ISSN 1984-4891
OBSERVATORIUM
REVISTA ELETRÔNICA DE GEOGRAFIA

Aula dialogada e apropriação crítica do conhecimento: o ensino de urbanização e dos problemas socioambientais urbanos no Ensino Médio

Dialogic teaching and critical appropriation of knowledge: teaching urbanization and urban socio-environmental problems in high school

Artur Martins Jesus Rezende[1]

RESUMO

O artigo analisa em que medida uma sequência didática dialogada sobre urbanização e problemas socioambientais urbanos favorece a participação e a apropriação crítica do conhecimento geográfico por estudantes do 2º ano do Ensino Médio, no contexto da reforma desse nível de ensino e da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse sentido, defende que o diálogo em sala de aula não prescinde do conteúdo nem da mediação intencional do professor, pois a participação, inicialmente restrita a poucos estudantes, ampliou-se quando as aulas partiram dos conhecimentos prévios, do lugar vivido e de uma dinâmica de identificação de problemas a partir de imagens. O artigo discute, ainda, a relação entre essas manifestações e as concepções de ensino em Freire e em Duarte, bem como a crítica às políticas curriculares neoliberais, com base em observação participante e em registros de duas aulas ministradas em uma escola de Uberlândia (MG), no âmbito do Projeto Interdisciplinar III da Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Geografia; Urbanização; Ensino Médio; Mediação didática; BNCC.

ABSTRACT

The article examines to what extent a dialogic teaching sequence on urbanization and urban socio-environmental problems fosters participation and the critical appropriation of geographic knowledge

[1] Graduando em Geografia na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Bolsista PET MEC do grupo PET Geografia –IGESC-UFU. E-mail: artur.rezende@ufu.br

among 11th-grade high school students, within the context of the Brazilian high school reform and the implementation of the National Common Curricular Base (BNCC). In this sense, it argues that classroom dialogue does not dispense with content or with intentional teacher mediation, since participation, initially restricted to a few students, expanded when the classes started from prior knowledge, from the lived place and from an image-based activity for identifying problems. The article also discusses the relation between these manifestations and the conceptions of teaching found in Freire and Duarte, as well as the critique of neoliberal curricular policies, based on participant observation and field records of two classes taught at a school in Uberlândia (Minas Gerais, Brazil), within the Interdisciplinary Project III of the Geography Teacher Education Program at the Federal University of Uberlândia (UFU).

KEYWORDS: Geography teaching; Urbanization; High school; Didactic mediation; BNCC.

INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia no Ensino Médio brasileiro é atravessado por disputas em torno do currículo, da autonomia docente e da própria finalidade da escola. Gonçalves e Silva (2025) demonstram que a Geografia escolar oscilou, ao longo de sua história, entre a reprodução de hierarquias e a abertura para a leitura crítica do espaço, e que as políticas curriculares recentes, entre elas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são criticadas por padronizarem conteúdos, reduzirem a qualidade da educação a indicadores quantitativos e fragilizarem a autonomia pedagógica. Nesse cenário, a reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, e seus desdobramentos recolocam uma questão central para a formação de professores: que tipo de relação com o conhecimento as aulas de Geografia permitem construir?

Uma via para responder a essa questão encontra-se em Paulo Freire, para quem o conhecimento não se reduz à recepção de conteúdos. Nas palavras do autor:

> conhecer não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sôbre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção (Freire, 1983, p. 7).

Para Freire, a aprendizagem verdadeira está ligada à apropriação crítica do saber, o que exige desafio constante e uma relação dialógica entre educadores e educandos:

> no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquêle que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, re-inventá-lo; aquêle que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas. Pelo contrário, aquele que é "enchido" por outro de conteúdos cuja inteligência não percebe; de conteúdos que contradizem a forma própria de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende (Freire, 1983, p. 7-8).

