

O ESPAÇO COMO PRODUTO SOCIAL E FORMAÇÃO OMNILATERAL: PERCEPÇÕES POR MEIO DA GAMIFICAÇÃO

Claudinei da Costa Oliveira

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, Brasil
claudinei278@gmail.com

Claudio Zarate Sanavria

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, Nova Andradina, MS, Brasil
claudio.sanavria@ifms.edu.br

RESUMO

Este artigo descreve os resultados de uma pesquisa que analisou as contribuições de uma sequência didática gamificada para a compreensão do espaço como produto social por estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI), bem como os impactos dessa ação em sua percepção sobre a Geografia no processo formativo. Discute-se a compreensão que os estudantes possuíam antes da intervenção pedagógica proposta e aquela construída após sua realização, além de como passaram a relacionar essa percepção com sua futura atuação profissional. A natureza descritivo-explicativa e caráter interventivo, os dados foram coletados por meio de observação e entrevistas semiestruturadas. Os participantes da pesquisa foram estudantes do 2º e 3º anos do EMI de uma escola pública de Campo Grande/MS. Os resultados mostraram que, inicialmente, muitos estudantes compreendiam o espaço apenas como algo físico, e poucos estabeleciam relação entre espaço geográfico e atuação profissional. Após a intervenção, os estudantes passaram a compreender o espaço em sua dimensão geográfica e socioespacial, conectando esse conhecimento à futura carreira profissional. A sequência didática gamificada ampliou a visão dos estudantes sobre a Geografia, tornando-os mais críticos em relação ao espaço como produto social e ressaltando sua importância para a formação politécnica voltada ao mundo do trabalho.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Ensino de Geografia. Ensino Médio Integrado.

SPACE AS A SOCIAL PRODUCT AND OMNILATERAL EDUCATION: PERCEPTIONS THROUGH GAMIFICATION

ABSTRACT

This paper presents the results of a study that analyzed the contributions of a gamified instructional sequence to Integrated High School students' understanding of space as a social product, as well as how this pedagogical action may affect their perception of Geography in their educational process. It discusses the understandings students held prior to the pedagogical intervention and those developed through it, in addition to how they came to relate this perception to their future professional practice. Following a qualitative, descriptive-explanatory, and intervention-based approach, data were collected through observation and semi-structured interviews and were subsequently subjected to content analysis. The participants were second- and third-year students enrolled in Integrated High School at a public school in Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brazil. The results showed that, initially, many students perceived space merely as a physical entity, and few established connections between geographic space and professional practice. After the intervention, students came to understand space in its geographic and socio-spatial dimensions, linking this knowledge to their future careers. The gamified instructional sequence broadened students' perspectives on Geography, making them more critical regarding space as a social product and highlighting its importance for polytechnic education oriented toward the world of work.

Keywords: Professional and Technological Education. Geography Teaching. Integrated High School.

INTRODUÇÃO

Para se viver em sociedade, é essencial exercer a cidadania. Nesse contexto, o ensino de Geografia é relevante para os estudantes, pois contribui para a formação de sua capacidade de leitura de mundo. Uma das formas de compreender o mundo ocorre por meio da leitura do espaço, o qual traz em si todas as marcas da vida dos homens (Callai, 2005). O conhecimento geográfico possibilita ao estudante aprender e compreender que o espaço é dinâmico e está em constante reprodução e transformação, construindo, assim, um pensamento analítico acerca das produções sociais no espaço vivido.

Saber diferenciar a segregação socioespacial presente no espaço geográfico é relevante, levando em consideração que todo cidadão faz parte da sociedade e que este, como ator social, deve compreender seu papel em relação ao objeto constituinte, às estruturas e às relações que compõem seu cotidiano, articuladas à realidade vivida. Carlos (2007, p. 45) defende que o espaço analisado pela Geografia permite compreendê-lo como condição, meio e produto da reprodução social. Assim, “a prática socioespacial é a base e sustentação da vida”. No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), direcionar esse conhecimento aos estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) pode colaborar para a consolidação de uma compreensão do espaço como um lugar não neutro e como produto do desenvolvimento capitalista.

Na EPT, o ensino de Geografia possui papel importante, pois possibilita uma educação omnilateral, visando à formação do estudante em suas dimensões física, mental, cultural, política e científico-tecnológica (Ciavatta, 2014). Isso inclui a ciência, o trabalho e a cultura, indo além de uma tendência conteudista que utiliza sempre a mesma prática educativa, limitada à teoria por meio de textos sem aplicabilidade no espaço vivido pelos estudantes. Nesse sentido, a Geografia possibilita ao estudante realizar uma leitura do cotidiano em sua dinamicidade, na qual se materializa a fantasia humana do domínio homem-natureza, com seus limites e suas expressões culturais, políticas e econômicas (Callai, 2005).

Por possuir caráter de consolidação e aprofundamento dos conhecimentos científicos do ensino fundamental, além de terminalidade, o EMI mostra-se essencial à formação dos estudantes do século XXI, pois possibilita que desenvolvam um novo olhar sobre as relações existentes no espaço geográfico. Além disso, amplia as possibilidades de proporcionar ao estudante um desenvolvimento integral, uma vez que, por meio da práxis, possibilita uma formação integrada à educação (Ciavatta, 2014).

No entanto, Garcia, Azevedo e Sobrinho (2019) apontam que o fracasso escolar dos estudantes está relacionado a uma série de fatores. Os estudantes demonstram falta de interesse pela escola e pelos estudos, deixam de realizar as tarefas escolares, desrespeitam as autoridades escolares, apresentam baixa assiduidade e não reconhecem as contribuições dos conhecimentos para suas vidas. Nesse sentido, fazer com que o educando se interesse e compreenda o quanto o ensino de Geografia pode contribuir para sua formação como cidadão e profissional constitui um dos grandes desafios desta etapa da educação básica.

Além disso, faz-se necessária a busca por estratégias que estimulem uma participação mais ativa dos estudantes. Nesse sentido, a gamificação surge como uma alternativa interessante, uma vez que adapta elementos dos jogos ao ambiente escolar, buscando trajetórias de aprendizagem mais dinâmicas e diversificadas. Corroborando essa perspectiva, Oliveira e Sanavria (2024) destacam que, como prática educativa, a gamificação possui potencial para gerar alternativas diferenciadas de construção do conhecimento, considerando que os estudantes aprendem de maneiras distintas. Com essa prática, o ensino de Geografia torna-se mais participativo, respeitando os ritmos individuais e transformando a sala de aula em um espaço de experimentação, no qual o conteúdo ganha significado prático para o exercício da cidadania.

Nesse contexto, este trabalho descreve parte dos resultados de uma investigação de mestrado profissional que teve como objetivo geral analisar as possíveis contribuições de uma sequência didática gamificada para a compreensão do espaço como produto social por estudantes do EMI, bem como os impactos dessa ação em sua visão sobre a Geografia no processo de formação profissional. Nessa conjuntura, a questão norteadora desta pesquisa foi: como o ensino de Geografia pode contribuir para

a aprendizagem dos estudantes do EMI na compreensão do espaço como produto social e de que maneira isso se materializa em sua formação profissional?

Discutiremos, neste trabalho, a compreensão que os estudantes possuíam e aquela que construíram acerca do espaço como produto social a partir da intervenção proposta. Além disso, buscaremos compreender se os estudantes conseguem relacionar essa percepção à futura atuação profissional.

A GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E O ESPAÇO

Como ciência e disciplina escolar, a Geografia constitui uma área do conhecimento humano fundamental ao desenvolvimento das representações das sociedades em suas dimensões políticas, históricas, naturais e sociais. Para Moreira (2011), a educação geográfica precisa ser conduzida de modo a facilitar a compreensão do espaço geográfico, surgindo da materialidade do trabalho em meio às contradições sociais. Nesse sentido, o autor argumenta que o ensino de Geografia deve constituir um conhecimento construído em sintonia com as experiências individuais, emergindo tanto da vivência pessoal quanto da ideologia presente no contexto social.

No contexto da EPT, o ensino de Geografia objetiva promover uma formação que possibilite ao estudante desenvolver habilidades intelectuais e técnicas, capacitando-o para compreender o espaço como um produto socialmente construído, composto por objetos e atores sociais que o dinamizam por meio do mundo do trabalho, o qual exige do profissional inovação, rapidez e consciência de si mesmo.

Além disso, na EPT, a formação omnilateral e politécnica proporciona oportunidades de aprendizagem que preparam os estudantes para o enfrentamento de exigências pessoais e profissionais que possam surgir ao longo de suas trajetórias, considerando que o processo educacional é contínuo e requer estreita conexão com suas realidades. Ademais, a relação entre educação e trabalho desempenha papel relevante no avanço social e profissional, uma vez que, na EPT, as abordagens de ensino devem promover uma visão abrangente de mundo, articulando humanismo, ciência e educação às responsabilidades a serem assumidas pelos estudantes.

Araújo e Frigotto (2015) sustentam que, para alcançar a formação de um indivíduo orientado pelos valores da autonomia e da criatividade, é essencial que a escola adote uma abordagem de ensino que questione os conteúdos, conectando-os à realidade, articulando teoria e prática e capacitando os indivíduos a lidarem com as demandas cotidianas, de forma a contribuir ativamente para o ambiente em que estão inseridos.

Desse modo, defendemos um ensino de Geografia que contribua para atender às demandas dos estudantes que frequentam a EPT, uma vez que a sociedade contemporânea exige dos jovens algo além da formação no Ensino Médio, implicando domínio das tecnologias e conhecimento científico e cultural. Nesse sentido, a ciência geográfica é abordada sob uma perspectiva crítica, problematizando o mundo do trabalho e as tramas em que os trabalhadores estão inseridos, sobretudo para que se compreendam os efeitos atuais da lógica urbano-industrial capitalista-neoliberal, na qual muitas práticas empresariais e financeiras se sustentam. Assim, é importante que o estudante do EMI compreenda os processos de produção espacial e perceba as desigualdades sociais presentes nesse contexto.

Carlos (2011) aponta que, de acordo com a perspectiva dos geógrafos, é necessário refletir sobre até que ponto a problemática contemporânea inclui o espaço, uma vez que, na análise geográfica, espaço e tempo estão intimamente relacionados, considerando que todas as ações sociais ocorrem em um espaço particular e em um momento específico. Assim, as relações sociais manifestam-se como relações espaciais, evidenciando que a análise geográfica apresenta o mundo como uma prática socioespacial.

A produção do espaço também se apresenta como possibilidade de compreensão do mundo contemporâneo. Sob a influência da globalização, novos padrões vêm sendo estabelecidos. Essa globalização é compreendida como um processo que transcende as fronteiras entre os países, impactando aspectos culturais, tecnológicos, sociais e econômicos, uma vez que resulta na formação de espaços em que as relações tornam-se cada vez mais interligadas e integradas (Cavalcanti, 2016).

