos do solo resultante da expansão das atividades agropecuárias e do manejo agrícola familiar, ao mesmo tempo em que indica a persistência de remanescentes florestais que desempenham funções ecológicas importantes. A presença reduzida de área urbanizada e de corpos d'água reforça o caráter eminentemente rural da paisagem.

De acordo com a autora, essa configuração reflete processos históricos de ocupação e transformação do território associados à abertura de áreas para produção e à consolidação das agrovilas como núcleos de suporte às atividades agrícolas. Assim, o mapa contribui para compreender a Agrovila Calúcia como um espaço marcado pela interação entre usos produtivos, remanescentes naturais e organização comunitária do território.

Nesse contexto, a escola local assume papel central na organização territorial, atendendo estudantes provenientes da própria agrovila e de assentamentos vizinhos, que utilizam transporte escolar diariamente. Essa dinâmica reforça a função da Agrovila Calúcia como polo de serviços e de sociabilidade rural, evidenciando sua importância para a integração educacional e para o fortalecimento das relações comunitárias no território.

3.3 Escola Maria Perpétua Lisboa

A Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Maria Perpétua Lisboa (EMEIF Maria Perpétua Lisboa) está situada na Agrovila Calúcia, zona rural do município de Castanhal, e integra a organização territorial da rede municipal de ensino como unidade “sede” do polo educacional rural. Essa designação indica que a escola exerce funções administrativas e pedagógicas centrais, concentrando matrícula, coordenação e acompanhamento das atividades educacionais das unidades vinculadas ao distrito, além de atender estudantes provenientes de comunidades e assentamentos adjacentes.

Fundada em janeiro de 1991, a instituição recebeu o nome em homenagem a Maria Perpétua Linhares Lisboa, conhecida como “Dona Nenzinha”, figura histórica da comunidade e filha de Dona Calúcia, uma das primeiras moradoras da localidade. Ao longo de sua trajetória, a escola consolidou-se como referência educacional na região, acompanhando o crescimento populacional e a ampliação das demandas educacionais da comunidade.

Inicialmente construída para atender à Educação Infantil (4 e 5 anos) e aos anos iniciais do Ensino Fundamental, a escola expandiu gradativamente sua oferta para contemplar turmas de 3 anos e os anos finais do Ensino Fundamental. Atualmente, atende estudantes nos turnos matutino e vespertino, distribuídos entre Educação Infantil (3, 4 e 5 anos) e Ensino

Fundamental (1º ao 9º ano), (Escola Maria Perpétua, 2025), garantindo acesso e permanência escolar às crianças e adolescentes da agrovila e áreas vizinhas.

No que se refere à infraestrutura, a unidade ocupa terreno próprio com área construída de aproximadamente 1.038 m². O espaço físico é composto por oito salas de aula, diretoria, secretaria/arquivo, sala dos professores, sala de coordenação pedagógica, sala de leitura, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais, sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE), pátio coberto, copa/cozinha e sanitários destinados a estudantes e servidores. Essa estrutura permite o desenvolvimento de atividades pedagógicas diversificadas e ações voltadas à inclusão educacional.

A compreensão da escola em sua dimensão concreta não se restringe à descrição de sua infraestrutura, mas envolve também a análise de sua inserção no território e de como esse espaço é apropriado no cotidiano escolar. Nesse sentido, a imagem a seguir, na figura 3, permite visualizar a escola em sua materialidade, evidenciando aspectos do espaço onde se desenvolvem as práticas educativas e possibilitando uma leitura mais ampla da relação entre instituição, território e comunidade.

Figura 3: Fotografia da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Maria Perpétua Lisboa (Agrovila Calúcia, Castanhal/PA)



Fonte: Autora, 2026.

A partir da imagem da Figura 3, é possível compreender a escola como um espaço que ultrapassa sua dimensão física, configurando-se como elemento estruturante da vida na agrovila. O ambiente em que está inserida evidencia condições próprias do contexto rural, o

que influencia as dinâmicas escolares e as formas de vivências dos estudantes. A sua localização estratégica na área central da agrovila, faz com que a escola seja uma ponte para atender a demanda de várias comunidades ao redor, o que explica o quantitativo de estudantes atendidos na mesma.

Em 2025, a escola registrava 374 alunos matriculados, sendo 79 na Educação Infantil e 295 no Ensino Fundamental (Escola Maria Perpétua, 2025). O quadro funcional era composto por 51 profissionais, incluindo direção, coordenação pedagógica, docentes, profissionais de apoio mediador, cuidadores, docente especializado em Braille, equipe administrativa e funcionários de apoio. A presença de sala de recursos multifuncionais, profissionais especializados e mediadores evidencia o compromisso com a educação inclusiva e com a permanência dos estudantes no ambiente escolar.

A centralidade da escola no território ultrapassa sua função pedagógica. Ao atender diferentes etapas da educação básica e receber estudantes de áreas adjacentes, a instituição fortalece a relação entre escola e comunidade, configurando-se como espaço de formação, convivência e construção de pertencimento. Nesse sentido, sua organização estrutural e pedagógica reflete não apenas a ampliação do acesso à educação, mas também a articulação entre território, identidade local e processos formativos no contexto das agrovilas rurais.

3.4 Caracterização da Agrovila Nazaré

A Agrovila Nazaré está situada na zona rural do município de Castanhal, na Colônia 3 de outubro, ramal do Boa Vista, a aproximadamente 45 km da sede municipal. Devido à sua localização geográfica, a comunidade mantém relações econômicas e sociais com municípios vizinhos, destacando-se Santa Maria do Pará e São Miguel do Guamá. O acesso à localidade ocorre por rodovias federais e estaduais, como a BR-316, BR-010 e PA-127, além de ramais e travessas vicinais, que durante o período chuvoso podem dificultar a mobilidade e o escoamento da produção agrícola.

O processo de povoamento da agrovila remonta à década de 1930, período marcado por intenso fluxo migratório de famílias nordestinas em direção à região Norte, motivado por dificuldades socioeconômicas e pelas secas recorrentes. Essas famílias se estabeleceram inicialmente ao longo da chamada Estrada do Trinta e Dois, desenvolvendo práticas agrícolas voltadas à subsistência. Com o passar do tempo, a localidade passou a ser conhecida como Vila Nazaré, nome associado à devoção religiosa da comunidade.

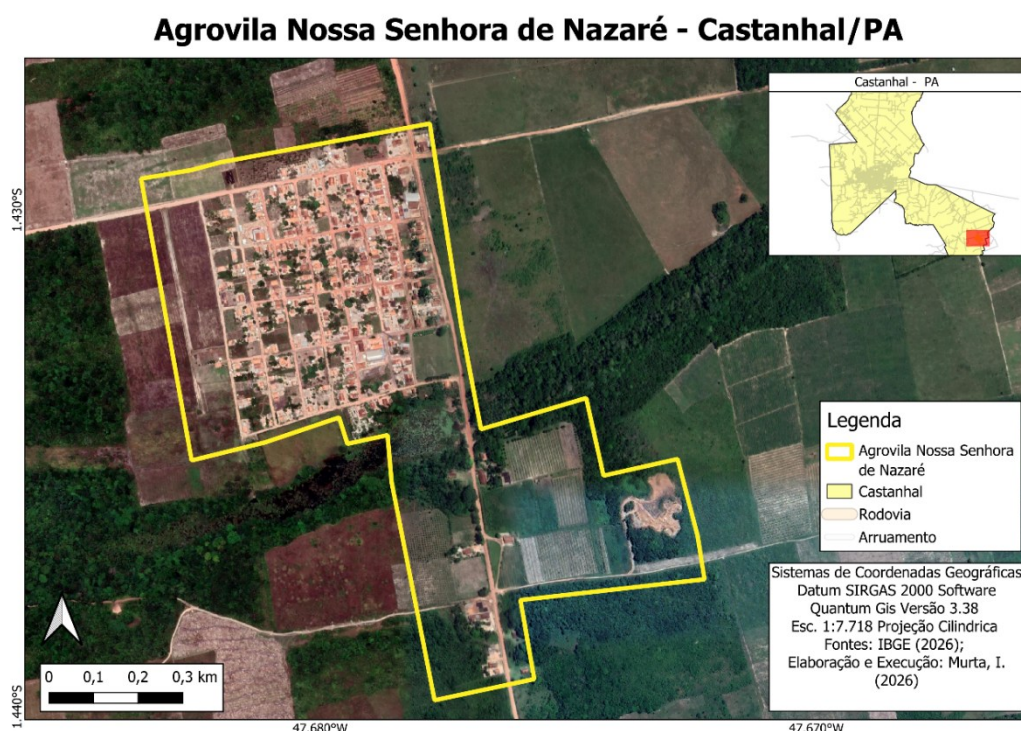
De acordo com depoimentos de antigos moradores registrados no PPP (Escola Nossa Senhora de Nazaré, 2024, p.10), em meados do século XX, disputas pela posse da terra

provocaram o deslocamento de diversas famílias, ocasionando um período de esvaziamento populacional. Posteriormente, a área foi adquirida por um proprietário local que promoveu o loteamento de terras com o objetivo de estimular o desenvolvimento da localidade. A criação da Agrovila Nazaré ocorreu por meio de legislação municipal em 1987, consolidando sua organização territorial.