Essa perspectiva contrasta com modelos de ensino que, no cotidiano escolar, tendem a promover a passividade em detrimento da autonomia. A oposição, contudo, não é simples: Duarte (1998) adverte que a valorização da autonomia do aluno não deve levar à secundarização do ensino e do papel do professor. Compreender como essas duas exigências — apropriação ativa e ensino intencional — se combinam na prática é, portanto, um problema didático relevante. Delimita-se, assim, a seguinte problemática: de que maneira uma aula dialogada de Geografia, estruturada a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes, do lugar vivido e de atividades de

problematização, contribui para que estudantes do 2º ano do Ensino Médio deixem a posição de receptores passivos de conteúdo e se apropriem criticamente do tema da urbanização?

O objetivo geral é analisar as contribuições de uma sequência didática de duas aulas sobre "Urbanização e seus impactos socioambientais" para a participação e a apropriação crítica do conhecimento geográfico em uma turma do 2º ano do Ensino Médio de uma escola de Uberlândia (MG). Especificamente, busca-se: (a) descrever o planejamento e a mediação didática adotados; (b) identificar manifestações de participação e de passividade dos estudantes ao longo das aulas; e (c) discutir a relação entre tais manifestações e as concepções de ensino que orientaram a prática. O horizonte formativo é o desenvolvimento de um pensamento conceitual capaz de "analisar a realidade na dimensão geográfica" (Oliveira; Evangelista, 2018, p. 146), aproximando os "temas da espacialidade local e global dos temas da espacialidade vivida no cotidiano" (Cavalcanti, 2010, p. 1).

A investigação justifica-se por duas razões. De um lado, permite examinar, em situação concreta, a dinâmica escolar das aulas de Geografia na conjuntura educacional atual, em que currículos padronizados convivem com a necessidade de ressignificação do conteúdo pelo professor (Gonçalves; Silva, 2025). De outro, contribui para a formação inicial docente, pois, como argumentam Juliasz e Souza (2019, p. 13), a construção de sequências didáticas é a expressão prático-teórica do trabalho docente e funciona como mecanismo de resolução dos questionamentos de licenciandos sobre as relações entre o conhecimento universitário e a escola básica. O artigo organiza-se em referencial teórico, desenvolvimento — que reúne o percurso metodológico, a descrição das aulas e a discussão dos resultados — e considerações finais.

Referencial Teórico

2.1 Geografia escolar, currículo e Ensino Médio

Gonçalves e Silva (2025) compreendem a relação entre ciência e disciplina escolar de modo dialético: enquanto as ciências produzem conhecimento em suas comunidades epistêmicas, as disciplinas escolares realizam a mediação pedagógica, adaptando os saberes científicos a contextos formativos específicos (Gonçalves; Silva, 2025, p. 128). Nessa mediação, o conhecimento acadêmico é ressignificado pelos profissionais da educação segundo suas intencionalidades pedagógicas, explícitas e

implícitas, o que atribui ao professor um papel ativo na configuração do currículo, seja ele formal ou informal.

Os autores mostram, ainda, que a Geografia escolar foi instrumentalizada em diferentes períodos para fins cívico-nacionalistas, apresentando o território como natural e homogêneo e invisibilizando conflitos e desigualdades (Gonçalves; Silva, 2025, p. 129). A partir dos anos 1970, a Geografia Crítica e pedagogias contra-hegemônicas questionaram o suposto caráter neutro da disciplina e recolocaram no centro a leitura crítica da realidade e a justiça espacial (Gonçalves; Silva, 2025, p. 132).

No que se refere às políticas curriculares contemporâneas, Gonçalves e Silva (2025, p. 136-137) sintetizam as críticas dirigidas à BNCC em cinco eixos: a redução da qualidade educacional a indicadores quantitativos, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); a desconsideração da diversidade de contextos e sujeitos; a padronização tecnicista dos conteúdos; a visão economicista da educação; e a privatização da educação pública. Para os autores, os currículos são, antes de tudo, "artefatos político-pedagógicos em disputa" (Gonçalves; Silva, 2025, p. 136), de modo que a autonomia docente é condição para práticas que aproximem os conteúdos da realidade local. Ressaltam, contudo, que mesmo sob restrições curriculares os educadores podem ressignificar práticas e aproximar os saberes escolares da vivência dos estudantes (Gonçalves; Silva, 2025, p. 127).