Esses padrões fundamentam-se no avanço da sociedade de consumo e no desenvolvimento do mundo mercantil, a partir dos quais as relações entre as pessoas vêm sendo redefinidas em uma sociedade baseada na constante ampliação das formas de valorização do capital (Carlos, 2011). Logo, estudar a produção espacial possibilita ao estudante pensar o mundo atual a partir de sua própria realidade, construindo conhecimentos por meio da observação e da utilização da Geografia como instrumento de análise.

Além disso, a concepção do espaço como resultado da ação humana evolui para uma compreensão triádica, na qual o espaço é definido pelo movimento contínuo que o caracteriza como condição, meio e produto da reprodução social. Nesse âmbito, o sentido do espaço está intrinsecamente ligado à ação humana, à produção e à atividade laboral, relacionando-se à divisão do trabalho no processo produtivo, à hierarquização dos grupos, à orientação das relações de propriedade e ao domínio técnico e do conhecimento (Carlos, 2007; 2011).

Promovidos pela lógica da propriedade privada imposta à sociedade como um todo, os processos de desapropriação do espaço e da capacidade de reprodução da vida não ocorrem sem resistência. Assim, “as lutas de classe, que se realizam em torno da distribuição da riqueza social gerada pelo produto social do trabalho, desdobram-se em lutas pelo espaço” (Carlos, 2011, p. 51). Dessa maneira, as lutas de classe não se limitam apenas à distribuição da riqueza social, mas também se estendem às disputas pelo controle e uso do espaço. Isso evidencia como questões econômicas, políticas e sociais estão intrinsecamente relacionadas à organização do espaço urbano e como as relações de poder influenciam diretamente a vida das pessoas e a configuração das cidades.

Nesta investigação, partimos do princípio de que, ao compreenderem como o espaço global é essencial para a reprodução do capital e para a expansão do universo da mercadoria, os estudantes do EMI podem perceber de maneira mais clara as conexões entre os acontecimentos locais e globais, identificando como esses processos interagem e influenciam a realidade em que vivem.

Logo, essa consciência crítica — compreendida como a percepção do espaço enquanto produto social — é essencial para os estudantes da EPT, pois lhes oferece subsídios para compreender as complexidades sociais, econômicas e políticas do mundo contemporâneo, preparando-os para atuar como cidadãos ativos e engajados na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM NA EPT

Para que uma consciência crítica acerca da produção do espaço seja efetivamente construída no cotidiano escolar do EMI, fazem-se necessárias metodologias que dialoguem com a realidade dos jovens. Nesse cenário, a gamificação tem sido amplamente estudada como prática pedagógica devido ao seu potencial para promover a construção ativa do conhecimento. De acordo com Quast (2020, p. 791), gamificação consiste no “desenho de experiências de aprendizagem significativas por meio da utilização de elementos e da lógica de jogos, visando atingir um objetivo e buscando imprimir direcionamento, propósito e sentido às ações dos participantes”.

O valor da gamificação reside em proporcionar alternativas diversificadas para a construção do conhecimento, considerando a variedade de estilos de aprendizagem entre os estudantes. Kapp (2012) define gamificação como “a utilização de mecânica, estética e pensamento baseados em games para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas”.

É fundamental salientar a distinção entre *game* e gamificação. Segundo Santaella (2018, p. 199), “a gamificação busca extrair dos games principalmente seus atributos lúdicos que levam à participação, engajamento e entusiasmo do indivíduo em relação àquilo que faz”. Para Burke (2015, p. 4), a gamificação oferece alternativas para motivar e engajar indivíduos, incentivando-os a superar desafios e aprimorar seus desempenhos, ressaltando que “a Gamificação gira em torno de envolver as pessoas em um nível emocional e motivá-las a alcançar metas estabelecidas”.

Destaca-se, ainda, que a mediação das tecnologias digitais contribui significativamente para projetos gamificados, embora tais práticas possam ser implementadas sem recursos tecnológicos. Como aponta Alves (2015, p. 03), “o Gamification não é aplicável apenas com o uso de tecnologia, muito pelo contrário. Ele existe nas formas mais primitivas e onde menos imaginamos que ele possa estar”.

Com base nessa fundamentação, a presente pesquisa estruturou sua intervenção apoiada em elementos gamificados específicos, como narrativa, cooperação e feedback. Para Kapp (2012), a narrativa atua como fio condutor que atribui sentido e contexto à experiência de aprendizagem, permitindo que os alunos se identifiquem com a jornada socioespacial proposta. Por sua vez, a cooperação é essencial em ambientes gamificados, pois, conforme aponta Alves (2015), estimula a troca de saberes e a resolução conjunta de problemas, características inerentes à formação cidadã no EMI.

Por fim, o feedback imediato (Burke, 2015) funciona como motor do engajamento, permitindo que os estudantes reconheçam seus acertos e corrijam rotas em tempo real, consolidando a compreensão da Geografia de forma autônoma e reflexiva.

MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa adotou abordagem qualitativa (Sandín Esteban, 2010; Creswell, 2014), de natureza descritivo-explicativa e caráter interventivo (Gil, 2024), com aplicação de um produto educacional. Além disso, a avaliação da intervenção ocorreu por meio da verificação do impacto da sequência didática gamificada na percepção dos participantes.

A investigação foi desenvolvida nas seguintes etapas:

1. Revisão bibliográfica sobre o ensino de Geografia no EMI e na EPT;
2. Revisão sistemática da literatura acerca do espaço como produto social, tecnologias digitais da informação e comunicação, gamificação na educação e sequência didática no ensino médio;
3. Desenvolvimento do produto educacional;
4. Planejamento da aplicação do produto educacional;
5. Entrevista pré-aplicação com os estudantes participantes;
6. Aplicação do produto educacional;
7. Entrevista pós-aplicação;
8. Sistematização e análise dos resultados.

Para a consolidação da oitava etapa, adotou-se a Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2016) para o tratamento dos dados oriundos das entrevistas pré e pós-formação. O percurso metodológico obedeceu a três fases cronológicas: pré-análise, mediante transcrição e leitura flutuante do corpus documental; exploração do material, utilizando-se a técnica de análise categorial para fragmentar, codificar e agrupar as respostas dos estudantes por convergência temática; e tratamento dos resultados, inferência e interpretação, momento em que as percepções categorizadas foram analisadas à luz do referencial teórico, buscando validar os impactos da intervenção.

O estudo teve como lócus o Centro Estadual de Educação Profissional Professora Maria de Lourdes Widal Roma, situado na periferia da cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. Os participantes da pesquisa foram 34 estudantes do EMI, contemplando uma turma do 2º ano do curso Técnico Integrado em Recursos Humanos e duas turmas do 3º ano do curso Técnico Integrado em Administração.

A população atendida pela escola é composta majoritariamente por jovens e adultos de classe socioeconômica baixa, sendo recorrente a presença de famílias chefiadas por mulheres. Outro dado relevante é que, no período noturno — no qual a pesquisa foi aplicada —, a maioria dos estudantes trabalha durante o dia, representando um grande desafio para o processo de ensino-aprendizagem.

O produto educacional desenvolvido consiste em uma sequência didática voltada ao EMI, com foco no ensino de Geografia, cujo objetivo é proporcionar aos estudantes a compreensão do espaço como produto social por meio da gamificação. Assim, envolve a aplicação de mecânicas, estéticas e pensamento baseados em jogos para engajar os estudantes, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas.

Na dinâmica, a estrutura do processo incluiu narrativa, emoções, progressão e relacionamentos. Na mecânica, foram utilizadas ações como feedback, cooperação, competição, desafios e recompensas. Os componentes do jogo incluíram avatares, placar, missões e pontos.

A sequência didática consiste em sete encontros, divididos em quatro missões. Para concluir cada missão, os estudantes deveriam superar os desafios propostos, sintetizados no Quadro 1.

Quadro 1 - Missões e desafios propostos na sequência didática

Introdução ao Jogo	
Ação	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação geral da dinâmica, divisão da turma em 5 equipes, escolha de representações visuais e explicação do funcionamento do ranqueamento e controle de presença.
Elementos Gamificados	<ul style="list-style-type: none"> • Avatares: Escolha de personagens temáticos (Geo, Eco, Equidade, Crítica, Sócio) para gerar identidade; • Narrativa e Regras: Compreensão do universo e condutas do jogo; • Componentes Físicos: Entrega dos cofres personalizados e apresentação do baú de moedas douradas e do painel de pontuação (Placar).
Objetivos de Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o funcionamento, regras e objetivos do jogo; • Estimular o engajamento inicial, o sentimento de pertencimento à equipe e a transparência do processo de aprendizagem.
Missão 1: Princípios fundamentais	
Desafios	<ul style="list-style-type: none"> • Associar conceitos às suas definições (uso de dicionário permitido); • Identificar conceitos em recortes de revistas/notícias atuais; • Reconhecer conceitos a partir da simulação de cenários do mercado de trabalho.
Elementos Gamificados	<ul style="list-style-type: none"> • Desafios progressivos; • Sistema de pontuação e recompensa; • Cooperação.
Objetivos de Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o funcionamento, regras e objetivos do jogo; • Estimular o engajamento inicial, o sentimento de pertencimento à equipe e a transparência do processo de aprendizagem.
Missão 2: Prática socioespacial	
Desafios	<ul style="list-style-type: none"> • Comparar fotografias históricas e atuais para responder questionário; • Montar quebra-cabeças teórico; • Produzir um espaço simulado (aldeia indígena) com imagens; • Relacionar ações humanas a trechos de filmes; • Classificar palavras sobre a dualidade do espaço.
Elementos Gamificados	<ul style="list-style-type: none"> • Competição por agilidade (ranqueamento); • <i>Feedback</i> imediato; • Pressão de tempo.
Objetivos de Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender que a produção do espaço envolve a concepção triádica e a dualidade (atividades humanas e relações sociais); • Entender a inseparabilidade entre tempo e espaço e reconhecer as interações sociais como componentes espaciais.
Missão 3: Leitura crítica do espaço	
Desafios	<ul style="list-style-type: none"> • Montar quebra-cabeças sobre sociedade/natureza e capitalismo; • Assistir a vídeo sobre fabricação de papel e realizar apresentação oral; • Analisar imagens e textos sobre favelas/condomínios e responder questões; • Analisar vídeo sobre produção globalizada de <i>smartphones</i> e responder questionário.
Elementos Gamificados	<ul style="list-style-type: none"> • Mecânica de resolução e apresentação; • Escalonamento de recompensas; • Interação narrativa.
Objetivos de Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a relação dialética entre sociedade e natureza e a ação do capitalismo/universo da mercadoria na produção espacial; • Desenvolver capacidade de argumentar sobre contradições espaciais, segregação e desigualdades em aspectos como moradia e trabalho.
Missão 4 e Premiação: Consolidação	
Desafios	<ul style="list-style-type: none"> • Participação de todas as equipes em um quiz digital (Kahoot®) com perguntas baseadas nas missões anteriores; • Encerramento e entrega de premiações simbólicas baseadas em pontuação,

	participação e presença.
Elementos Gamificados	<ul style="list-style-type: none"> • Quiz digital (Kahoot®); • Alto risco/alta recompensa; • Recompensas extrínsecas e intrínsecas.
Objetivos de Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidar o entendimento do espaço como produto social e a importância da Geografia para a vida; • Mobilizar o conhecimento geográfico construído no jogo para realizar uma leitura crítica definitiva do próprio espaço de vivência.