Atualmente, a agrovila possui aproximadamente 660 habitantes e apresenta crescimento gradual com a chegada de famílias oriundas de municípios vizinhos. A economia local baseia-se principalmente na agricultura familiar e comercial, com destaque para o cultivo de mandioca, feijão, milho, hortaliças, melancia, mamão e pimenta-do-reino. A produção de mandioca e seu beneficiamento constituem a principal fonte de renda, complementada pela avicultura e pela pecuária.

Com intuito de compreender a inserção espacial da comunidade no contexto municipal e regional, torna-se fundamental evidenciar sua localização geográfica. Nesse sentido a figura 4 apresenta a carta-imagem de localização da Agrovila Nazaré, permitindo visualizar sua posição no território do município de Castanhal (PA), bem como suas articulações com as áreas circunvizinhas.

Figura 4: Carta-Imagem de localização da Agrovila Nossa Senhora de Nazaré (Castanhal/PA)



Fonte: IBGE, 2026; QGIS, 2026. Elaboração: Murta, 2026; autora, 2026.

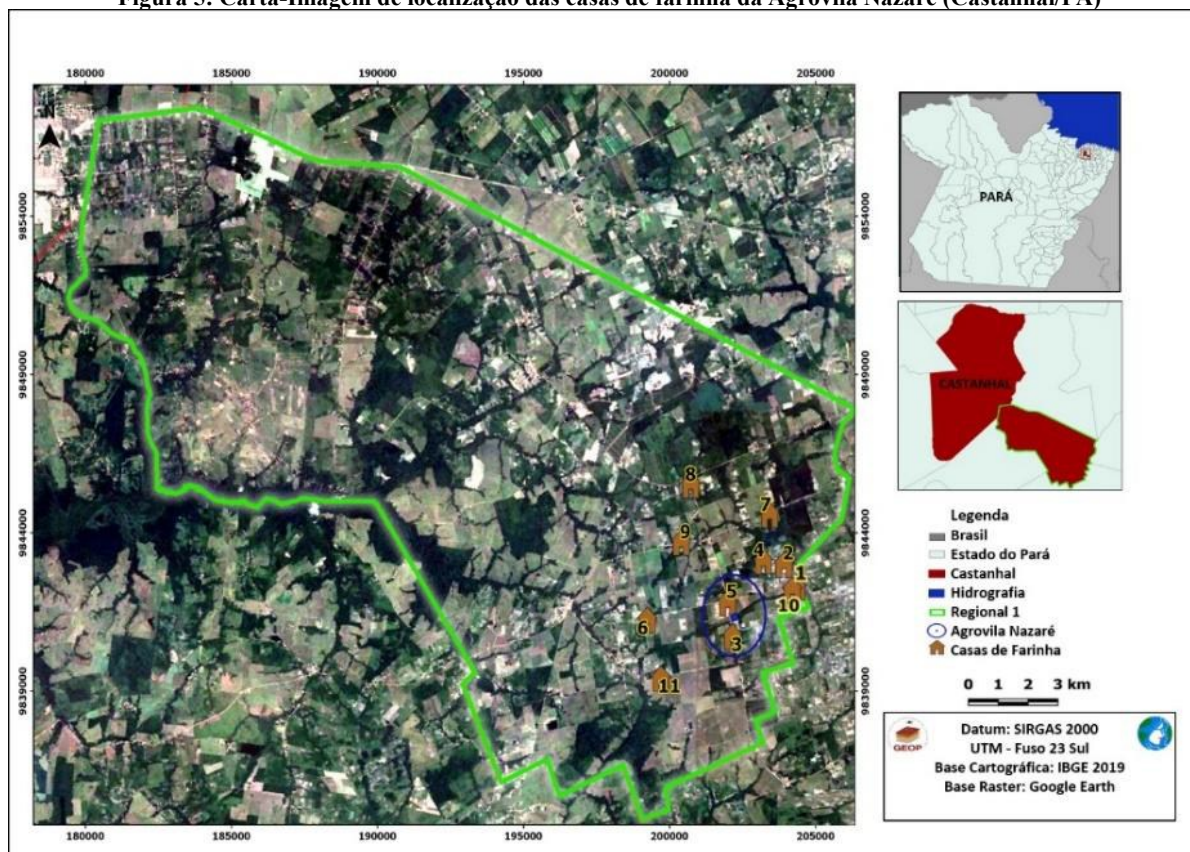
Essa representação cartográfica contribui para a análise da organização espacial da comunidade, ao evidenciar elementos que auxiliam na compreensão das dinâmicas territoriais e das condições de acessibilidade que influenciam o cotidiano dos moradores.

A organização comunitária desempenha papel relevante no desenvolvimento local. A Associação de Moradores da Agrovila Nazaré (AMAN), fundada em 2009, atua na melhoria das condições de infraestrutura, saúde, educação e fortalecimento da agricultura familiar. A comunidade também conta com a Cooperativa Agroindustrial Frutos da Amazônia (COAFRA), criada em 2021, que reúne centenas de cooperados e desenvolve iniciativas voltadas ao fortalecimento da produção rural, comercialização agrícola, regularização fundiária e projetos educacionais, como reforço escolar e horta comunitária.

A agrovila dispõe de serviços básicos que atendem a população local e comunidades vizinhas, incluindo posto de saúde, escola, ginásio poliesportivo, sedes associativas, comércio local e transporte comunitário. Esses equipamentos reforçam sua função como espaço socialmente organizado e polo de serviços rurais.

Com o propósito de evidenciar a organização produtiva e as práticas econômicas que estruturam o cotidiano da comunidade, a Figura 5 apresenta o mapa de localização das casas de farinha na área da Agrovila Nazaré, elaborado por Santos (2021). O mapeamento permite visualizar a distribuição espacial dessas unidades de beneficiamento da mandioca, elemento central na economia local, contribuindo para a compreensão das relações entre produção agrícola, organização comunitária e uso do território no espaço rural de Castanhal. Dessa forma, a representação cartográfica constitui importante instrumento de leitura da paisagem produtiva e das dinâmicas socioeconômicas que caracterizam a comunidade.

Figura 5: Carta-Imagem de localização das casas de farinha da Agrovila Nazaré (Castanhal/PA)



Fonte: Santos, 2021, p. 53.

A Figura 5 apresenta uma carta-imagem de localização das casas de farinha na área de abrangência da Agrovila Nazaré, elaborado por Santos (2021), evidenciando a distribuição espacial dessas unidades produtivas no território rural de Castanhal. O mapeamento destaca a concentração dessas estruturas nas proximidades do núcleo habitacional da agrovila e ao longo das vias de acesso vicinais, indicando a forte relação entre a produção de mandioca, a organização comunitária e a logística de escoamento da produção. A presença das casas de farinha, distribuídas de forma estratégica na paisagem rural, evidencia a centralidade dessa atividade na economia local e no modo de vida das famílias agricultoras. Assim, o mapa contribui para compreender a estrutura produtiva da comunidade, revelando a importância socioterritorial do beneficiamento da mandioca como prática econômica, cultural e identitária no contexto da Agrovila Nazaré.

Nesse contexto, a Agrovila Nazaré constitui-se como território de identidade e pertencimento, no qual as práticas agrícolas, as relações comunitárias e as instituições locais estruturam o cotidiano da população. A escola, inserida nesse cenário, assume papel central na

formação social e cultural, articulando saberes escolares e experiências territoriais vividas pela comunidade.

3.5 Escola Nossa Senhora de Nazaré

A Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Nossa Senhora de Nazaré (EMEIF Nossa Senhora de Nazaré) está localizada na Agrovila Nazaré, zona rural do município de Castanhal, e integra a organização da rede municipal como unidade sede do polo educacional rural. Nessa condição, exerce funções administrativas e pedagógicas que incluem matrícula, coordenação e acompanhamento das atividades escolares, atendendo estudantes da comunidade local e de localidades vizinhas, inclusive de áreas limítrofes a municípios próximos.

Segundo o PPP da Escola (2024, p.9), a origem da escola remonta a 22 de junho de 1967, quando iniciou suas atividades em um espaço cedido na residência de um morador da comunidade, atendendo crianças em regime multisseriado, abrangendo alfabetização e séries iniciais do ensino fundamental. Nesse período, a gestão municipal era responsável pela remuneração docente e pela merenda escolar. Somente em 1985 a escola passou a funcionar em prédio próprio, mantendo o atendimento multisseriado. Com o crescimento populacional e o aumento da demanda, em 1999 foi construída uma nova estrutura escolar na área central da agrovila, possibilitando a organização por séries e a ampliação da oferta educacional, incluindo a Educação Infantil (Escola Nossa Senhora de Nazaré, 2024).