2.2 Conteúdo, conceito e mediação didática

Na formação de professores de Geografia, Juliasz e Souza (2019) tomam o conteúdo como centralidade do trabalho docente e defendem a unidade entre conteúdo e método, de modo que a seleção de conteúdos e o planejamento das aulas exigem do professor o domínio do conhecimento geográfico e do conhecimento pedagógico (Juliasz; Souza, 2019, p. 3, 7). Nessa perspectiva, os conceitos não se constroem pela simples verbalização ou definição: o ensino de um conceito apenas dito resulta em memorizações descontextualizadas, e os conceitos esvaziados de suas dimensões sociais e históricas tornam-se meras definições, incapazes de contribuir para a análise da realidade (Juliasz; Souza, 2019, p. 4-5).

Os autores acrescentam que os conteúdos conceituais, quando desenvolvidos por meio de atividades problematizadoras, ampliam a abrangência de conteúdos procedimentais e atitudinais e permitem que os sujeitos analisem a realidade de modo crítico (Juliasz; Souza, 2019, p. 5). Em temas ambientais, por exemplo, destacam que

os problemas não devem ser tratados como pontuais, restritos a quem é diretamente atingido, mas como problemas sociais que demandam análise de relações (Juliasz; Souza, 2019, p. 9). A sequência didática, por sua vez, é compreendida como atividade intencionalmente organizada, com tema, objetivo, desenvolvimento e avaliação, sendo a avaliação do estudante, simultaneamente, uma avaliação do trabalho do professor (Juliasz; Souza, 2019, p. 21-22).

No campo específico da didática da Geografia, Cavalcanti (2010) destaca que o professor deve selecionar e organizar os temas e expor sua relevância, pois "é papel do professor orientar, direcionar e intervir nos motivos dos alunos, realizando a mediação didática" (Libâneo, 2009 *apud* Cavalcanti, 2010, p. 1). A autora enfatiza a importância de formar "conceitos geográficos abrangentes, que são ferramentas fundamentais para compreender os diversos espaços, para localizar e analisar os significados dos lugares e sua relação com a vida cotidiana" (Cavalcanti, 2010, p. 7), bem como o papel motivador de "relações abertas, dialógicas, negociadas, sem papéis sociais/profissionais cristalizados e fechados" (Cavalcanti, 2010, p. 2). Na mesma direção, Oliveira e Evangelista (2018, p. 145) afirmam que a aprendizagem significativa requer uma aula "planejada e articulada com procedimentos que beneficiem o desenvolvimento cognitivo do aluno, desde a sondagem dos conhecimentos prévios até a compreensão e assimilação dos conceitos". Os mesmos autores observam que:

> a forma como a aula dialógica vai sendo estruturada depende da criatividade e flexibilidade do professor em criar estratégias que engajem o aluno no processo de produção do conhecimento, de forma que a relação que os alunos possuem com os conteúdos, mediados e orientados pelo professor possam trazer como resultado a construção de conhecimentos que sejam úteis para a sua vida cotidiana e sua formação como cidadão crítico do espaço (Oliveira; Evangelista, 2018, p. 161).

2.3 Ensino, transmissão e autonomia: Freire e Duarte em diálogo

A crítica freiriana ao conhecimento tratado como depósito de conteúdos, apresentada na introdução, fundamenta a defesa de aulas dialógicas, nas quais o estudante é sujeito do processo de conhecer. Duarte (1998), por sua vez, propõe uma concepção afirmativa do ato de ensinar, ancorada na compreensão do trabalho educativo como produção, direta e intencional, da humanidade historicamente produzida em cada indivíduo singular. Em sua análise, a Escola Nova e o Construtivismo estabelecem uma dicotomia entre a transmissão de conhecimentos pelo professor e a conquista da autonomia intelectual pelo aluno, o que secundariza o ensino e descaracteriza o papel docente. O autor não nega a importância de que a escola

desenvolva a capacidade de aprender de forma autônoma; questiona, porém, por que as aprendizagens realizadas sozinho deveriam ser valoradas como qualitativamente superiores àquelas que decorrem da transmissão de conhecimentos por outra pessoa.