Fonte: Os autores (2025).

A aplicação do produto ocorreu em sete encontros, durante o 3º bimestre de 2024. Quanto aos aspectos éticos, a pesquisa foi analisada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), por meio do parecer nº 6.485.232, emitido em 06 de novembro de 2023.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As concepções prévias dos estudantes acerca do espaço

Para investigarmos o que os estudantes participantes da pesquisa entendiam sobre espaço, espaço geográfico e espaço como produto social, antes de terem contato com a sequência didática gamificada, buscamos avaliar seus conhecimentos prévios por meio da entrevista pré-intervenção. O Quadro 2 sistematiza as categorias identificadas quanto ao entendimento prévio sobre o espaço.

Quadro 2 - Percepção dos estudantes sobre espaço: análise inicial

Categoria	Descrição	Total
Espaço Geográfico	Entendimento do espaço como uma área que pode ser mapeada, alterada e estudada geograficamente, incluindo mudanças e características físicas.	4
Espaço Físico	Percepção do espaço como um local ou lugar concreto, podendo este ser aberto ou fechado, grande ou pequeno.	12
Espaço Social	Associação do espaço às interações humanas e sociais, compreendendo-o como um ambiente no qual pessoas, animais e atividades coexistem e influenciam uns aos outros.	5
Espaço Astronômico	Entendimento do espaço como o universo além do planeta Terra, incluindo estrelas, planetas e galáxias.	1
Desconhecimento do Conceito	Respostas que não fornecem uma definição clara ou indicam a falta de um entendimento formado sobre o conceito de espaço.	12

Fonte: Os autores (2025).

Do total de estudantes entrevistados, quatro definiram o espaço como uma área passível de mapeamento, modificação e estudo geográfico, abrangendo suas transformações e características físicas. Essas respostas destacam a exploração do ambiente terrestre, conforme relatado pelos estudantes E25 e E12: “É um local que pode mudar” (E25); “O espaço é o espaço geográfico” (E12).

E25 demonstrou compreender o espaço como algo dinâmico e mutável. O estudante entendia que o espaço não é fixo, mas pode ser transformado por diversas influências, tais como construções, eventos naturais ou atividades humanas. Já E12 associou diretamente o conceito de espaço ao espaço geográfico, evidenciando uma compreensão relacionada à Geografia, que envolve aspectos como localização, mapeamento e características físicas do ambiente. Essas respostas refletem diferentes perspectivas prévias sobre o espaço: uma mais voltada à sua natureza mutável e outra à sua definição geográfica.

Apesar de ambos os relatos estarem em conformidade com o conceito de espaço geográfico, faz-se necessário aprofundar a compreensão acerca de como esse espaço é produzido, pois a produção do espaço na vida humana encontra-se em contínua evolução, impulsionada pelas atividades incessantes de reprodução social (Carlos, 2011).

Além disso, 12 estudantes foram inseridos na categoria espaço físico, que descreve o espaço como um local concreto, seja aberto ou fechado, grande ou pequeno. Essa definição indica uma interpretação prática e cotidiana, relacionada à experiência física direta dos estudantes com o ambiente. Como exemplos, destacam-se os seguintes excertos das falas das estudantes E18 e E19: “São os locais, pode ser aqui, pode ser lá fora” (E18); “Um espaço aberto” (E19).

As declarações das estudantes indicam que sua compreensão prévia do espaço estava condicionada a um lugar físico. Elas não consideravam o espaço como uma construção social dinâmica e permanente. Essa categoria abrangeu um número considerável de estudantes que, naquele momento, demonstravam necessidade de compreender o espaço de maneira mais ampla, o que poderia contribuir para o desenvolvimento da autonomia também no âmbito profissional.

Além disso, cinco estudantes descreveram previamente o espaço como um local de interações humanas e sociais — categoria espaço social —, no qual pessoas, animais e atividades coexistem e se influenciam. Essa visão considera o espaço como resultado das relações sociais e das dinâmicas de convivência, conforme destacado nos seguintes relatos: “Espaço de convivência, a gente vai no centro, na praça, são espaços” (E19); “[...] É um lugar que pode ter pessoas, animais, música” (E10).

E19 compreende o espaço como áreas onde as pessoas se reúnem e interagem socialmente, como centros urbanos e praças. Para o estudante, o espaço é definido pela função de convivência e interação, em que a presença e a atividade das pessoas assumem papel central. E10 também percebe o espaço como um local dinâmico e multifacetado, onde ocorrem diversas atividades. O estudante considera o espaço um ambiente inclusivo, capaz de abrigar pessoas, animais e elementos culturais, como a música.

Essa categoria considera o espaço com base nas atividades humanas. Contudo, tal entendimento pode ser aprofundado. Analisar a produção do espaço sob essa perspectiva, que considera a intervenção humana, promove um pensamento crítico nos estudantes do EMI. Isso ocorre porque essa análise se fundamenta em suas próprias vivências, incentivando uma reflexão mais aprofundada acerca da realidade (Cavalcanti, 2017).

Apenas um estudante mencionou o espaço astronômico, compreendendo-o como o universo além do planeta Terra, incluindo estrelas, planetas e galáxias.

Além disso, 12 estudantes não conseguiram fornecer uma definição clara ou explicitar um entendimento consolidado sobre o conceito de espaço — categoria desconhecimento do conceito. Esse grupo evidencia uma oportunidade relevante para aprofundar o ensino e ampliar o conhecimento acerca do tema, especialmente ao explorar suas múltiplas dimensões.

Após a avaliação das percepções iniciais dos estudantes sobre o espaço, aprofundou-se a investigação com o objetivo de identificar se possuíam conceitos prévios acerca do espaço geográfico. Quando questionados, os estudantes apresentaram respostas que permitiram a organização das categorias detalhadas no Quadro 3.

Quadro 3 - Percepção dos estudantes sobre o conceito de espaço geográfico: análise inicial

Categoria	Descrição	Total
Reconhecimento Explícito	Reconhecimento claro do termo “espaço geográfico”, demonstrando um entendimento sólido do conceito.	14
Reconhecimento Parcial	Conhecimento do termo “espaço geográfico”, mas com explicações incompletas ou parciais, indicando um domínio intermediário do conceito.	3
Reconhecimento Sem Explicação	Reconhecimento do termo “espaço geográfico”, mas sem fornecer uma explicação, demonstrando um domínio superficial do termo.	17
Não Conhece ou Não Sabe	Ausência de conhecimento sobre o conceito “espaço geográfico” e/ou não souberam imaginar o que seja.	3

Fonte: Os autores (2025).

A análise das respostas revela que 14 estudantes pertenciam à categoria reconhecimento explícito, pois reconheceram o termo “espaço geográfico” e conseguiram explicar claramente seu significado, demonstrando compreensão do conceito. Dois estudantes manifestaram-se da seguinte forma: “É que os humanos construíram” (E09); “[...] é feito pelos homens” (E12). Ambas as respostas indicam uma percepção

básica e fundamental de que o espaço geográfico resulta da ação humana. Os estudantes reconheciam que o espaço onde vivem, trabalham e interagem é moldado e transformado pelas atividades humanas.

Essas respostas demonstram que os estudantes possuíam uma compreensão inicial de que o espaço geográfico não constitui apenas um cenário natural, mas um ambiente constantemente modificado pelas práticas sociais, econômicas e culturais dos seres humanos. Compreendiam, portanto, que o espaço é produto das ações humanas ao longo do tempo, o que inclui a construção de infraestruturas, a urbanização, a agricultura, entre outros aspectos.

Além disso, três estudantes estavam familiarizados com o termo, mas forneceram explicações incompletas ou parciais, indicando um conhecimento intermediário do conceito e a necessidade de maior aprofundamento nesse aspecto da Geografia — categoria reconhecimento parcial. Os estudantes E02 e E03 declararam: “[...] Já ouvi falar pelos professores” (E02); “[...] Porque vai mudando, né, as coisas” (E03).

Na categoria reconhecimento parcial, as respostas dos estudantes revelam um entendimento preliminar, mais limitado e fragmentado, do conceito de espaço geográfico. Nesse sentido, a resposta de E02 indica algum conhecimento prévio sobre o termo, embora provavelmente sem compreensão aprofundada. O fato de o estudante lembrar-se de ter ouvido sobre espaço geográfico em aula sugere que o conceito foi mencionado ou abordado por seus professores.

Já a fala de E03 demonstra uma percepção de que o espaço geográfico é dinâmico e encontra-se em constante transformação. No entanto, a explicação mostrou-se vaga e não apresentou muitos detalhes acerca de como e por que essas mudanças ocorrem.

Ademais, 17 estudantes reconheceram o termo “espaço geográfico”, mas não conseguiram fornecer explicação, demonstrando apenas um reconhecimento superficial do termo — categoria reconhecimento sem explicação. Por fim, três estudantes não conheciam ou não souberam identificar o termo “espaço geográfico”, indicando ausência de conhecimento sobre o conceito, além de não conseguirem formular hipóteses acerca de seu significado.

As análises evidenciaram as compreensões prévias dos estudantes sobre o espaço, revelando um número considerável de participantes que necessitavam de práticas educativas capazes de contemplar diferentes níveis de conhecimento. Nesse cenário, com base em Burke (2015), entende-se que a gamificação oferece diversas alternativas para motivar e engajar os indivíduos, incentivando-os a enfrentar novos desafios e aprimorar seus desempenhos. No contexto da sequência didática aqui descrita, tal prática educativa visou proporcionar oportunidades de aprofundamento do conceito de “espaço geográfico” entre os estudantes participantes.

Prosseguindo, para analisar as relações que os estudantes percebiam no espaço geográfico, verificaram-se inicialmente os conhecimentos prévios acerca do conceito de relacionamento. As categorias identificadas estão descritas no Quadro 4.