Hoje, a escola conta com uma estrutura mais ampla e conservada, a fim de suprir as demandas escolares conforme mencionado anteriormente. Na Figura 6, pode-se observar a fachada da escola, com uma estrutura muito típica de escolas do campo.

Figura 6: Fotografia da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Nossa Senhora de Nazaré (Agrovila Nazaré, Castanhal/PA)



Fonte: Autora, 2026.

A observação da estrutura física da escola, conforme evidenciado na imagem, permite compreender que o espaço escolar se constitui como resultado de processos históricos de ampliação e de adaptação às demandas da comunidade local. Nesse sentido, o espaço físico não se configura apenas como suporte das atividades pedagógicas, mas como elemento que expressa as condições concretas de oferta da educação na agrovila, aspecto que se articula diretamente com a organização institucional e os recursos disponíveis, conforme será detalhado a seguir.

Ao longo dos anos, a instituição passou por ampliações e revitalizações visando atender à crescente demanda escolar. A última reestruturação, concluída em 2022, resultou em um espaço físico composto por duas salas destinadas à Educação Infantil (com sanitários integrados), três salas para o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), sala de leitura, sala de coordenação e direção, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), secretaria, arquivo, depósitos de merenda e limpeza, almoxarifado, copa/cozinha e sanitários adaptados para estudantes, servidores e pessoas com deficiência. Essa estrutura favorece o desenvolvimento das atividades pedagógicas e o atendimento inclusivo.

Em 2025, a escola atendeu 184 estudantes, distribuídos entre Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA (QEDU/INEP, 2025). A Educação Infantil atendia turmas de 3 e 4 anos; o Ensino Fundamental contemplava estudantes do 5º ao 6º ano, ampliando-se posteriormente para o 7º ano; e a modalidade EJA atendia jovens e adultos em turmas multisseriadas. O público

escolar é composto majoritariamente por filhos e filhas de agricultores familiares, cuja principal atividade econômica está relacionada ao cultivo e beneficiamento da mandioca, além de outras práticas agrícolas.

Para garantir o funcionamento institucional, a escola conta com equipe composta por direção, coordenação pedagógica, docentes, professores de apoio mediador, profissionais de educação especial e Braille, equipe administrativa e funcionários de apoio, totalizando mais de quarenta colaboradores. A presença de profissionais especializados e do Atendimento Educacional Especializado evidencia o compromisso com a educação inclusiva e com a permanência dos estudantes no ambiente escolar.

A configuração da escola revela sua profunda inserção nas dinâmicas territoriais da comunidade. Ao atender estudantes vinculados à agricultura familiar e oferecer a modalidade EJA para trabalhadores rurais, a instituição estabelece vínculos diretos com o modo de vida local. Assim, a escola ultrapassa sua função instrucional e se consolida como espaço de convivência, socialização e circulação de saberes, articulando conhecimentos escolares às experiências cotidianas dos sujeitos.

Nesse contexto, a Escola Nossa Senhora de Nazaré constitui-se como referência educacional e social na Agrovila Nazaré, desempenhando papel fundamental na formação dos estudantes e na mediação entre os saberes formais e as práticas territoriais vividas pela comunidade rural.

4. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

Este capítulo apresenta a experiência pedagógica desenvolvida no contexto do ensino de Geografia em duas escolas do campo no município de Castanhal (PA). A partir do percurso construído ao longo da pesquisa, busca-se descrever o contexto de aplicação da atividade, seus objetivos pedagógicos, os conteúdos trabalhados, as metodologias adotadas e os recursos utilizados. Nesse sentido, a sistematização da experiência permite compreender como a prática docente, articulada ao território vivido pelos estudantes, contribui para o desenvolvimento do raciocínio geográfico e para a valorização da realidade local.

4.1 Contexto de aplicação

A experiência pedagógica foi desenvolvida com turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, em duas escolas do campo localizadas em agrovilas do município de Castanhal (PA). A escolha desse nível de ensino está relacionada ao momento em que os estudantes iniciam a sistematização de conceitos fundamentais da Geografia, como espaço, lugar e paisagem, bem como o desenvolvimento de noções iniciais de representação cartográfica.

No que se refere à composição das turmas, na Escola Municipal Maria Perpétua Lisboa da Agrovila Calúcia, participaram cerca de 35 alunos, dentre os quais 4 são público alvo da Educação Especial. Já na Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré da Agrovila Nazaré, a turma era composta por 16 alunos, sendo também 4 estudantes com necessidades educacionais específicas. A atividade foi desenvolvida considerando as particularidades de cada turma, especialmente no que se refere aos diferentes ritmos de aprendizagem e às necessidades de adequações pedagógicas, de modo que todos pudessem participar ativamente da proposta.

A proposta foi realizada ao longo de três encontros, totalizando seis aulas, com duração máxima de 45 minutos cada, ocorridos nos dias 26 de fevereiro, 05 de março e 12 de março. A organização das aulas seguiu uma sequência didática progressiva, partindo do levantamento dos conhecimentos prévios, passando pela discussão conceitual e culminando na elaboração das representações espaciais e na reflexão sobre as transformações do espaço, conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 1: Organização da sequência didática desenvolvida

Data	Aula	Atividades desenvolvidas	Local	Recursos	Habilidades (BNCC)
26/02	1 e 2	Levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre espaço vivido	Sala de aula	Diálogo, experiência dos alunos	EF06GE01
05/03	3 e 4	Abordagem dos conceitos geográficos (lugar, paisagem, território e espaço geográfico) e orientação de pesquisas com familiares	Sala de aula/ casa	Livro didático, explicação dialogada e relatos familiares	EF06GE02
12/03	5 e 6	Elaboração de mapas mentais (trajeto casa-escola) e produção textual	Sala de aula	Papel, lápis de cor e material impresso.	EF06GE03

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A organização dessa sequência didática possibilitou respeitar o tempo de aprendizagem dos estudantes e, ao mesmo tempo, garantir encadeamento entre as etapas das propostas. No encontro realizado no dia 05 de março, por exemplo, além da abordagem dos conceitos previstos, foi orientada uma atividade de pesquisa juntos aos familiares, por meios de perguntas relacionadas à origem da agrovila, às mudanças ocorridas ao longo do tempo e à forma como o espaço era percebido anteriormente.

Essa etapa não deve ser entendida apenas como uma tarefa complementar, mas como uma estratégia de ampliação do repertório dos estudantes, uma vez que mobilizou memórias, narrativas e saberes locais, posteriormente retomados nas atividades práticas. Assim, o contexto de aplicação não se restringiu ao espaço escolar propriamente dito, mas articulou sala de aula, comunidade e família, fortalecendo o vínculo entre ensino e realidade vivida.

Além disso, a sequência didática apresentada no quadro também se articula as habilidades previstas na BNCC, especialmente aquelas relacionadas à compreensão do lugar, da paisagem e da representação do espaço geográfico no 6º do Ensino Fundamental. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas buscaram contemplar competências que favoreceram o reconhecimento do espaço vivido, a leitura da paisagem e a construção de representações cartográficas, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio geográfico dos estudantes.

Cabe destacar, que na Escola Municipal Maria Perpétua Lisboa, localizada na Agrovila Calúcia, a proposta foi desenvolvida apenas na etapa teórica. Em função de alterações no quadro docente durante o período de aplicação, não foi possível dar continuidade às práticas previstas, uma vez que a turma passou a ser conduzida por outro professor. Dessa forma, a experiência nesta unidade escolar não contou com a produção final dos estudantes, sendo possível desenvolver integralmente a proposta apenas na Escola Nossa Senhora de Nazaré.

4.2 Objetivos pedagógicos da atividade

A atividade desenvolvida teve como base a unidade temática “O sujeito e o seu lugar no mundo”, articulando-se às orientações da Base Nacional Curricular, especialmente no que se refere à compreensão da relação entre sujeito, espaço e território vivido. Nesse sentido, os objetivos pedagógicos foram definidos de modo a favorecer o desenvolvimento do raciocínio geográfico a partir do cotidiano dos estudantes, reconhecendo que o ensino de Geografia adquire maior sentido quando se conecta as experiências concretas dos sujeitos. Conforme Callai (2012), compreender o espaço vivido é condição fundamental para que o aluno consiga avançar na construção de conhecimentos geográficos mais amplos.