Apoiado em Vigotski, Duarte (1998) lembra que o bom ensino é aquele que opera na zona de desenvolvimento próximo, isto é, sobre aquilo que o estudante ainda não realiza sozinho, mas consegue realizar com a ajuda do outro. Em sentido convergente, Juliasz e Souza (2019, p. 4) recorrem a Vigotski para afirmar que o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, pois o desenvolvimento segue a aprendizagem e cria a área do desenvolvimento potencial.

Embora a crítica de Duarte se dirija à Escola Nova e ao Construtivismo, e não a Freire, ela contribui para evitar uma leitura simplificadora da aula dialógica, como se dialogar significasse renunciar ao conteúdo. Adota-se, neste artigo, a compreensão de que a mediação docente exige, simultaneamente, o domínio e a exposição intencional do conteúdo e a provocação do pensamento do estudante, de modo que o conteúdo e a problematização operam como momentos complementares da aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

3.1 Percurso metodológico e contexto da investigação

A pesquisa é de natureza qualitativa e de caráter descritivo-analítico, desenvolvida no âmbito do Projeto Interdisciplinar III da Licenciatura em Geografia do Instituto de Geografia da UFU, em Uberlândia (MG). O estudo concentrou-se em uma única turma do 2º ano do Ensino Médio de uma escola da cidade, aqui não identificada, com o propósito de analisar o comportamento e a visão dos estudantes diante das transformações recentes da educação básica. Os procedimentos incluíram observações prévias da turma, o planejamento coletivo de uma sequência didática de duas aulas, em colaboração com a professora regente, e a regência dessas aulas por licenciandos, com registros de campo elaborados pelos integrantes do grupo. As aulas ocorreram em 18 e 25 de agosto de 2025, no segundo horário (7h50).

A análise dos registros organizou-se em quatro categorias derivadas do referencial teórico: (i) planejamento e mediação docente; (ii) conhecimentos prévios e relação com o lugar vivido; (iii) participação e engajamento dos estudantes; e (iv) avaliação da aprendizagem. Preservou-se o anonimato da escola e dos sujeitos envolvidos. Trata-se de um estudo de caso, cujos resultados não visam à generalização, mas à compreensão de uma situação concreta de ensino.

3.2 O planejamento da sequência didática

O planejamento das aulas do 3º bimestre baseou-se no conteúdo inicial do material didático adotado pela professora regente, "Geografia – Contextos e Redes", 2º ano do Ensino Médio, especificamente a Unidade 1, "Dinâmica do processo de urbanização" (Silva; Olic; Lozano, [s.d.]). As duas aulas foram concebidas em torno do tema "Urbanização e seus impactos socioambientais", com a intenção de promover a participação ativa e a reflexão crítica dos estudantes. Em conjunto com a professora, decidiu-se pela elaboração de um resumo impresso do conteúdo, prática habitual da docente. O Quadro 1 sintetiza a estrutura da sequência.

Quadro 1 – Estrutura da sequência didática

Aspecto	**Aula 1**	**Aula 2**
Data e local	18 de agosto de 2025, 2º horário (7h50), sala de aula	25 de agosto de 2025, 2º horário (7h50), sala de vídeo
Conteúdos	Definição de urbanização; espaço urbano e rural; redes urbanas; introdução aos problemas socioambientais	Metrópoles, megalópoles, megacidades e cidades globais; urbanização brasileira por região; problemas socioambientais urbanos
Recursos	Exposição oral com perguntas sobre conhecimentos prévios; resumo impresso	Apresentação de *slides*
Atividades	Glossário, com pesquisa domiciliar de termos não compreendidos	Dinâmica de identificação de problemas por imagens e proposição de medidas; questões de vestibulares
Avaliação	Predominantemente oral	Respostas orais; retorno da professora regente sobre as questões ainda pendente

Fonte: elaborado pelo autor a partir dos registros de campo (2025).