Quadro 4 - Percepção dos estudantes sobre as relações no espaço geográfico

Categoria	Descrição	Total
Relacionamentos Familiares	Relacionamentos entre membros da família, incluindo comunicação e interações dentro do núcleo familiar, como pais, filhos, irmãos e cônjuges.	2
Relacionamentos Amizades	Relações de amizade observadas entre colegas, amigos e conhecidos, destacando interações amigáveis e companheirismo.	8
Relacionamentos Amorosos (Sim)	Relações românticas e amorosas, incluindo namoro, casamentos e parcerias amorosas.	8
Relacionamentos Comuns	Interações sociais gerais, incluindo contatos cotidianos entre pessoas em diferentes contextos, como colegas de trabalho, conhecidos, professores e estudantes.	6
Reconhecimento Básico	Indicam o que é relacionamento, mas sem detalharem tipos específicos de relacionamentos observados.	9
Não Sabe	Respostas que indicam não saber o que é relacionamento.	1

Fonte: Os autores (2025).

As categorias evidenciadas no Quadro 4 são fundamentais para a articulação prática entre o conceito de espaço social e a formação omnilateral. Sob a ótica da Geografia Crítica, o espaço não constitui um cenário inerte, mas um produto vivo, moldado pelas relações sociais (Carlos, 2011).

Além disso, ao identificarem as diversas tipologias de interações ao seu redor — como relacionamentos de amizade, familiares e interações cotidianas —, os estudantes demonstram superar uma visão fragmentada do território. Nessa perspectiva, no contexto da EPT, essa percepção relacional constitui um dos alicerces da formação omnilateral, pois reconhecer a teia social na qual estão inseridos representa o primeiro passo para o desenvolvimento do engajamento coletivo e para o despertar da consciência de classe.

Assim, compreender que o espaço é tecido por essas relações interpessoais e cotidianas capacita o jovem a se enxergar como sujeito histórico e ativo, condição essencial para sua atuação crítica tanto no mundo do trabalho quanto na vida em sociedade.

Com base nas respostas dos estudantes, foi possível analisar diferentes percepções acerca dos relacionamentos observados nos lugares que frequentam. Apenas dois estudantes mencionaram relacionamentos familiares, como interações entre pais, filhos, irmãos e cônjuges. Isso sugere que, apesar da importância do núcleo familiar, ele aparece menos destacado em comparação com outros tipos de relacionamentos.

Na categoria relacionamentos de amizade, oito estudantes mencionaram interações amigáveis e companheirismo entre colegas, amigos e conhecidos. Como exemplo, destaca-se o seguinte relato: “Observo [relacionamentos] nos lugares que frequento, a maioria entre amizade, amigos” (E02).

O estudante E02 destaca que as relações de amizade são predominantes, indicando que, para ele, a convivência nesses ambientes é marcada principalmente por interações amigáveis e companheirismo entre amigos. Isso reflete a importância das amizades nas experiências cotidianas do estudante e como essas relações constituem parte significativa dos espaços que frequenta. Para esta investigação, torna-se relevante considerar esses conhecimentos prévios acerca do espaço vivenciado pelos estudantes.

Oito estudantes mencionaram relações românticas e amorosas, incluindo namoro, casamento e parcerias afetivas. Entende-se, portanto, que tais relações possuem peso significativo na percepção dos estudantes acerca dos relacionamentos.

Em outra direção, seis estudantes mencionaram relacionamentos cotidianos, incluindo contatos diários entre colegas de trabalho, conhecidos, professores e estudantes. Esse tipo de relacionamento mostrou-se frequente e sugere a relevância das interações diárias nos ambientes escolar e profissional.

Ademais, na categoria reconhecimento básico, nove estudantes afirmaram saber o que é relacionamento, mas não detalharam tipos específicos observados. Diante disso, considera-se necessário construir novos conhecimentos para que os estudantes consigam aprofundar e detalhar o conceito.

Por fim, apenas um estudante indicou não saber o que é um relacionamento, sugerindo que praticamente todos os participantes possuem alguma noção acerca da ideia de relacionamento.

A análise dos dados revela que os estudantes observam e valorizam diferentes formas de relacionamento no espaço vivido. Assim, a partir dessas concepções, torna-se possível aprofundar a compreensão acerca dos tipos de relações presentes no espaço.

Além disso, destaca-se a necessidade de que os estudantes realizem uma leitura crítica do espaço, uma vez que esses padrões relacionais estão associados ao crescimento da sociedade de consumo e à expansão do mundo mercantil. As relações entre as pessoas vêm sendo redesenhadas em um contexto marcado pela necessidade constante de ampliação das formas de valorização do capital (Carlos, 2011).

Quando questionados acerca da percepção das desigualdades no espaço vivido, os estudantes apresentaram diferentes respostas, cuja categorização encontra-se detalhada no Quadro 5.

Quadro 5 - Percepção dos estudantes sobre a desigualdade no espaço: análise inicial

Categoria	Descrição	Total
Discriminação	Experiências relacionadas a atos relacionados ao racismo, ao <i>bullying</i> e demais formas de discriminação.	10

Segurança	Experiências relacionadas à falta de segurança.	1
Infraestrutura	Experiências relacionadas a questões referentes à infraestrutura (moradia, pavimentação, etc.).	2
Desigualdade Social	Diferenças econômicas e sociais, tais como disparidades de classe social e condições financeiras.	13
Não Percebem Desigualdade	Falta de percepção de qualquer tipo de desigualdade nos lugares que frequentam.	6
Percepção Incompleta	Percepções de desigualdades, mas sem descrição e/ou detalhamento sobre os tipos observados.	2

Fonte: Os autores (2025).

Dez estudantes relataram experiências de discriminação, incluindo racismo e *bullying*, conforme exemplificado nas seguintes falas: “[...] tem alguns lugares lá, no que vejo desigualdade, dependendo da cor, do jeito que a pessoa se veste, a pessoa que olha de cara feia” (E23); “[...] dentro da sala os colegas cometem racismo” (E28).

E23 percebe desigualdades em determinados lugares que frequenta. O estudante afirmou observar que as pessoas são tratadas de maneira distinta em razão da cor da pele e da forma como se vestem, resultando em olhares de desaprovação ou desdém. Essa observação indica que ele reconhece a presença de discriminações e preconceitos no espaço vivido.

Além disso, E28 relata presenciar atos de racismo dentro da sala de aula, praticados por colegas. O estudante reconhece que o racismo constitui uma realidade presente no ambiente escolar, afetando a convivência e as relações sociais. Isso evidencia a discriminação como um problema significativo nos espaços frequentados pelos jovens, impactando negativamente suas experiências.

Nesse cenário, Carlos (2011) destaca a importância de considerar em que medida a problemática contemporânea abrange o espaço, pois a perspectiva geográfica possibilita compreender e abordar criticamente as dinâmicas de exclusão e discriminação presentes na sociedade. Desenvolver uma leitura crítica do espaço pode, portanto, capacitar os estudantes a atuarem como agentes de transformação social.

Apenas um estudante mencionou a segurança como um problema. Embora essa categoria tenha apresentado número reduzido de respostas, a insegurança permanece uma questão relevante e merece consideração.

Dois estudantes destacaram questões de infraestrutura, tais como moradia e pavimentação, como formas de desigualdade percebidas no espaço vivido. Sob essa perspectiva, tais problemas podem comprometer a qualidade de vida e o acesso a serviços básicos.

Entretanto, defende-se que a formação omnilateral e politécnica pode fortalecer a autonomia necessária para que os estudantes transformem suas próprias realidades. Nesse sentido, é importante ressaltar que analisar a produção do espaço sob uma perspectiva que considere a ação humana estimula o pensamento crítico nos estudantes do EMI. Essa análise, fundamentada em suas próprias vivências, incentiva reflexões mais profundas acerca da realidade (Cavalcanti, 2017).

A desigualdade social foi a categoria mais mencionada, com 13 estudantes referindo-se a diferenças econômicas e sociais percebidas, tais como disparidades de classe e condições financeiras. Como exemplos, destacam-se as seguintes falas: “[...] do financeiro e tudo mais. Colocam muitas pessoas para baixo, porque eu já cheguei nesse lugar, olha onde você está, tipo assim, isso acontece no meu trabalho mesmo” (E01); “[...] uns têm muito e outros pouco” (E13); “[...] desigualdade, pessoas que têm condições e outras não” (E18).

A estudante E01 observa desigualdades no ambiente de trabalho. Ela relata que algumas pessoas desvalorizam outras em razão de suas condições econômicas, produzindo um ambiente desmotivador. Desse modo, a desigualdade financeira aparece como uma realidade que afeta diretamente a autoestima e a percepção de valor dos indivíduos no trabalho.

Assim, buscou-se demonstrar aos estudantes que os relacionamentos presentes no espaço também integram a produção espacial e que tais relações e interações constituem componentes do espaço geográfico, para além dos aspectos físicos e naturais (Carlos, 2011).

E13 evidencia a discrepância entre indivíduos que possuem muitos recursos e aqueles que dispõem de poucos, indicando uma distribuição desigual de riqueza e oportunidades. Já E18 observa uma divisão entre

os que possuem melhores condições financeiras e os que não possuem, apontando desequilíbrios no acesso a oportunidades e recursos.

Nesse contexto, para esses estudantes, as desigualdades econômicas e sociais mostram-se perceptíveis, reforçando a importância de discutir tais questões nos estudos sobre o espaço. Destaca-se, ainda, como o capitalismo se relaciona diretamente com essas desigualdades.

Como princípio fundamental do capitalismo, a propriedade manifesta desigualdades desde sua origem. Essa discrepância expressa-se como relação de poder, separando e diferenciando grupos e classes sociais conforme sua posição no processo de produção da riqueza coletiva. Além disso, a propriedade define o papel desses grupos na distribuição dessa riqueza, evidenciando condições de dominação e apropriação que influenciam as relações de poder no contexto social (Carlos, 2011).

Ademais, seis estudantes afirmaram não perceber nenhum tipo de desigualdade nos lugares que frequentam. Por fim, dois estudantes indicaram perceber desigualdades, mas não conseguiram ou não souberam explicar quais seriam, demonstrando que existe certa percepção do fenômeno, embora ainda sem clareza suficiente para identificá-lo ou descrevê-lo.

Dando continuidade à investigação, buscou-se verificar se os estudantes possuíam conhecimentos prévios acerca do espaço como produto social. Para isso, questionou-se se o ambiente em que viviam sempre havia sido o mesmo. No Quadro 6, apresentam-se as categorias identificadas a partir das respostas obtidas.