Entre os objetivos centrais da proposta, destacou-se a compreensão das noções de paisagem, lugar, território e espaço geográfico, não de forma abstrata, mas a partir das referências que os próprios estudantes traziam de seu cotidiano. A intenção era possibilitar que reconhecessem o espaço em que vivem como resultado das relações sociais, históricas e culturais, aproximando-se, assim, da compreensão de espaço geográfico defendida por Santos (2006), para quem o espaço é inseparável das práticas e usos que dele fazem os sujeitos. Ao mesmo tempo, buscou-se desenvolver nos alunos a capacidade de perceber a paisagem não apenas como aquilo que se vê, mas como expressão material e simbólica da vida social.

Outro objetivo relevante consistiu em favorecer o reconhecimento do lugar como espaço de pertencimento, marcado por significados construídos de forma individual e coletiva. Nesse aspecto, a proposta dialoga com Almeida (2019), ao considerar que a representação espacial favorece a organização do pensamento e a leitura do mundo, e com Cavalcante (2010),

ao enfatizar que o ensino de geografia deve contribuir para que os estudantes interpretem criticamente o espaço em que vivem. Logo, ao trabalhar com mapas mentais, croquis e relatos familiares, a atividade buscou não apenas ensinar conteúdos, mas promover uma aprendizagem significativa, na qual os alunos pudessem compreender sua comunidade como parte de sua formação identitária e territorial.

4.3 Conteúdos trabalhados

Os conteúdos trabalhados ao longo da experiência pedagógica estiveram voltados ao desenvolvimento de noções cartográficas básicas e a compreensão do território vivido, articulando conceitos introdutórios da Geografia escolar ao contexto das agrovilas. Nessa perspectiva, foram abordados conteúdos relacionados à orientação e localização, paisagem local, lugar, espaço geográfico e território, tomando como referência o trajeto casa-escola e os elementos presentes no cotidiano dos estudantes. Tal escolha metodológica precisa torna-se efetivamente presente no ensino de Geografia como mediação para o desenvolvimento do pensamento espacial e do raciocínio geográfico.

Além disso, a proposta buscou trabalhar a cartografia não como um conteúdo isolado, mas como uma linguagem articulada aos demais conceitos geográficos. Conforme Callai (2023), a cartografia escolar não deve ser reduzida a práticas mecânicas ou meramente ilustrativas, pois sua potência está em permitir a representação do espaço e a construção de análises geográficas. Nesse sentido, ao desenvolver os conteúdos referentes à paisagem e ao território local, procurou-se evidenciar que elementos como moradias, estradas, vegetação, igarapés, igrejas e áreas de circulação não constituem apenas componentes visuais da comunidade, mas referências espaciais significativas na vida dos estudantes.

Dessa forma, os conteúdos trabalhados contribuíram para ampliar a capacidade de leitura do espaço vivido, permitindo que os alunos percebessem relações entre orientação, localização, paisagem e território a partir de sua própria experiência. Castro, Soares e Quaresma (2015) ressaltam que a linguagem cartográfica, quando associada ao cotidiano do estudante, favorece uma compreensão mais concreta dos conteúdos geográficos e fortalece o processo de alfabetização cartográfica. Foi precisamente essa articulação entre conceito e experiência que orientou o trabalho desenvolvido, buscando fazer da Geografia um saber mais próximo, inteligível e significativo.

4.4 Metodologias e atividades desenvolvidas

A metodologia adotada esteve fundamentada na valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes, tomando como ponto de partida suas vivências, percepções e experiências no espaço em que estão inseridos. Tal perspectiva aproxima-se da concepção defendida por Freire (1996), para quem o processo educativo precisa reconhecer os saberes que o educando já traz consigo, e dialoga com Callai (2011), ao afirmar que o ensino de Geografia deve partir do lugar vivido como base para a construção do conhecimento. Nesse sentido, a proposta foi estruturada de modo a compreender que os estudantes já possuem referências espaciais significativas, ainda que não sistematizadas conceitualmente, e que tais referências devem ser incorporadas ao processo educativo.

Inicialmente foi realizado um levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes acerca do espaço em que vivem, permitindo que expressassem suas percepções sobre a comunidade, os trajetos cotidianos e os elementos considerados mais relevantes em seu entorno. Esse momento revelou que os alunos possuem uma leitura empírica do espaço, construída a partir de suas experiências diárias, o que reforça a importância de considerar tais saberes como ponto de partida para o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Na sequência, os conceitos de paisagem, lugar território e espaço geográfico foram trabalhados de forma dialogada, buscando estabelecer relações entre conteúdo escolar e a realidade local, conforme propõe Lana de Souza Cavalcanti (2010), ao destacar o papel da mediação docente na construção do conhecimento.

No que se refere ao uso do livro didático, sua utilização ocorreu de forma diferenciada entre as escolas envolvidas na experiência, evidenciando as desigualdades presentes no contexto educacional. Na Escola Maria Perpétua Lisboa, o material foi utilizado como recurso de apoio as explicações, contribuindo para a sistematização dos conteúdos trabalhados. Por outro lado, na Escola Nossa Senhora de Nazaré, não foi possível a utilização do livro didático pelos estudantes, em função da indisponibilidade desse material, o que exigiu uma reorganização das estratégias pedagógicas adotadas. Diante dessa realidade, o desenvolvimento das atividades ocorreu por meio da mediação docente, com base em explicações dialogadas, registros no quadro e nas experiências trazidas pelos alunos.

Em seguida, foi desenvolvida uma atividade investigativa com os familiares, na qual os estudantes foram orientados a realizar perguntas sobre a origem da agrovila, suas transformações ao longo do tempo e as mudanças observadas na paisagem. Essa etapa possibilitou a incorporação de saberes locais e memórias coletivas ao processo de

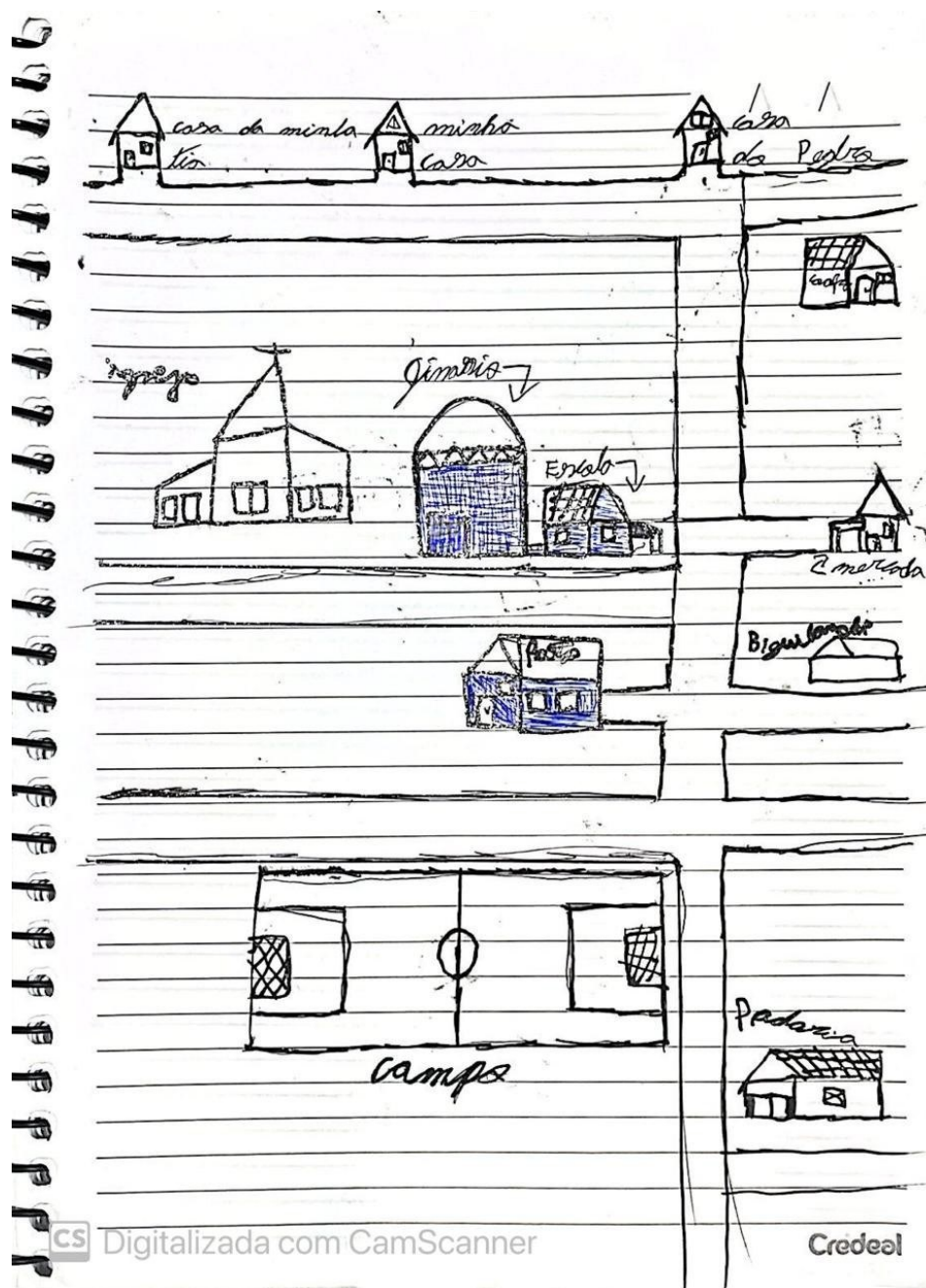
aprendizagem, ampliando a compreensão dos estudantes sobre o espaço vivido e fortalecendo a relação escola e comunidade. Ao trazer essas informações para a sala de aula, os alunos passaram a estabelecer conexões entre passado e presente, compreendendo que o espaço não é estático, mas resultado de transformações históricas e sociais.