Na primeira aula, junto ao resumo, foi entregue um glossário como atividade, no qual os estudantes deveriam anotar e pesquisar, em casa, palavras ou conceitos mencionados em aula que não compreendessem plenamente. Na segunda, foi proposta uma atividade com questões de vestibulares sobre urbanização e problemas socioambientais no meio urbano, elaborada coletivamente pelo grupo, com o propósito de apresentar questões desafiadoras, mas passíveis de resposta por meio da reflexão crítica e do domínio do conteúdo. A segunda aula contou ainda com uma apresentação multimídia, exibida na sala de vídeo da escola, que reunia o conteúdo e propunha a identificação de problemas socioambientais urbanos e, em seguida, a apresentação de medidas para mitigá-los.

Do ponto de vista teórico, a estrutura adotada aproxima-se da organização da sequência didática descrita por Juliasz e Souza (2019, p. 21): tema, objetivo, desenvolvimento e avaliação. A escolha de partir, no glossário, de termos efetivamente mobilizados em aula coloca em prática a advertência dos mesmos autores de que os conceitos não se constroem por simples definição (Juliasz; Souza, 2019, p. 4), uma vez que a pesquisa dos termos se vincula a um contexto de uso. Já a opção por questões de vestibulares revela uma tensão: ao mesmo tempo em que buscou incentivar a aplicação crítica e contextualizada do conhecimento, aproxima-se da lógica das avaliações externas e padronizadas que Gonçalves e Silva (2025, p. 127) identificam como limitadora da autonomia docente. A mediação da professora regente, que demonstrou suas práticas de ensino e seus métodos avaliativos, assume, nesse quadro, papel central, pois, segundo Oliveira e Evangelista (2018), a estruturação da aula dialógica depende da criatividade e da flexibilidade docentes na criação de estratégias de engajamento.

3.3 A primeira aula: conhecimentos prévios e participação restrita

A primeira aula iniciou-se de forma tranquila, com a apresentação dos licenciandos e a retomada das observações realizadas anteriormente na turma. Como o material impresso ainda não estava disponível, a exposição ocorreu oralmente, e boa parte da avaliação foi realizada por meio das respostas dos estudantes. Foram propostas diversas perguntas para sondar os conhecimentos prévios sobre urbanização, espaço urbano e rural e problemas socioambientais urbanos, como a chuva ácida e as ilhas de calor. A estratégia alinha-se à compreensão de que cabe ao professor selecionar e organizar os temas e intervir nos motivos dos alunos (Libâneo, 2009 *apud* Cavalcanti, 2010, p. 1), reconhecendo a relevância dos conhecimentos cotidianos sobre o lugar onde vivem e captando os significados que atribuem aos conceitos científicos. Para Oliveira e Evangelista (2018, p. 145), é a sondagem dos conhecimentos prévios que inaugura o percurso cognitivo até a assimilação dos conceitos.

A turma demonstrou comportamento geral desinteressado, com pouca interação, embora alguns poucos estudantes tenham participado com curiosidade. Essa participação pontual é relevante, pois, como destaca Cavalcanti (2010, p. 2), “relações abertas, dialógicas, negociadas, sem papéis sociais/profissionais cristalizados e fechados são de fundamental importância para a motivação”. As dúvidas

manifestadas revelam o potencial dos temas ligados ao lugar vivido: os estudantes questionaram a canalização do Córrego São Pedro na Avenida Rondon Pacheco, em Uberlândia, e os problemas socioambientais associados à pavimentação, como enchentes e deslizamentos, além das definições de "megalópole" e "megacidade". Esse movimento evidencia a necessidade de "formar conceitos geográficos abrangentes" que permitam analisar os lugares e sua relação com a vida cotidiana (Cavalcanti, 2010, p. 7).

Uma estudante destacou-se ao trazer questões mais reflexivas, como os impactos do alargamento da faixa de areia em Balneário Camboriú e o avanço das inteligências artificiais sobre o meio ambiente no Brasil. O restante da turma, no entanto, manteve postura passiva, e parte considerável dos estudantes dormia nas carteiras no momento da distribuição do material impresso. Esse quadro dialoga com a advertência freiriana de que a ausência de diálogo e de problematização dificulta a apropriação do conhecimento como algo significativo para a realidade do estudante (Freire, 1983, p. 45). Nos limites desta observação, contudo, não se pode atribuir a passividade a uma causa única: fatores como o horário, a relação ainda recente da turma com os licenciandos e o formato predominantemente oral da aula também podem ter contribuído.