Quadro 6 - Percepções dos estudantes sobre as mudanças ocorridas no espaço

Categoria	Descrição	Total
Transformação Humana	Mudanças no ambiente ou nos espaços, causadas pelas ações humanas, tais como construções, reformas e desenvolvimento urbano.	12
Transformação ao Longo do Tempo	Mudanças que ocorrem naturalmente ao longo do tempo, sem a intervenção direta do homem, destacando a passagem do tempo como o principal fator de mudança.	7
Constante Transformação	Mudanças que acontecem de forma contínua e regular, destacando a natureza dinâmica e sempre em transformação dos ambientes e objetos.	14
Sem Transformação	Indicam que os ambientes ou espaços permaneceram os mesmos, sem mudanças significativas.	1

Fonte: Os autores (2025).

Do total de estudantes, 12 destacaram mudanças no ambiente ou nos espaços causadas diretamente pelas ações humanas, como construções, reformas e desenvolvimento urbano — categoria transformação humana. Como exemplos, destacam-se os seguintes excertos: “[...] eles mudam a cada ano, acaba mudando. Muda porque a gente reforma e às vezes a prefeitura faz alguma diferença” (E02); “[...] tipo bairro das Moreninhas [região de Campo Grande]! A estrutura dela é bem diferente. Tipo antes, 5 anos, 10 anos atrás, ela mudou bastante” (E07).

O estudante E02 observa mudanças nos lugares que frequenta, resultantes de reformas realizadas pelas pessoas e de intervenções promovidas pela prefeitura. Isso indica que ele percebe tanto a ação individual quanto a ação governamental como fatores relevantes na transformação dos espaços ao longo do tempo.

E07 percebe mudanças significativas na estrutura do bairro em que vive ao longo dos anos, destacando que ocorreram muitas transformações nesse período. Assim, observa-se que o estudante demonstra atenção à produção espacial, às transformações contínuas e ao desenvolvimento urbano do espaço vivido.

Desse modo, percebe-se que os estudantes consideram a intervenção humana um fator relevante na transformação dos lugares. Há, portanto, uma percepção parcial do espaço como produto social, uma vez que compreendem que essas mudanças são realizadas pela sociedade. Isso reflete a concepção do espaço como resultado da ação humana (Carlos, 2011).

Na categoria transformação ao longo do tempo, sete estudantes mencionaram que as mudanças ocorrem sem intervenção direta do ser humano, considerando a passagem do tempo como fator importante na alteração natural dos ambientes. Os estudantes E12 e E30 afirmaram: “Não. Sempre muda com o tempo” (E12); “Não, eles mudam porque o tempo passa” (E30).

As respostas demonstram que os estudantes compreendiam que os lugares mudam ao longo do tempo, embora apresentassem explicações simplificadas. Reconheciam que os espaços não permanecem iguais

e que transformações ocorrem naturalmente com o passar do tempo. Contudo, não detalharam fatores específicos responsáveis por essas mudanças, como ações humanas, eventos naturais ou outras influências.

Embora essa percepção seja relevante, ela pode ser aprofundada por meio do estudo da produção espacial, uma vez que a relação entre espaço e tempo é fundamental para compreender as dinâmicas socioeconômicas, culturais e ambientais que moldam a sociedade. Isso evidencia a importância de uma abordagem integrada, capaz de considerar simultaneamente as dimensões espacial e temporal (Carlos, 2011).

Ademais, 14 estudantes referiram-se a mudanças que ocorrem de forma contínua e regular — categoria transformação constante —, destacando a natureza dinâmica e permanentemente mutável dos ambientes e objetos.

Os estudantes observaram que o espaço está em constante transformação, mas não conseguiram fornecer detalhes específicos acerca dessas mudanças. Nesse sentido, considera-se necessário aprofundar o estudo do espaço para que essa percepção adquira maior significado. Vejam-se as seguintes falas: “Não, sempre tem. Está em constante mudança” (E09); “Não, eles mudam bastante, as árvores por exemplo, ficam podres e caem” (E19).

Os estudantes E09 e E19 reconheciam que o espaço geográfico é dinâmico e que mudanças ocorrem continuamente. Entretanto, entende-se a necessidade de demonstrar que o espaço está profundamente relacionado à ação humana e à produção. Isso inclui aspectos vinculados à atividade laboral, à divisão do trabalho no processo produtivo, à hierarquização dos grupos sociais, à organização das relações de propriedade e ao domínio técnico e do conhecimento (Carlos, 2011).

Apenas um estudante indicou que os ambientes ou espaços permaneceram sem mudanças significativas.

Dando continuidade à investigação, verificou-se se os estudantes relacionavam previamente o espaço ao mundo do trabalho. As categorias identificadas encontram-se descritas no Quadro 7.

Quadro 7 - Importância do conhecimento do espaço para a futura atuação no mundo do trabalho: análise inicial

Categoria	Descrição	Total
Importância Geral	Consideram o conhecimento do espaço importante de forma geral, sem fornecer detalhes específicos.	16
Conhecimento e Estudo	Destacam a necessidade de estudo ou conhecimento específico.	5
Interação e Socialização	Enfatizam a interação com pessoas e a socialização.	4
Relevância Profissional	Relacionam o conhecimento do espaço com a futura carreira.	5
Sem Importância Reconhecida	Não consideram importante o conhecimento do espaço para a futura atuação na vida profissional.	4

Fonte: Os autores (2025).

Conforme as categorias identificadas, 16 estudantes atribuíram ao conhecimento do espaço uma importância geral, sem, contudo, fornecer detalhes específicos. Isso indica o reconhecimento da relevância de compreender o ambiente no qual estão inseridos, mas também evidencia a necessidade de aprofundamento conceitual. Como exemplos, destacam-se as seguintes falas: “Sim, é importante conhecer os espaços” (E23); “Sim, para frequentar o lugar” (E24).

Os estudantes reconheceram a importância de conhecer os espaços para sua futura atuação no mundo do trabalho. Ambos demonstraram uma percepção inicial acerca da relevância da compreensão do espaço, embora ainda necessitassem de uma visão mais aprofundada sobre como esse conhecimento pode ser aplicado em diferentes contextos profissionais. Tal aspecto é relevante, considerando que o espaço é um produto social resultante do trabalho humano na configuração das condições de vida da sociedade (Carlos, 2011).

Outros cinco estudantes destacaram a necessidade de conhecimento e estudo específicos, sugerindo que uma compreensão aprofundada do espaço e de suas dinâmicas pode ser determinante para o

desenvolvimento profissional. Como exemplos, destacam-se as seguintes falas: “[...] é bem legal você conhecer, né? O lugar onde você vive, descobrir coisas que você nem sabia que existia” (E08); “[...] se a gente quer construir algumas coisas do futuro é necessário o conhecimento” (E28).

E08 valoriza o conhecimento do espaço em que vive, considerando relevante descobrir aspectos antes desconhecidos do ambiente ao seu redor. O estudante demonstra curiosidade e interesse em explorar e compreender melhor o espaço vivido. Além disso, E28 reconhece a importância do conhecimento para a construção do futuro, entendendo que, para planejar e concretizar projetos futuros, é essencial compreender o espaço e suas características. Para ele, o conhecimento espacial constitui ferramenta fundamental para o desenvolvimento e a transformação do ambiente, aspecto relevante para a atuação no mundo do trabalho.

Santos (2020) argumenta que o espaço é percebido como um elemento produtivo que favorece a expansão do capitalismo em sua busca pela globalização. No interior das relações capitalistas, o espaço transforma-se gradativamente em força de produção, sendo utilizado de maneira produtiva, valorizado e integrado à reprodução das relações sociais de produção. De forma semelhante, Carlos (2011) aponta que, no âmbito político, o espaço resulta de estratégias voltadas à dominação, especialmente por meio do planejamento estratégico. No plano social, emergem conflitos entre estratégias econômicas e políticas e as necessidades básicas da vida, manifestando-se na luta pelo controle do espaço e por sua utilização em favor da reprodução social.

Nessa perspectiva, retomamos Ciavatta (2014), em consonância com os relatos dos estudantes sobre a necessidade de conhecimento e estudo específicos. A formação deve priorizar e articular educação e trabalho como instrumento de emancipação humana na sociedade capitalista.

Três estudantes enfatizaram a interação e a socialização como aspectos relevantes do conhecimento do espaço, o que pode indicar a importância das habilidades interpessoais no ambiente de trabalho. Sob essa ótica, a produção social do espaço evidencia o valor da apropriação por meio das práticas socioespaciais, perceptíveis na vivência dos lugares, nas atividades cotidianas e na interação com outras pessoas. Dessa forma, a produção do espaço na vida humana ocorre em fluxo contínuo, decorrente das permanentes atividades de reprodução social (Carlos, 2011).

Além disso, cinco estudantes relacionaram o conhecimento do espaço à futura carreira, reconhecendo que compreender o ambiente pode impactar diretamente sua trajetória profissional. Essas relações são relevantes, conforme destaca Carlos (2011), pois compreender a reprodução do espaço de acordo com as demandas do capitalismo é fundamental para analisar diferentes dimensões da realidade, como as econômicas, políticas e sociais.

Por outro lado, quatro estudantes não consideravam o conhecimento sobre o espaço relevante para suas futuras carreiras. Nesse cenário, entende-se que intervenções pedagógicas podem contribuir para despertar a curiosidade dos estudantes, tendo a autonomia como elemento relevante para o processo de ensino e aprendizagem (Berbel, 2011). Esse dado reforça a importância de discutir o conhecimento espacial na vida cotidiana e no mundo do trabalho.

Em linhas gerais, pode-se afirmar que, antes da aplicação da sequência didática, os estudantes compreendiam o espaço predominantemente como um local físico. Alguns o reconheciam como área geográfica ou ambiente de interações sociais, enquanto outros não conseguiram apresentar uma definição clara. Muitos estudantes demonstravam uma compreensão inicial do termo “espaço geográfico” como resultado da ação humana, embora houvesse variações quanto à profundidade das respostas.

Além disso, os relacionamentos observados pelos estudantes no espaço valorizavam interações de amizade, relações amorosas e interações cotidianas, aspecto importante para o aprofundamento da compreensão do espaço como produto social. Ao abordarem a percepção das desigualdades, os estudantes relataram experiências relacionadas à discriminação, à infraestrutura e à desigualdade social, embora alguns afirmassem não perceber qualquer desigualdade.

Acerca da relevância do conhecimento do espaço para a futura atuação profissional, muitos o consideravam importante de maneira geral, enquanto outros destacaram a necessidade de conhecimento específico, interação/socialização e relevância profissional. Entretanto, alguns não reconheceram essa importância, corroborando a necessidade de metodologias capazes de despertar curiosidade e autonomia.

A seguir, apresentam-se as concepções dos estudantes sobre o espaço após a aplicação da sequência didática gamificada. Essa análise busca identificar mudanças e aprofundamentos na compreensão dos estudantes, comparando as percepções pós-intervenção às respostas iniciais.