Nesse processo, emergiu de forma significativa a compreensão o território, na medida em que os estudantes passaram a reconhecer que a formação do mesmo não ocorreu de maneira espontânea, mas esteve relacionada a processos de ocupação, disputas e usos da terra ao longo do tempo. E diante dos relatos familiares e das discussões em sala, foi possível perceber que os alunos começaram a interpretar o espaço vivido com resultado de relações sociais, evidenciando uma aproximação com o conceito de território enquanto construção histórica e social.

A partir disso, os estudantes elaboraram mapas mentais – ou croquis – representando o trajeto entre suas casas e a escola, destacando elementos considerados significativos em seu cotidiano. Essa atividade possibilitou o desenvolvimento da percepção espacial e da capacidade de representação, permitindo que cada aluno organizasse o espaço de acordo com suas próprias referências. Nesse processo, ficou evidente que a leitura do lugar como espaço é marcado por experiências individuais, o que reforça a compreensão do lugar como espaço de pertencimento e significado, conforme discutido por Yi-Fu Tuan (1983).

Como resultado dessa atividade, os estudantes produziram representações espaciais que evidenciam sua compreensão do espaço vivido especialmente no trajeto entre casa e a escola, conforme ilustra a figura 7, que apresenta um mapa mental elaborado por um discente.

Figura 7: Mapa mental do trajeto casa-escola elaborado por discente.



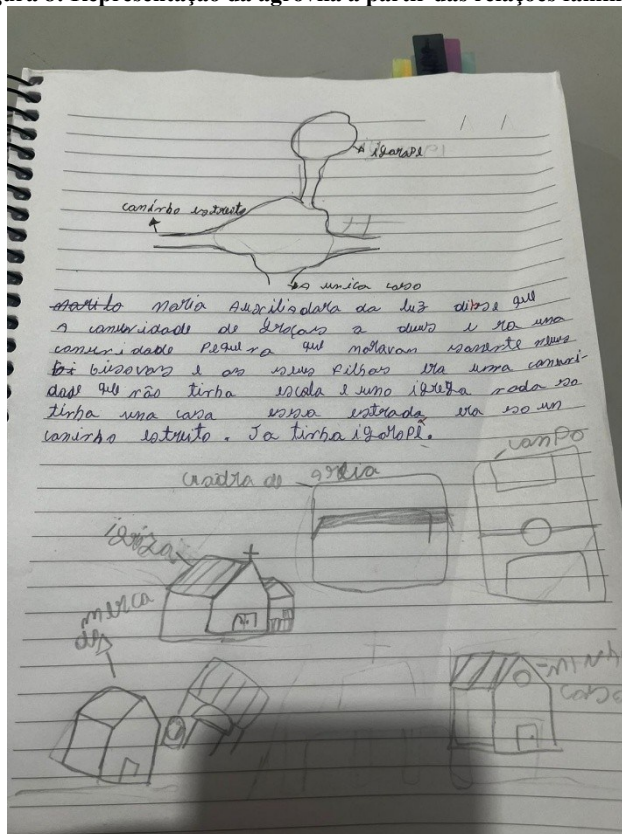
Fonte: Acervo da pesquisa da autora, 2026.

As produções analisadas demonstram que os estudantes foram capazes de selecionar, organizar e representar elementos do espaço a partir de suas experiências, evidenciando o desenvolvimento do raciocínio geográfico e da leitura do território vivido.

Além disso, as informações obtidas por meio das narrativas familiares também foram incorporadas às produções dos estudantes, possibilitando a representação das transformações ocorridas na agrovila ao longo do tempo. Nesse sentido, alguns alunos buscaram representar, em seus desenhos, elementos do passado da comunidade, conforme descrito por seus

familiares, articulando memória, vivência e conhecimento geográfico, conforme ilustra a figura 8.

Figura 8: Representação da agrovila a partir das relações familiares.

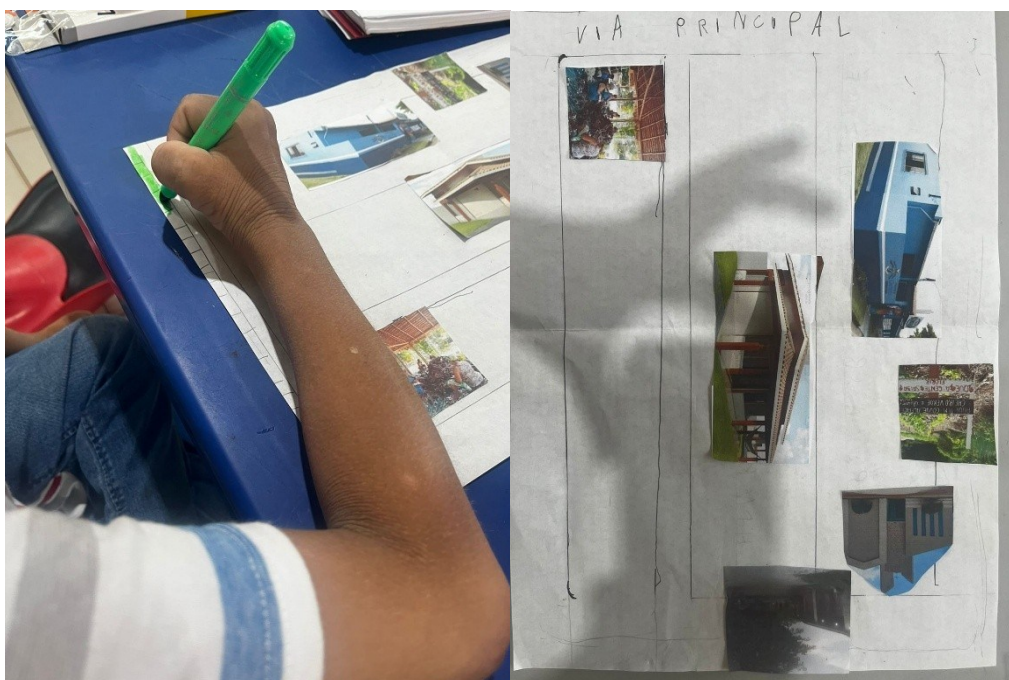


Fonte: Acervo da pesquisa da autora, 2026.

Destaca-se ainda, a participação dos estudantes público alvo da educação inclusiva, para os quais foram realizadas adaptações pedagógicas. Em um dos casos, devido às dificuldades relacionadas a coordenação motora, e por ser um aluno não verbal, a atividade foi desenvolvida com o auxílio de mediação em sala e em casa.

Em casa o aluno selecionou os elementos que faziam parte do seu mapa mental, após isso, os mesmos foram impressos e depois organizados, a partir da compreensão geográfica do aluno, evidenciando que a aprendizagem pode ocorrer por diferentes formas de expressão, conforme ilustra a figura 9.

Figura 9: Representação do trajeto casa-escola com uso de imagens (produção cartográfica adaptada).



Fonte: Acervo da autora, 2026.

Essa experiência reforça a importância de práticas pedagógicas inclusivas, nas quais o foco não está na uniformidade das produções, mas na participação efetiva dos estudantes no processo de aprendizagem. Além disso, os momentos de debate em sala de aulas, nos quais os alunos compartilham suas experiências e conhecimentos sobre o espaço vivido – incluindo relatos sobre o manejo da terra – contribuíram para ampliar a compreensão das relações entre sociedade e natureza, dialogando com concepções de espaço geográfico de Milton Santos (2006).

Dessa forma, as metodologias desenvolvidas possibilitaram a articulação entre teoria e prática, favorecendo a construção do conhecimento geográfico a partir da realidade dos estudantes. As diferentes produções evidenciam que os alunos foram capazes de representar o espaço vivido não apenas em sua dimensão atual, mas também em sua perspectiva histórica e social, a partir das narrativas familiares e de suas próprias experiências.