3.4 A segunda aula: imagens, problematização e engajamento

A segunda aula, realizada na sala de vídeo, utilizou *slides* que abordavam a história da urbanização brasileira, as definições de metrópole, megalópole, megacidade e cidade global, o processo de urbanização nas regiões do país e suas questões específicas e, por fim, uma síntese dos problemas socioambientais urbanos. Para esse último tópico, foi proposta uma dinâmica em que os estudantes deveriam identificar os problemas a partir da observação de imagens. Verificou-se que, apesar de ainda haver dispersões, a dinâmica estimulou maior proatividade, com engajamento ativo de parcela considerável da turma.

Chamou a atenção a atitude de questionar o motivo do erro quando as identificações não eram acertadas. Tal comportamento indica um processo de aprendizagem que transcende a memorização e exige do sujeito "uma postura impaciente, inquieta, indócil" (Freire, 1983, p. 30). Em termos da psicologia histórico-cultural, a dinâmica funcionou como atividade problematizadora que mobiliza conteúdos conceituais, procedimentais (observar, comparar, identificar) e atitudinais

(Juliasz; Souza, 2019, p. 5), e situou-se na zona de desenvolvimento próximo descrita por Duarte (1998): os estudantes não identificavam todos os problemas sozinhos, mas avançavam com a mediação dos licenciandos.

Ao serem apresentadas medidas de mitigação, como as políticas de arborização urbana para amenizar ilhas de calor, a mesma estudante da primeira aula formulou comentários críticos sobre as condições de realizá-las no ambiente urbano, observando que a solução não depende apenas de ações individuais, mas de uma consciência coletiva e política. Na mediação, explicou-se que esse processo de conscientização não é lucrativo nem vantajoso para boa parte do meio político e que cabe ao professor educar e conscientizar sobre esses temas. A abordagem contribui para a "formação do conceito de natureza como construção social e histórica" (Cavalcanti, 2010, p. 10) e para a construção de um "conceito crítico de ambiente que destaca suas dimensões social, ética e política" (Cavalcanti, 2010, p. 11), permitindo identificar os problemas ambientais e os sujeitos com diferentes níveis de responsabilidade. Converge, ainda, com a ideia de que os problemas ambientais são problemas sociais que demandam análise de relações, e não questões pontuais (Juliasz; Souza, 2019, p. 9).

Nessa aula, foi entregue a atividade de questões de vestibulares, primeira atividade avaliativa prevista. Até a conclusão deste estudo, não se obteve o retorno da professora regente com os resultados. Por essa razão, a avaliação da aprendizagem apoia-se, até aqui, nas respostas e explicações orais dos estudantes, que indicaram maior compreensão do conteúdo e permitiram aos licenciandos identificar suas dúvidas e dificuldades. Trata-se, portanto, de um indício parcial, e não de uma medida consolidada de aprendizagem.

3.5 Discussão: mediação docente, conteúdo e apropriação crítica

Os registros permitem responder, de modo circunscrito, à problemática proposta. Na primeira aula, predominaram a exposição oral e as perguntas dirigidas à turma, que, embora tenham revelado conhecimentos prévios e dúvidas vinculadas ao lugar vivido, não bastaram para mobilizar a maioria. Na segunda, a dinâmica de identificação de problemas a partir de imagens, associada à proposição de medidas, deslocou os estudantes da posição de receptores para a de sujeitos que testam hipóteses, erram, questionam o erro e discutem responsabilidades políticas. A diferença sugere que a participação foi favorecida menos pela exposição do conteúdo em si e mais pela articulação entre conteúdo e problema, o que confirma, no plano

empírico, o argumento de Juliasz e Souza (2019, p. 5) sobre o valor das atividades problematizadoras.