As concepções acerca do espaço após a intervenção

Após a execução da sequência didática, buscou-se identificar evidências de mudanças nas percepções dos estudantes participantes em relação às concepções observadas antes da intervenção. Assim, por meio de nova entrevista, os estudantes foram novamente questionados acerca do que entendiam por espaço, cujas categorias são retomadas no Quadro 8.

Quadro 8 - Percepção dos estudantes sobre espaço: análise final

Categoria	Descrição	Total
Espaço Geográfico	Entendimento do espaço como uma área que pode ser mapeada, alterada e estudada geograficamente, incluindo mudanças e características físicas.	20
Espaço Físico	Percepção do espaço como um local ou lugar concreto, podendo este ser aberto ou fechado, grande ou pequeno.	6
Espaço Social	Associação do espaço às interações humanas e sociais, compreendendo-o como um ambiente no qual pessoas, animais e atividades coexistem e influenciam uns aos outros.	1
Desconhecimento do Conceito	Não conseguiram fornecer uma definição clara ou indicam a falta de um entendimento formado sobre o conceito de espaço.	7

Fonte: Os autores (2025).

Após a intervenção, a maior parte dos estudantes (20) passou a compreender o espaço como espaço geográfico, definindo-o como uma área passível de mapeamento, alteração e estudo geográfico, incluindo transformações decorrentes da intervenção humana e características físicas. Isso revela que os estudantes começaram a compreender o espaço em uma perspectiva geográfica, destacando suas características socioespaciais, como mencionado por três estudantes: “[...] espaço é onde a gente vive” (E01); “[...] é sobre os lugares, a natureza também, as cidades, a natureza” (E09); “Eu acredito que seja onde a gente está inserido, né? A gente que constrói o espaço” (E15).

A resposta de E01 indica uma visão prática e cotidiana do conceito de espaço, compreendendo-o como o ambiente habitado diariamente. A sequência didática abordou essa perspectiva, auxiliando a estudante a compreender que a sociedade ocupa e molda esse espaço, ainda que ele seja palco de constantes lutas e disputas (Carlos, 2011).

A estudante E09 apresentou outras perspectivas do conceito de espaço geográfico, demonstrando compreender tanto elementos naturais quanto urbanos, como cidades e natureza. Essa visão está alinhada a Callai (2005), para quem a Geografia permite ao estudante interpretar o cotidiano de forma dinâmica, no qual se concretiza a relação entre ser humano e natureza, com seus limites e manifestações culturais, políticas e econômicas.

Por fim, E15 evidencia o ponto central da temática “o espaço como produto social”, ao destacar que o espaço geográfico é moldado pela ação humana. O estudante reconhece que o espaço é construído pelas atividades e interações das pessoas que nele vivem, refletindo a noção de produção social do espaço. Essa perspectiva está em consonância com Santos (2020), que afirma que a configuração do espaço é um produto social resultante da atividade humana. Tal entendimento permite compreender que a interação entre sociedade e espaço ocorre por meio de uma dinâmica socioespacial.

Além disso, seis estudantes passaram a perceber o espaço como um espaço físico, isto é, um local concreto que pode ser aberto ou fechado, grande ou pequeno. Essa categoria evidencia uma compreensão mais tangível e direta do conceito de espaço. Nesse contexto, entende-se que, para esses estudantes, o conceito ainda necessita de aprofundamento.

Somente um estudante associou o espaço às interações humanas e sociais – categoria espaço social –, compreendendo-o como um ambiente no qual pessoas, animais e atividades coexistem e influenciam-se mutuamente.

Por outro lado, apenas sete estudantes demonstraram desconhecimento do conceito, não conseguindo defini-lo claramente. Entretanto, esse dado indica a necessidade de uma intervenção pedagógica mais prolongada, a fim de possibilitar uma compreensão mais aprofundada do conceito de espaço.

Para facilitar a compreensão dos dados, apresenta-se, na Tabela 1, o comparativo das categorias sobre o conceito de espaço antes e depois da aplicação da sequência didática gamificada.

Tabela 1 - Comparação das percepções dos estudantes sobre o conceito de espaço

Categoria	Pré-Intervenção	Pós-Intervenção
Espaço Geográfico	4	20
Espaço Físico	12	6
Espaço Social	5	1
Espaço Astronômico	1	0
Desconhecimento do Conceito	12	7
Total	34	34

Fonte: Os autores (2025).

Após a intervenção, o número de estudantes que compreendiam o espaço como espaço geográfico aumentou de quatro para 20. Esse resultado indica que os participantes desenvolveram novos conhecimentos sobre o conceito de espaço, conforme evidenciado nas seguintes falas: “[...] Se a gente não cuidar do espaço fica pior de se viver” (E02); “[...] eu percebi que o espaço não é somente tipo um lugar com pessoas ou talvez um lugar fechado. Vai muito além disso, onde tem gente, onde tem prédios, tem florestas” (E10); “[...] pode ser mudado pelo ser humano” (E18); “[...] é onde a gente está agora, a escola, a sala de aula, tudo é construído” (E24).

O estudante E02 reconhece a responsabilidade humana na manutenção e melhoria do espaço. Ele compreende que a ação ou a inação humana impacta diretamente a qualidade de vida, sugerindo que a intervenção humana no espaço é determinante. Assim, a interação dinâmica entre espaço e sociedade não consiste em entidades separadas que se relacionam externamente, mas em elementos que se manifestam mutuamente e por meio um do outro (Carlos, 2011).

E10 demonstra compreender o espaço como uma entidade complexa, dinâmica e multifacetada, composta por elementos sociais, naturais e construídos. O estudante passou a perceber o espaço geográfico como uma produção social e histórica, moldada pela atividade humana e utilizada para interpretar a realidade em sua materialidade e expressão (Cavalcanti, 2016).

A estudante E18 destaca a capacidade humana de transformar o espaço. Ela passou a compreender que o ambiente pode ser moldado pelas ações humanas, reconhecendo o espaço como produto das atividades sociais. Esse processo constitui uma relação dialética entre sociedade e natureza, na qual ambas se transformam mutuamente, produzindo a vida e o espaço como realidades concretas e criativas (Carlos, 2011).

Por fim, E24 enfatiza que todos os espaços são produtos das construções humanas. A estudante percebeu que o ambiente escolar, por exemplo, é resultado direto dessa ação, desde sua concepção até sua utilização cotidiana, reforçando a ideia do espaço como produto socialmente construído.

Nesse contexto, os dados demonstram que a intervenção contribuiu para ampliar a compreensão dos estudantes acerca do conceito de espaço, uma vez que passaram a percebê-lo como resultado das ações humanas. Além disso, a percepção do espaço apenas como espaço físico reduziu-se de 12 para seis estudantes após a intervenção. Essa mudança indica que muitos passaram de uma visão mais concreta para uma compreensão mais ampla do espaço.

Na categoria espaço social, a quantidade de estudantes diminuiu de cinco para apenas um após a intervenção. Já a categoria espaço astronômico, que contava com um estudante antes da intervenção, deixou de aparecer posteriormente, indicando que o conceito de espaço trabalhado foi efetivamente compreendido em sua perspectiva geográfica.

Além disso, o desconhecimento do conceito também diminuiu, passando de 12 para sete estudantes após a sequência didática. Houve, portanto, um avanço na compreensão do conceito de espaço, com um número maior de estudantes sendo capaz de apresentar uma definição após a intervenção.

Prosseguindo, analisamos as relações que os estudantes passaram a identificar no espaço geográfico, questionando-os novamente sobre suas percepções acerca das desigualdades nos lugares que frequentam. Para isso, apresenta-se o novo arranjo das categorias no Quadro 9.

Quadro 9 - Percepção dos estudantes sobre desigualdade no espaço: análise final

Categoria	Descrição	Total
Discriminação	Experiências relacionadas a atos relacionados ao racismo, ao <i>bullying</i> e demais formas de discriminação.	8
Infraestrutura	Experiências relacionadas a questões referentes à infraestrutura (moradia, pavimentação, etc.).	7
Desigualdade Social	Indicam diferenças econômicas e sociais, tais como disparidades de classe social e condições financeiras.	14
Atitudes e Comportamentos	Experiências relacionadas às atitudes e comportamentos das pessoas, incluindo julgamentos, falta de compreensão e respeito.	4
Não Percebem Desigualdade	Falta de percepção de qualquer tipo de desigualdade nos lugares que frequentam.	1

Fonte: Os autores (2025).

De acordo com os dados, oito estudantes relataram experiências relacionadas ao racismo, ao bullying e a outras formas de discriminação. Sete estudantes mencionaram questões de infraestrutura, como moradia e pavimentação, observando desigualdades na qualidade das infraestruturas dos locais que frequentam. Além disso, 14 estudantes perceberam disparidades de classe social e de condições financeiras, constituindo o maior grupo identificado. Esse resultado evidencia a desigualdade social como uma das percepções mais recorrentes entre os estudantes, confirmando a relevância do tema abordado na sequência didática.

O questionamento realizado após a intervenção evidenciou uma nova categoria – atitudes e comportamentos –, na qual quatro estudantes mencionaram experiências relacionadas às ações das pessoas, como julgamentos, falta de compreensão e desrespeito.

Por fim, apenas um estudante afirmou não perceber qualquer tipo de desigualdade nos lugares que frequenta. A análise comparativa dos dados relativos às desigualdades percebidas pelos estudantes no espaço encontra-se sistematizada na Tabela 2.

Tabela 2 - Comparação das percepções dos estudantes sobre desigualdade no espaço

Categoria	Pré-Intervenção	Pós-Intervenção
Discriminação	10	8
Segurança	1	-
Infraestrutura	2	7
Desigualdade Social	13	14
Atitudes e Comportamentos	-	4
Não Percebem Desigualdade	6	1
Percepção Incompleta	2	-
Total	34	34

Fonte: Os autores (2025).

Ao compararmos os dados sobre a percepção de desigualdade nos lugares frequentados pelos estudantes antes e depois da intervenção, observam-se mudanças importantes entre as categorias identificadas. Antes da intervenção, 10 estudantes relataram experiências relacionadas a atos de discriminação. Após a aplicação do produto educacional, esse número diminuiu para oito. Embora a discriminação permaneça como uma questão relevante, verificou-se que, após a construção do conhecimento proporcionada pela sequência didática, o foco dos estudantes passou a contemplar outros aspectos do espaço.

Como já mencionado, antes da intervenção, apenas um estudante citou a falta de segurança como problema. Após a intervenção, essa categoria deixou de ser mencionada. Em contrapartida, a percepção de desigualdade relacionada à infraestrutura aumentou significativamente, passando de dois para sete estudantes, conforme evidenciam os seguintes excertos: “[...] fora do nosso bairro, as estradas, os comércios, as coisas são melhores, tipo as ruas, estradas, moradias, essas coisas” (E05); “[...] nos bairros, na infraestrutura, buracos nas ruas, lixos” (E06).