4.5 Recursos didáticos utilizados

Os recursos didáticos utilizados no desenvolvimento da proposta foram selecionados considerando as condições concretas do contexto escolar e a realidade dos estudantes das agrovilas, priorizando materiais acessíveis e estratégias que favorecem a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Nesse sentido, a escolha dos recursos não se deu de

forma aleatória, mas esteve diretamente relacionada à intencionalidade pedagógica de aproximar os conteúdos geográficos do cotidiano dos estudantes, possibilitando a construção de uma aprendizagem significativa.

Dentre os principais recursos utilizados, destaca-se o livro didático, empregado como material de apoio a mediação dos conteúdos. No entanto, sua utilização ocorreu de forma diferenciada entre as escolas envolvidas na experiência. Na Escola Maria Perpétua o livro foi utilizado como suporte às explicações e as discussões realizadas em sala. Já na Escola Nossa Senhora de Nazaré, em função da ausência desse material para os estudantes, o desenvolvimento das atividades ocorreu a partir da mediação docente, com uso do quadro, da oralidade e das experiências trazidas pelos alunos. Essa realidade evidencia que o livro didático, embora importante, não constitui o único meio de construção do conhecimento geográfico, sendo necessário que o professor atue como mediador na adaptação dos conteúdos às condições concretas da escola, conforme discutem Helena Copetti Callai (2011) e Lana de Souza Cavalcanti (2010).

Além do livro didático, foram utilizados materiais simples, como papel, lápis, cola, canetas de pintura, que possibilitaram a elaboração dos mapas mentais e croquis produzidos pelos estudantes. Embora sejam recursos considerados básicos, sua utilização mostrou-se fundamental para o desenvolvimento da linguagem cartográfica, permitindo que os alunos representassem o espaço vivido a partir de suas próprias referências. Nesse sentido, conforme destaca Almeida (2019), a cartografia escolar deve ser compreendida como uma linguagem que contribui para a organização do pensamento espacial e para a leitura do mundo, sendo possível desenvolvê-la mesmo com recursos didáticos simples, desde que articulados a uma proposta pedagógica significativa.

Outros recursos relevantes no desenvolvimento da atividade foi a observação do entorno e os relatos dos próprios estudantes, bem como as informações obtidas por meio das pesquisas realizadas com os familiares. Esses elementos, embora não sejam tradicionalmente reconhecidos como materiais didáticos formais, configuraram-se como importantes instrumentos de aprendizagem, pois possibilitaram a incorporação dos saberes locais ao processo educativo. Tal perspectiva dialoga com a concepção de ensino defendida por Paulo Freire (2006), ao reconhecer que o conhecimento é construído a partir da realidade vivida e das experiências dos sujeitos.

Cabe destacar, que não foram utilizados recursos tecnológicos digitais no desenvolvimento da proposta, o que reforça a ideia de que a ausência de tecnologias não inviabiliza a construção do conhecimento geográfico. Ao contrário, evidenciou que a utilização

de recursos acessíveis, associado a uma prática pedagógica contextualizada, pode favorecer o desenvolvimento do raciocínio geográfico de forma significativa, especialmente no contexto da educação do campo.

Dessa forma, os recursos didáticos utilizados não se limitaram a instrumentos materiais, mas constituíram-se como parte integrante da proposta pedagógica, articulando-se às metodologias adotadas e contribuindo para a construção de uma aprendizagem que valoriza o espaço vivido, os saberes locais e a participação ativa dos estudantes.

5. RESULTADOS E REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA

A análise da experiência desenvolvida permite compreender os desdobramentos do trabalho realizado no ensino de Geografia a partir do espaço vivido, evidenciando não apenas os avanços no processo de aprendizagem dos estudantes, mas também, os desafios enfrentados no contexto da educação do campo. Ao articular os conteúdos geográficos à realidade dos alunos, a proposta possibilitou a construção de aprendizagem mais significativa, ao mesmo tempo em que revelou limites estruturais que interferem diretamente na prática docente. Nesse sentido, este capítulo busca interpretar os resultados obtidos, considerando as contribuições da experiência para o desenvolvimento do pensamento geográfico bem como as condições concretas em que o ensino se efetiva nas agrovilas.

5.1 Participação e envolvimento dos estudantes

A participação dos estudantes ao longo da proposta evidenciou um envolvimento significativo, especialmente nas atividades que dialogavam diretamente com suas vivências no contexto da agrovila. Durante os momentos de discussão, os alunos compartilharam experiências relacionadas ao cotidiano familiar, sobretudo no que diz respeito à relação com a terra, às práticas de manejo e às formas de organização do espaço, demonstrando que o conhecimento geográfico já se fazia presente em suas experiências, ainda que de forma não sistematizada. Esse movimento revela que, quando o ensino parte da realidade do aluno, há maior engajamento e interesse nas atividades propostas, pois o conteúdo deixa de ser abstrato e passa a dialogar com o vivido.

Além disso, observou-se que os estudantes ampliaram sua compreensão acerca do contexto histórico de formação da agrovila, especialmente a partir das pesquisas realizadas com seus familiares. Ao investigarem como a comunidade surgiu, como era anteriormente e quais transformações ocorreram ao longo do tempo, os alunos passaram a reconhecer o espaço como resultado de processos históricos e sociais, superando uma visão limitada do território como algo dado ou natural. Esse processo contribui para que os estudantes se percebessem como sujeito inseridos em uma realidade dinâmica, aproximando-se da concepção de espaço como construção social, conforme discutido por Milton Santos.

5.2 Percepção do território vivido

A experiência pedagógica possibilitou avanços significativos na forma como os estudantes percebem o território vivido, especialmente no que se refere à valorização da

comunidade e à identificação de elementos da paisagem local. Ao serem incentivados a observar, representar e discutir o espaço em que vivem, os alunos passaram a desenvolver um olhar mais atento e crítico sobre o ambiente, reconhecendo aspectos que anteriormente eram naturalizados no cotidiano. Esse processo foi potencializado pelas atividades de construção dos mapas mentais e pelas discussões em sala, que estimularam a leitura do espaço a partir das experiências individuais e coletivas.

A incorporação das narrativas familiares desempenhou um papel fundamental nesse processo, uma vez que possibilitou aos estudantes compreenderem as transformações ocorridas na agrovila ao longo do tempo, estabelecendo relações entre passado e presente. A partir dessas trocas de conhecimentos, os alunos passaram a identificar mudanças na organização do espaço, nas formas de uso da terra e nas dinâmicas sociais da comunidade, fortalecendo a compressão do território como construção histórica. Nesse sentido, a leitura da paisagem deixou de ser apenas descritiva, passando a incorporar elementos de análise, conforme aponta Helena Copetti Callai.

5.3 Contribuições para o aprendizado geográfico

No que se refere as contribuições para o aprendizado geográfico, a experiência evidenciou avanços no desenvolvimento da orientação espacial e na compreensão do conceito de lugar. A elaboração dos mapas mentais do trajeto casa-escola possibilitou que os estudantes organizassem suas referências espaciais, desenvolvendo noções de localização, percurso e relação entre diferentes elementos do espaço, o que contribuiu diretamente para a construção do raciocínio geográfico, a partir do vivido.

Para além, dessas noções iniciais, destaca-se também o avanço na compreensão do conceito de lugar, especialmente quando os estudantes passaram a reconhecer os significados atribuídos ao espaço em que vivem, identificando elementos que fazem parte do seu cotidiano e que possuem valor simbólico e efetivo. Esse entendimento foi evidenciado tanto nas representações cartográficas quanto nos relatos produzidos, nos quais os alunos destacam aspectos considerados importantes em suas vivências, aproximando-se da perspectiva de Yi-Fu Tuan, ao compreender o lugar como espaço de experiência e pertencimento.

Outros aspectos relevantes observados ao longo da experiência foi a ampliação do entendimento do conceito de território, que emergiu a partir das discussões realizadas em sala e, principalmente, das narrativas trazidas pelos familiares dos estudantes. Ao investigarem a origem da agrovila, os alunos percebem que sua formação está diretamente relacionada a processo de disputa e ocupação do espaço, evidenciando que o território não é apenas uma

delimitação física, mas resultado de relações de poder, conflitos e usos diversos ao longo do tempo.

Essa compreensão foi aprofundada quando os estudantes relacionaram essas disputas históricas com situações ainda presentes no cotidiano da comunidade, especialmente no que se refere ao uso da terra e às formas de organização do espaço. Dessa forma, o território passou a ser compreendido como espaço em constante transformação, marcado por interesse distintos e por práticas sociais que se atualizam no presente. Tal entendimento dialoga com a concepção de Claude Raffestin, ao afirmar que o território é produzido a partir das relações de poder estabelecidas no espaço.