Os registros também evidenciam que a atividade problematizadora dependeu de conteúdo previamente exposto e de mediação intencional: foi a apresentação dos conceitos de metrópole, megalópole, megacidade e cidade global, e do panorama da urbanização brasileira, que forneceu os instrumentos para a análise das imagens. Esse achado ilustra a posição de Duarte (1998), segundo a qual transmitir conhecimentos e promover a autonomia não são polos excludentes, e a de Freire (1983), para quem o conhecimento exige presença curiosa e ação do sujeito. A prática observada aproximou-se, assim, de uma aula dialógica no sentido de Oliveira e Evangelista (2018): estruturada pela flexibilidade docente, voltada à relação entre os conteúdos e a vida cotidiana.

Cabe reconhecer limites. O estudo restringe-se a uma turma e a duas aulas, baseia-se em observações e registros de campo e não dispõe, por ora, de dados sobre o desempenho nas atividades escritas. Além disso, o contexto curricular mais amplo, marcado por materiais e avaliações padronizados, pode restringir a margem de autonomia dos docentes para práticas como a descrita (Gonçalves; Silva, 2025). Ainda assim, o caso reforça a observação desses autores de que, mesmo sob restrições, é no cotidiano da sala de aula que se abre a possibilidade de ressignificar o currículo e aproximar os saberes escolares da experiência dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou em que medida uma sequência didática dialogada sobre urbanização e problemas socioambientais urbanos favorece a participação e a apropriação crítica do conhecimento geográfico no 2º ano do Ensino Médio. Os resultados indicam que a participação restrita da primeira aula deu lugar a maior proatividade quando o conteúdo foi articulado a uma atividade problematizadora, apoiada em imagens, na relação com o lugar vivido e na discussão das responsabilidades políticas envolvidas nos problemas urbanos. Evidenciou-se, assim, que o diálogo em sala de aula não prescinde do conteúdo e da mediação intencional do professor, mas depende deles.

Em relação à problemática, conclui-se que a aula dialogada contribui para que os estudantes deixem a condição de receptores passivos na medida em que o conteúdo é apresentado como instrumento de análise da realidade, e não como informação a ser

memorizada. Tal conclusão é compatível com a perspectiva freiriana de conhecimento como ação transformadora e com a defesa de Duarte (1998) de uma concepção afirmativa do ensino, e reforça a importância da autonomia docente num contexto curricular marcado pela padronização (Gonçalves; Silva, 2025).

As limitações do estudo, uma única turma, duas aulas e ausência de dados sobre as atividades escritas, indicam caminhos para pesquisas futuras: o acompanhamento de sequências mais longas, a análise das produções escritas dos estudantes e a comparação entre turmas e contextos escolares. Para a formação inicial, a experiência confirma o potencial da prática de ensino ao articular planejamento, regência e reflexão teórica, permitindo compreender, de forma concreta, os desafios e as possibilidades da docência em Geografia no Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte, 2010. p. 1-16. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file. Acesso em: 7 ago. 2025.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 85-106, abr. 1998. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100008.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. Disponível em: https://fasam.edu.br/wp-content/uploads/2020/07/Extensao-ou-Comunicacao-1.pdf.

GONÇALVES, Juliano Rosa; SILVA, Francinalva Barbosa da. Geografia Escolar, colonialidade, neoliberalismo e a cultura escolar em disputa. **Revista Ensino de Geografia (Recife)**, Recife, v. 8, n. 3, p. 124-143, 2025. DOI: https://doi.org/10.51359/2594-9616.2025.267821.

JULIASZ, Paula Cristiane Strina; SOUZA, José Gilberto de. A atividade de estudo na formação de professores de Geografia: a expressividade prático-teórica. **Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem**, Campo Grande, v. 3, n. 6, 2019.

OLIVEIRA, Lidiane Bezerra; EVANGELISTA, Armstrong Miranda. A aula de Geografia no Ensino Médio: do legado da tradição às possibilidades de renovação. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 7, n. 14, p. 141-160, 2018. Disponível em: https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/401. Acesso em: 7 ago. 2025.

SILVA, A. C. da; OLIC, N. B.; LOZANO, R. **Geografia: contextos e redes**: 2º ano do Ensino Médio. Poliedro Lumen Geografia, v. 5, Unidade 1, cap. 8. [s.l.]: [s.n.], [s.d.].