O estudante E05 percebe diferenças na qualidade das infraestruturas e dos serviços entre seu bairro e outras áreas da cidade. Ele observa que, fora de seu bairro, as condições das estradas, dos comércios e das moradias são superiores. Tal percepção reflete uma compreensão do espaço como produto social, pois reconhece que essas diferenças resultam de interações e decisões tomadas pela sociedade, impactando diretamente a qualidade dos ambientes urbanos.

Já E06 destaca problemas específicos de infraestrutura, como buracos nas ruas e acúmulo de lixo nos bairros. Ao identificar essas questões, evidencia consciência das desigualdades presentes no espaço urbano e de como tais condições afetam a vida cotidiana das pessoas. Essa resposta também indica que o estudante compreende o espaço como dinâmica socioespacial, na qual a qualidade da infraestrutura resulta das práticas e políticas sociais.

Nessa perspectiva, a principal contradição na produção do espaço, envolvendo a produção social e a apropriação privada, decorre da discrepância entre a criação de um espaço adaptado às demandas econômicas e políticas e a preservação do espaço como componente essencial da vida em sociedade, tanto como ambiente quanto como resultado da continuidade social (Carlos, 2011). Os relatos dos estudantes mostram-se coerentes com os conhecimentos trabalhados na sequência didática gamificada, que enfatizou a importância de compreender como o espaço é reproduzido de acordo com as demandas do capitalismo. Tal entendimento é fundamental para a análise de diferentes dimensões da realidade, abrangendo aspectos econômicos, políticos e sociais (Carlos, 2011).

A desigualdade social foi a categoria mais citada em ambos os momentos, aumentando de 13 para 14 estudantes após a intervenção. Destacam-se as seguintes falas: “[...] é tipo de desigualdade entre as pessoas, aconteceu no meu serviço, pessoas de cargo mais alto, aí acabam diminuindo outras pessoas” (E01); “[...] na rua, tem muita gente andando com carro luxuoso e gente passando fome” (E17); “[...] desigualdade social, de um condomínio de luxo próximo da favela” (E18).

E01 destaca uma forma de desigualdade presente no ambiente de trabalho. O estudante observa que pessoas em cargos mais altos tendem a desvalorizar outras, sugerindo uma hierarquia de poder que perpetua desigualdades e afeta negativamente a autoestima e a percepção de valor dos subordinados. Essa observação demonstra compreensão de que o ambiente de trabalho é moldado pelas interações sociais e pelas posições hierárquicas. Assim, o estudante passa a analisar criticamente esse espaço social, indicando que as discussões sobre desigualdade abordadas na sequência didática foram significativas.

A fala de E17 evidencia a percepção de uma desigualdade social explícita nas ruas, marcada pela coexistência entre pessoas com carros luxuosos e indivíduos em situação de fome. Essa observação ressalta a desigualdade econômica visível no espaço público, no qual riqueza extrema e pobreza extrema coexistem de maneira evidente. Tal percepção demonstra que o estudante compreende como as condições socioeconômicas se manifestam no espaço urbano e como essas desigualdades resultam das relações sociais e econômicas, considerando que as disputas de classe, relacionadas à distribuição da riqueza social produzida pelo trabalho, transformam-se também em disputas pelo controle e uso do espaço (Carlos, 2011).

A estudante E18 observa uma desigualdade social evidente na proximidade entre um condomínio de luxo e uma favela. Essa resposta destaca a coexistência de duas realidades socioeconômicas distintas em um mesmo espaço geográfico, evidenciando disparidades marcantes nas condições de vida. Tal percepção reflete a compreensão de que o espaço é moldado pelas relações sociais e econômicas e de que essas diferenças produzem ambientes profundamente desiguais. Dessa forma, elementos fundamentais da existência, como trabalho, conhecimento científico e cultura, oferecem aos estudantes novas perspectivas de vida, favorecendo a superação das desigualdades sociais. Nesse processo, os estudantes passam a assumir conscientemente seu papel na construção de uma sociedade menos individualista e mais solidária (Ciavatta, 2014).

Evidenciada após a intervenção, a categoria atitudes e comportamentos pode indicar uma nova área de conscientização promovida pela pesquisa, considerando-se que os estudantes do EMI passaram a demonstrar maior capacidade de analisar criticamente diferentes aspectos do espaço.

Além disso, na categoria não percebe as desigualdades do espaço, dos seis estudantes que inicialmente afirmavam não perceber desigualdades, apenas um manteve essa percepção após a intervenção. Para compreender melhor essa transformação, apresentam-se, no Quadro 10, as falas dos cinco estudantes que deixaram essa categoria após a aplicação da sequência didática.

Quadro 10 - Comparação das percepções dos estudantes sobre desigualdades no espaço

ID	Pré-Intervenção	Pós-Intervenção
E06	Não	<i>Sim, nos bairros, na infraestrutura, buracos nas ruas, lixos.</i>
E10	Não percebo	<i>Sim, eu percebo. Inclusive, quando eu ia trabalhar, eu passava por uns prédios muito chiques, e aí eu percebi, tipo, eu estava no ônibus lotado com um monte de gente indo trabalhar e um monte de carros chiques saindo dos prédios, isso é desigualdade.</i>
E14	Não vejo desigualdade	<i>Sim, como eu trabalho na rua, vou pedir água em uma casa, eles falam que não vão dar ou que não têm, a gente acaba tendo que comprar.</i>
E17	Não vejo desigualdade	<i>Sim, na rua, tem muita gente andando com carro luxuoso e gente passando fome.</i>
E25	Não	<i>Bastante, é o que mais tem aqui, a desigualdade, por exemplo a cidade e favela como vimos na aula.</i>

Fonte: Os autores (2025).

Os relatos evidenciam um deslocamento na forma como os estudantes descrevem as desigualdades no espaço: após a intervenção, passaram a nomear hierarquias, condições de infraestrutura e disparidades de classe de maneira mais explícita. Interpretamos esse deslocamento como um indício do desenvolvimento de uma leitura mais autônoma e crítica do espaço vivido. Esse tipo de leitura dialoga com princípios da formação omnilateral e politécnica, especialmente no que se refere à compreensão de que relações de trabalho, condições materiais e organização do espaço constituem dimensões inseparáveis da vida social e profissional (Libâneo, 1983; Ramos, 2008). Nesse contexto, a educação popular progressista, tanto no passado quanto no presente, possui como uma de suas principais tarefas a compreensão crítica de como surgem os conflitos sociais (Freire, 2002).

Outro dado relevante é que, antes da intervenção, dois estudantes indicaram perceber desigualdades, mas não conseguiram ou não souberam explicar os tipos observados – categoria percepção incompleta. Após a intervenção, essa categoria deixou de existir, o que sugere que a sequência didática contribuiu para que os estudantes identificassem e compreendessem melhor as diferentes formas de desigualdade.

Prosseguindo com as análises, verificamos se os estudantes elaboraram novos conhecimentos acerca do espaço geográfico. As categorias identificadas encontram-se descritas no Quadro 11.

Quadro 11 - Análise dos novos conhecimentos sobre o espaço geográfico

Categoria	Descrição	Total
Desigualdade no Espaço Geográfico	Mencionam desigualdades sociais e econômicas no contexto do espaço geográfico.	7
Transformações e Mudanças no Espaço	Destacam mudanças e transformações no espaço geográfico ao longo do tempo.	2
Relações Sociais no Espaço Geográfico	Enfatizam a importância das relações sociais na configuração do espaço geográfico.	6
Conscientização e Reflexão	Mostram uma conscientização e reflexão sobre o espaço geográfico e como ele é moldado.	9
Desafios e Dificuldades	Mencionam dificuldades em compreender ou reter informações sobre o espaço geográfico.	2
Conhecimento Geral	Indicam um conhecimento generalista sobre o espaço geográfico, sem especificar quais.	7

Fonte: Os autores (2025).

De acordo com a categorização, sete estudantes mencionaram desigualdades sociais e econômicas no contexto do espaço geográfico. Esse resultado indica que a intervenção ampliou a conscientização dos estudantes acerca das desigualdades presentes no espaço geográfico, levando-os a refletir sobre as disparidades existentes entre diferentes áreas.

Além disso, dois estudantes destacaram transformações e mudanças no espaço geográfico ao longo do tempo. Tal resultado sugere que a intervenção contribuiu para que os estudantes compreendessem o espaço geográfico como algo dinâmico e em constante transformação, influenciado por diferentes fatores históricos e sociais.

Ademais, seis estudantes enfatizaram a importância das relações sociais na configuração do espaço geográfico. Dessa forma, passaram a reconhecer que as interações humanas e sociais moldam o espaço geográfico e influenciam diretamente seu desenvolvimento.

Nas falas de nove estudantes, evidenciou-se uma conscientização e reflexão acerca do espaço geográfico e das formas pelas quais ele é produzido e transformado. Essa categoria revela que a intervenção promoveu uma reflexão mais profunda e crítica entre os estudantes do EMI sobre a temática, incentivando-os a pensar sobre como o espaço é influenciado por múltiplos fatores e processos.

Para aprofundar os resultados alcançados, apresenta-se, na Figura 1, a articulação entre as categorias descritas e a constituição do conceito de espaço como produto social.

Figura 1 - Categorias que formam o conceito de espaço como produto social



Fonte: Os autores (2025).

Como destacado, as categorias ilustradas convergem para o objeto de estudo desta pesquisa: o espaço como produto social. A compreensão do espaço nessas dimensões possibilita analisar as mudanças e transformações promovidas pela ação humana. Reconhece-se que as desigualdades espaciais decorrem do sistema e das relações sociais, que, por sua vez, são produzidas nesse espaço. Portanto, a conscientização e a reflexão sobre o espaço assumem papel relevante, uma vez que os estudantes construíram novos conhecimentos sobre a temática, passando a compreendê-la de forma mais contextualizada. Assim, quando a natureza se torna uma natureza social, cabe à Geografia investigar e demonstrar como o uso consciente do espaço pode constituir um meio de restauração da dignidade humana (Santos, 2004).

Dois estudantes relataram dificuldades e desafios na compreensão e retenção de informações relacionadas ao espaço geográfico – categoria desafios e dificuldades. Nesse âmbito, entende-se que alguns participantes ainda encontram obstáculos para compreender ou assimilar integralmente os temas abordados.

Por fim, sete estudantes mencionaram ter elaborado um conhecimento geral sobre o espaço geográfico, sem, contudo, especificá-lo. Nesse sentido, a intervenção mostrou-se parcialmente exitosa, indicando a necessidade de maior tempo para aprofundamento da aprendizagem.