Nesse sentido, a experiência contribuiu para que os estudantes ultrapassassem uma visão superficial do espaço, passando a compreendê-lo de forma mais crítica e contextualizada. Ao articular os conceitos de lugar e território às vivências da comunidade, a proposta possibilitou o desenvolvimento de um olhar mais analítico sobre a realidade, favorecendo a construção de um pensamento geográfico que considera o espaço como resultado de processos históricos, sociais e políticos.

5.4 Dificuldades e limitações encontradas

Um dos principais limites refere-se à impossibilidade de conclusão da atividade prática na Escola Maria Perpétua na Agrovila Calúcia, que embora tenha sido devolvida a etapa teórica, a continuidade da proposta foi interrompida em função de mudanças no quadro docente, uma vez que a professora responsável, em regime de contrato, foi remanejada para outra escola, mesmo após já ter iniciado o ano letivo na referida escola. Essa situação evidencia uma problemática recorrente no contexto educacional, marcada pela instabilidade dos vínculos de trabalho, especialmente entre professores contratados, o que impacta diretamente a continuidade das práticas pedagógicas e a consolidação de propostas que demandam maior acompanhamento ao longo do tempo.

Além disso, a interrupção da atividade impossibilitou a obtenção do produto final junto à turma, limitando a análise comparativa entre as duas realidades escolares envolvidas na experiência. Ainda assim, a etapa teórica desenvolvida permitiu identificar o interesse e a participação dos estudantes, indicando que a proposta apresentava potencial de continuidade e aprofundamento. Nesse sentido, a situação vivenciada não apenas revela um limite da pesquisa, mas também explicita desafios estruturais do sistema educacional, que interferem diretamente na prática docente e na implementação de experiências pedagógicas mais consistentes.

Outro problema recorrente é as condições de acesso à escola, que se configuram como um desafio importante, especialmente na Escola Nossa Senhora de Nazaré. O deslocamento dos estudantes depende de um único ônibus escolar, responsável por realizar mais de uma rota, o que ocasiona atrasos frequentes na chegada dos alunos. Diariamente há uma diferença significativa de tempo entre os grupos, chegando a aproximadamente 40 minutos, o que compromete o início das atividades e reduz o tempo efetivo de aula. Essa situação se agrava em períodos chuvosos, quando condições das vias dificultam ainda mais o acesso, impactando diretamente o desenvolvimento das atividades planejadas.

Outra limitação encontrada, diz respeito ao desafio de articulação entre as práticas pedagógicas propostas e as demandas institucionais previstas no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas. Como parte do planejamento anual, diversas atividades e projetos precisam ser desenvolvidos ao longo do bimestre, o que, muitas vezes, limita o tempo disponível para o aprofundamento de determinadas propostas pedagógicas. Nesse sentido, o professor necessita constantemente reorganizar suas estratégias para conciliar as exigências institucionais com as necessidades formativas dos alunos. Ainda assim, observa-se que tais limitações não anulam a prática pedagógica, mas exigem maior planejamento e flexibilidade no maior desenvolvimento das atividades.

Outros aspectos relevantes referem-se ao uso de recursos tecnológicos e didáticos no contexto escolar. Embora a escola dispunha de alguns equipamentos, como notebooks e acesso à internet, sua utilização é limitada devido à instabilidade da conexão e à falta de familiaridade dos estudantes com o manuseio dessas ferramentas, o que inviabiliza a incorporação mais efetiva desses recursos às práticas pedagógicas. Soma-se a isso a ausência de acesso ao livro didático por parte dos alunos, especialmente na Agrovila Nazaré, onde os mesmos não dispunham desse material, sendo necessário que a professora utilizasse de recursos próprios como suporte para o desenvolvimento da atividade.

Essa limitação evidencia não apenas dificuldade estruturais, mas também desigualdade no acesso aos recursos pedagógicos fundamentais, o que impacta diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Diante desse cenário, optou-se pela utilização de estratégias mais acessíveis, como materiais impressos, observação direta do espaço e valorização dos relatos dos próprios estudantes e de seus familiares. Embora essas alternativas tenham possibilitado a realização da proposta, elas também revelam os desafios enfrentados na garantia de condições equitativas de aprendizagem no contexto da educação do campo.

5.5 Potencialidades da cartografia escolar no contexto rural

Apesar das dificuldades encontradas, a experiência evidenciou importantes potencialidades da cartografia escolar no contexto da educação do campo. Ao trabalhar com o espaço vivido, a proposta contribuiu para o fortalecimento da identidade territorial dos estudantes, que passaram a reconhecer sua comunidade como espaço significativo, marcado por relações sociais, práticas culturais e experiências cotidianas. Esse reconhecimento se mostrou fundamental para a construção de uma aprendizagem mais significativa, na medida em que os conteúdos geográficos foram relacionados à realidade concreta dos alunos.

Além disso, destaca-se a articulação entre a proposta desenvolvida e as ações previstas no PPP da escola, especialmente no que se refere às atividades voltadas à construção da identidade dos estudantes. A integração entre cartografia escolar e a dimensão identitária possibilitou trabalhar o conhecimento geográfico de forma mais ampla, permitindo que os alunos compreendessem não apenas o espaço em que vivem, mas também seu papel enquanto sujeitos pertencentes a esse território.

Outro aspecto relevante foi o fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade, especialmente por meio da pesquisa realizada com familiares, que possibilitou a valorização dos saberes locais e a incorporação das narrativas da comunidade ao processo educativo. Nesse sentido a cartografia escolar se consolidou como uma ferramenta potente para o desenvolvimento do pensamento geográfico, contribuindo para a formação de sujeitos mais críticos e conscientes de seu espaço, conforme discutido por Helena Copetti Callai.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência pedagógica desenvolvida ao longo do trabalho permitiu evidenciar a importância de práticas de ensino de Geografia que partem do espaço vivido como elemento estruturante da aprendizagem. Ao articular os conceitos fundamentais da Geografia, como espaço, lugar e território, com realidade concreta dos estudantes das agrovilas, foi possível promover um processo de ensino- aprendizagem mais significativo, no qual os alunos se reconhecem como sujeitos inseridos e atuantes na produção do espaço.

Nesse sentido, a proposta contribuiu para superar uma abordagem tradicional, centrada na memorização de conteúdo, aproximando-se de uma perspectiva crítica do ensino da Geografia, conforme defendido por Lana de Souza Cavalcanti, ao enfatizar a necessidade de relacionar conhecimento escolar à realidade dos estudantes.

6.1 Síntese da experiência

A prática pedagógica desenvolvida demonstrou-se significativa ao possibilitar a construção do conhecimento geográfico a partir das experiências dos estudantes, valorizando seus saberes prévios e promovendo a articulação entre teoria e prática. O percurso metodológico adotado, iniciado pelo levantamento dos conhecimentos já existentes entre os alunos, seguido da sistematização de conceitos e culminando na elaboração de representações espaciais, permitiu um avanço progressivo na compreensão dos conteúdos trabalhados, respeitando o ritmo e a realidade dos estudantes.

A elaboração dos mapas mentais do trajeto casa-escola constituiu um momento central desse processo, pois possibilitou aos estudantes organizar suas referências espaciais, ao mesmo tempo em que refletiam sobre o espaço em que vivem. Esse exercício não se limitou à representação do percurso, mas possibilitou a identificação de elementos significativos da paisagem e a compreensão das relações estabelecidas no território. Além disso, a pesquisa realizada junto às famílias contribuiu para ampliar a leitura do espaço, permitindo que os alunos compreendessem a formação da agrovila como resultado de processos históricos marcados por ocupações, transformações e disputas territoriais, elementos que passaram a ser reconhecidos também no presente.

Dessa forma, a aprendizagem construída ao longo da experiência não se restringiu à apropriação de conceitos isolados, mas envolveu a construção de um olhar mais crítico sobre a realidade, no qual os estudantes passaram a relacionar suas vivências com os conteúdos trabalhados, reconhecendo o espaço como produto das relações sociais.

6.2 Contribuições para o ensino de Geografia no campo

No contexto da educação do campo, a experiência evidencia a relevância de práticas pedagógicas que considerem as especificidades socioterritoriais dos estudantes, promovendo um ensino contextualizado que dialogue com suas vivências. Ao trabalhar com a realidade das agrovilas, a proposta possibilitou a valorização do território amazônico enquanto espaço de vivência, produção e identidade e pertencimento, contribuindo para que os estudantes reconhecessem a importância de sua comunidade no contexto mais amplo.

Além disso, a utilização da cartografia escolar mostrou-se fundamental para o desenvolvimento do pensamento espacial, permitindo que os estudantes construíssem noções de orientação, localização e representação do espaço a partir de suas próprias experiências. Esse processo foi ampliado quando os alunos passaram a compreender o território como resultado de relações de poder, disputas e diferentes formas de uso, superando uma visão limitada do espaço como simples cenário.

Outro fato relevante foi a integração entre escola e comunidade, especialmente por meio da participação das famílias na construção do conhecimento. Ao incorporar as narrativas dos pais e responsáveis, a proposta valorizou os saberes locais e possibilitou que o conhecimento escolar dialogasse com a realidade vivida, fortalecendo o vínculo entre escola e comunidade. Essa articulação reforça a importância de práticas pedagógicas que dialoguem com o contexto sociocultural dos alunos.

6.3 Limites e desafios observados

Apesar dos avanços evidenciados, a experiência também revelou limites e desafios que impactam diretamente o desenvolvimento de práticas pedagógicas no contexto da educação do campo. Entre eles, destacam-se as dificuldades relacionadas às condições estruturais das escolas, como o acesso limitado a recursos didáticos e tecnológicos, evidenciado tanto pela instabilidade da internet quanto pela ausência de matérias fundamentais como livro didático, o que exige do professor constantes adaptações metodológicas.

As condições de acesso à escola também comprometem o tempo pedagógico, uma vez que o transporte escolar depende de um único ônibus que realiza várias rotas, ocasionando atrasos significativo na chegada dos estudantes. Essa realidade interfere diretamente na organização das aulas e na execução das atividades planejadas, exigindo flexibilidade constante por parte do docente.

Outro ponto, refere-se à instabilidade no quadro docente, decorrente da condição de contratação temporária, que resultou na interrupção da proposta em uma das turmas. Essa

situação evidencia uma problemática estrutural do sistema educacional, que compromete a continuidade das práticas pedagógicas e dificulta o desenvolvimento de experiências mais consolidadas, especialmente aquelas que exigem acompanhamento ao longo tempo.

6.4 Recomendações para práticas futuras

Diante das reflexões apresentadas destaca-se a importância da continuidade de práticas pedagógicas que valorizem o espaço vivido como ponto de partida para o ensino de Geografia, especialmente no contexto da educação do campo. A cartografia escolar, nesse sentido, configura-se como uma ferramenta potente para a construção do conhecimento, devendo ser explorada de forma contínua e articulada as vivências dos estudantes.

Ademais, é fundamental fortalecer a integração escola e comunidade, reconhecendo os saberes locais como elementos importantes no processo educativo. A valorização dessas experiências contribuiu para a construção de uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, aproximando o conhecimento escolar da realidade dos alunos.

Também se destaca a necessidade de adaptação do currículo às especificidades do contexto local, bem como o investimento em melhores condições estruturais, incluindo acesso a materiais didáticos e recursos tecnológicos desde de que estes também disponibilizem cursos para manusear essas tecnologias, o que facilitaria a aprendizagem cartográfica com uso de recursos tecnológicos, e desse modo garantiria condições mais equitativas de aprendizagem.

6.5 Conclusão

Desse modo, destaca-se que ensinar Geografia a partir do lugar vivido constitui não apenas uma estratégia metodológica, mas uma escola pedagógica e política, especialmente no contexto da educação do campo. A experiência desenvolvida evidenciou que, ao reconhecer o território como espaço de vivências, mas também como espaço de disputas, transformações e usos diferenciados, é possível formar estudantes mais críticos, capazes de compreender a complexidade da realidade em que estão inseridos.

Nesse sentido, trabalhar com o espaço vivido das agrovilas permitiu ir além da simples identificação de elementos da paisagem, possibilitando aos estudantes compreenderem o território como construção histórica e social, marcada por relações de poder que ainda se manifestam no presente. Essa compreensão representa um avanço significativo no desenvolvimento do pensamento geográfico, ao aproximar o conhecimento escolar das experiências concretas dos alunos.

Além do mais, a experiência reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem os saberes locais e promovam o diálogo entre escola e comunidade, especialmente em contextos rurais e amazônicos, onde a realidade dos estudantes muitas vezes não é contemplada pelos materiais didáticos tradicionais. Nesse sentido, a cartografia escolar mostrou-se uma ferramenta potente para construção de aprendizagens significativas, ao possibilitar que os estudantes representassem e interpretassem o espaço a partir de suas próprias vivências.

Conclui-se que, o desenvolvimento deste trabalho enquanto relato de experiência possibilitou à professora não apenas refletir sobre sua prática pedagógica, mas também compreender os desafios e as potencialidades do ensino de Geografia no contexto da educação do campo. Dessa forma, o trabalho reafirma a importância de práticas pedagógicas comprometidas com a realidade dos estudantes, considerando as condições concretas em que o trabalho docente se realiza e reconheça o território como elemento central na formação de sujeitos críticos, conscientes e capazes de intervir no espaço em que vivem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de. Cartografia escolar e pensamento espacial. **Signos Geográficos**, Goiânia, v. 1, 2019.

ALMEIDA, Márcia Cristina Ever de. **Uso e cobertura da terra no entorno da Agrovila Calúcia, Castanhal (PA)**. 2024. Dissertação (Mestrado em Gestão de Recursos Naturais e Desenvolvimento Local na Amazônia) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 22 jan. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica**. 2023. Brasília: INEP, 2024.

CALLAI, Helena Copetti. Cartografia escolar: uma linguagem da Geografia. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 43, e71543, 2023.

QEDU. Plataforma de dados educacionais. Disponibiliza informações do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <https://www.qedu.org.br>. Acesso em: 20 de fev. 2026.

CALLAI, Helena Copetti. A geografia escolar e os conteúdos da geografia. **Revista Anekumene**, n. 1, 2011.

CALLAI, Helena Copeti, **A geografia no ensino fundamental: construindo o conhecimento**. Ijuí: Unijuí, 2005.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento sem-terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 2010.

CASTRO, Carlos Jorge Nogueira de; SOARES, Daniel Araújo Sombra; QUARESMA, Madson José Nascimento. Cartografia e ensino de Geografia: o uso de mapas temáticos e o processo de ensino-aprendizagem na educação básica. **Boletim Amazônico de Geografia**, Belém, v.2, n. 1, p.41-57,2015.

CASTANHAL, (PA). **Plano Municipal de Educação 2022-2030**. Castanhal: Prefeitura Municipal de Castanhal; Secretária Municipal de Educação, 2022. 52p.

CASTANHAL, (PA). **Lei nº 076, de 21 de outubro de 2022**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Castanhal para o decênio 2022-2030. Castanhal, 2022.

CASTANHAL, (PA). **Lei nº1.721, de 17 de abril de 1997**. Dispõe sobre a criação da Secretária Municipal de Educação e dá outras providências. Castanhal, 1997.

CASTANHAL, (PA). **Lei nº013, de 25 de junho de 1987**. Dispõe sobre a criação da Agrovila Nazaré. Castanhal, 1987.

CASTRO, Edna Ramos de. **Territórios, biodiversidades e saberes de populações tradicionais**. Belém: NAEA/UFPA, 2000.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO INFANTIL E FUNDAMENTAL MARIA PERPÉTUA LISBOA. **Projeto Político-Pedagógico**. Castanhal: s.n, 2025. 30 p

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO INFANTIL E FUNDAMENTAL MARIA PERPÉTUA LISBOA. **Projeto Político-Pedagógico**. Castanhal: s.n, 2025. 25 p

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. **Representações cartográficas no ensino de Geografia**. Disponível em: <https://arquivo.bocc.ubi.pt/pag/francischett-mafalda-representacoes-cartograficas.pdf>. Acesso em: 20 fev.2026

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

MOREIRA, Ruy. **Para onde vai o pensamento geográfico?** Por uma epistemologia crítica. São Paulo: Contexto, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para a reflexão**. Brasília: MDA, 2015.

OLIVEIRA, Livia de. Estudo do espaço geográfico pela criança. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1978.

PAGANELLI, Tomoko lyda. Para a construção do espaço geográfico da criança. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.

PALHETA, João Marcio; SANTOS, Luiz Carlos Bastos (org.). **Geografia e territorialidade na Amazônia paraense: perspectivas didáticas e formação regional**. Belém: GPTA/UFPA, 2024.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko lyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2009.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RICHTER, Denis. A linguagem cartográfica no ensino de geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v.7, n.13, p. 2077-300, 2017. DOI: 10.46789/edugeo.v7i13.511. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/511>. Acesso em 19 fev.2026.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2006.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000

SANTOS, Rayssa Silva dos. **Diagnóstico das casas de farinha e organização produtiva na Agrovila Nazaré, Castanhal (PA)**. 2021. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Castanhal, 2021.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel, 1983

VALE, Kelly Virginia Santos do; RIBEIRO, Willame de Oliveira. Invisíveis dos confins: a “agrovila” Calúcia no contexto da dispersão urbana de Castanhal/PA. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, v. 15, n. 37, p. 193-217, jan./abr. 2021.

VESENTINI, José Willian. **Geografia: ensino e crítica**. São Paulo: Ática, 2008.