Nessa conjuntura, alguns estudantes apresentaram níveis de aprendizagem que demandam maior aprofundamento, enquanto outros evidenciaram dificuldades mais significativas. Destacam-se, assim, os desafios para a efetivação da formação omnilateral, considerando que os processos de aprendizagem exigem tempo (Pedroza, 2019). Além disso, conforme denunciado por Frigotto (2016), a carga horária destinada à Geografia mostra-se insuficiente.

Prosseguindo, analisamos se os estudantes passaram a relacionar o espaço com sua futura atuação no mundo do trabalho, conforme as categorias descritas no Quadro 12.

Quadro 12 - Importância do conhecimento do espaço para a futura atuação no mundo do trabalho: análise final

Categoria	Descrição	Total
Importância Geral	Consideram o conhecimento do espaço importante de forma geral, sem fornecer detalhes específicos.	5
Conhecimento e Estudo	Destacam a necessidade de estudo ou conhecimento específico.	13
Relevância Profissional	Relacionam o conhecimento do espaço com a futura carreira.	14
Sem Importância Reconhecida	Indicam que os estudantes não consideram importante o conhecimento do espaço para a futura atuação na vida profissional.	2

Fonte: Os autores (2025).

A análise dos dados mostra que cinco estudantes indicaram considerar o conhecimento do espaço importante de maneira geral – categoria importância geral –, mas não forneceram detalhes específicos. Dessa forma, embora reconheçam sua relevância, ainda necessitam de intervenções pedagógicas que possibilitem maior aprofundamento dessa compreensão. Além disso, 13 estudantes destacaram a necessidade de conhecimento e estudo específico sobre o espaço. Esses estudantes compreendem que um entendimento mais detalhado e fundamentado do espaço é determinante para seu futuro profissional, uma vez que, ao perceberem seu próprio contexto e os ambientes ao seu redor, entendem a importância de aprender sobre o ambiente para compreender o mundo, sendo este parte essencial da realidade (Cavalcanti, 2017).

Essas respostas sugerem um avanço na percepção de que compreender o espaço não constitui apenas um conteúdo escolar abstrato, mas também um recurso importante para a atuação no mundo do trabalho. Interpretamos esse movimento como um alinhamento inicial com os princípios da formação omnilateral e politécnica na EPT, isto é, com a ideia de que trabalho, conhecimento científico e experiência social articulam-se na formação do estudante (Ramos, 2008).

Ademais, 14 estudantes evidenciaram relacionar o conhecimento do espaço às suas futuras carreiras. Eles estabeleceram conexões entre a compreensão do espaço geográfico e o desempenho em suas profissões, reconhecendo que o entendimento do espaço como produto social pode influenciar suas práticas e decisões profissionais – categoria relevância profissional.

Dois estudantes indicaram não considerar importante o conhecimento do espaço para sua futura atuação profissional – categoria sem importância reconhecida. Esse dado revela que, apesar de toda a abordagem pedagógica sistematizada, a intervenção não foi suficiente, em alguns casos, para promover a construção de novos conhecimentos.

Nesse contexto, identificaram-se desafios relacionados à sequência didática, com alguns objetivos não plenamente alcançados. Após análise das respostas, observou-se que os estudantes E03 e E21 afirmaram não considerar importante o conhecimento do espaço para sua futura atuação profissional. Quando questionados sobre suas perspectivas em relação ao trabalho, responderam que “o trabalho é importante, porque vai ter uma rendinha extra quando você trabalha” (E03) e que “é importante, sem o trabalho o mundo não gira” (E21). Esses estudantes trabalham durante o dia e estudam à noite, sendo que muitos conseguem chegar apenas a partir da segunda aula. Essa condição material concreta da relação trabalho-estudo tensiona qualquer expectativa de formação integral. Por isso, a intervenção é compreendida menos como solução definitiva e mais como indicativo do tipo de mediação pedagógica necessária para esses estudantes.

A pesquisa de Garcia, Azevedo e Sobrinho (2019) aponta que os professores de Geografia perceberam que o fracasso escolar dos estudantes está associado a diversos fatores. Os estudantes demonstram desinteresse pela escola e pelos estudos, não realizam as tarefas de casa, desrespeitam as autoridades escolares, apresentam elevada frequência de ausências durante o ano letivo e não reconhecem a importância dos estudos para suas vidas. Além disso, conforme afirma Kuenzer (2000, p. 38), “é preciso, contudo, definir com clareza os elementos que constituirão essa proposta, do ponto de vista daqueles que

frequentam a escola pública: os que vivem do trabalho. Para tanto, é necessário proceder a uma releitura dos textos legais, teoricamente fundamentada a partir desse ponto de vista”.

Além disso, a LDB assegura que os trabalhadores tenham condições adequadas de acesso e permanência na escola, oferecendo modalidades de ensino compatíveis com suas necessidades e disponibilidades (Brasil, 1996). Defende-se, portanto, que, para os estudantes que trabalham durante o dia e estudam à noite, é essencial um currículo que considere suas especificidades e possibilite uma formação omnilateral e politécnica, por meio do uso de metodologias ativas.

Para melhor compreensão, apresenta-se, na Tabela 3, uma comparação dos dados, visando verificar se os estudantes passaram a relacionar o espaço à sua futura atuação no mundo do trabalho e como ocorreu a movimentação entre as categorias antes e depois da intervenção realizada nesta pesquisa.

Tabela 3 - Comparação das percepções dos estudantes sobre as relações percebidas no espaço

Categoria	Pré-Intervenção	Pós-Intervenção
Importância Geral	16	5
Conhecimento e Estudo	5	13
Interação e Socialização	4	-
Relevância Profissional	5	14
Sem Importância Reconhecida	4	2
Total	34	34

Fonte: Os autores (2025).

Ao compararmos as respostas, percebemos que, antes da intervenção, 16 estudantes consideravam o conhecimento do espaço importante de forma geral, sem fornecer informações específicas – categoria importância geral. Após a execução da sequência didática, esse número caiu para cinco estudantes, sugerindo que os demais passaram a apresentar respostas mais específicas sobre a importância do conhecimento do espaço. Nesse sentido, o resultado indica que, com o aprofundamento de seus conhecimentos, os estudantes passaram a falar sobre o espaço de maneira mais detalhada.

A categoria conhecimento e estudo aumentou de cinco para 13 estudantes, indicando que a intervenção reforçou a necessidade de um estudo mais aprofundado e do conhecimento específico sobre o espaço, demonstrando que os estudantes passaram a valorizar mais a compreensão detalhada do tema. Assim, ao demonstrarem maior interesse e engajamento, os estudantes passaram a considerar esse conhecimento essencial tanto para sua atuação profissional quanto para a vida em geral, pois a essência da Geografia está em analisar a sociedade e o mundo a partir da espacialidade dos fenômenos (Callai, 2012).

A percepção da relevância profissional também apresentou aumento significativo, passando de cinco para 14 estudantes. Isso mostra que, após a intervenção, mais estudantes passaram a relacionar o conhecimento do espaço à futura carreira, reconhecendo sua importância no contexto profissional. Vejamos três falas: “[...] eu quero trabalhar num ambiente que é confortável, que as pessoas se respeitam. É tipo, é como espaço que você falou, eu quero estar com pessoas que vão agregar para minha carreira” (E10); “[...] porque através dele a gente consegue ver para onde vai caminhando o futuro, né? Porque a todo momento há coisas acontecendo, mudanças acontecendo e a gente tem que estar por dentro das coisas que acontecem” (E15); “[...] para eu saber o que podemos fazer ou enfrentar situações no futuro” (E22).

O estudante E10 destaca a importância de um ambiente de trabalho agradável e respeitoso, associando-o à construção de um local confortável, no qual as pessoas contribuam positivamente para sua trajetória profissional. Ele valoriza estar em um ambiente que favoreça seu crescimento pessoal e profissional. Por outro lado, E15 percebe o espaço geográfico como uma ferramenta para antecipar tendências e compreender o futuro, reconhecendo que o espaço está em constante transformação e que é fundamental acompanhar essas mudanças. Para esse estudante, estar atento ao que ocorre no espaço geográfico é determinante para adaptar-se e preparar-se para as mudanças que impactam o mundo do trabalho. Já E22 entende a compreensão do espaço geográfico como essencial para a preparação diante de desafios futuros, pois acredita que esse conhecimento auxilia no desenvolvimento de estratégias e soluções para lidar com situações futuras, valorizando a utilização do conhecimento geográfico para enfrentar e superar possíveis obstáculos em sua carreira profissional.

As respostas mostram como os estudantes associam o conhecimento do espaço geográfico ao desenvolvimento profissional. Eles destacam a importância de trabalhar em ambientes confortáveis e respeitosos, a necessidade de acompanhar as mudanças e compreender as dinâmicas futuras, bem como

a preparação para enfrentar situações desafiadoras, pois uma das maneiras de compreender o mundo ocorre por meio da interpretação do espaço (Callai, 2005). Assim, a atuação profissional é diretamente relacionada ao conhecimento geográfico, confirmando a relevância da compreensão do espaço como produto social. Além disso, entendemos e defendemos que a educação geográfica deve ser orientada de modo a facilitar a compreensão do espaço geográfico, emergindo da materialidade do trabalho em meio às contradições sociais (Moreira, 2011).

A categoria interação e socialização, que contemplava quatro estudantes antes da intervenção, não apareceu posteriormente. Essa mudança sugere que os estudantes passaram a concentrar suas respostas em aspectos mais específicos e na relevância profissional do conhecimento do espaço, em vez de enfatizarem a socialização e a interação.

Por fim, o número de estudantes que não consideravam importante o conhecimento do espaço para a futura atuação profissional diminuiu de quatro para dois. Essa redução sugere que a intervenção contribuiu para demonstrar a relevância desse conhecimento para a maioria dos participantes.

Em síntese, observou-se uma transição de respostas gerais para respostas mais específicas e detalhadas, com maior reconhecimento da necessidade de estudo e aprofundamento do conhecimento geográfico, bem como de sua relevância profissional. A intervenção também contribuiu para reduzir o número de estudantes que não atribuíam importância a esse conhecimento, evidenciando sua contribuição para a compreensão do espaço como produto social e para a preparação dos estudantes para o mundo do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inspiração desta investigação surgiu da necessidade de aprofundar análises acerca do uso de metodologias ativas na formação profissional – neste caso, a gamificação. Entendemos que os estudantes do EMI na EPT estão em contínua transformação e, como docentes, é imperativo estarmos preparados para implementar diferentes práticas pedagógicas, a fim de assegurar o êxito no desenvolvimento de uma formação omnilateral e politécnica.

Compreendemos que o ensino de Geografia é essencial nesse contexto, pois possibilita desenvolver nos estudantes uma leitura crítica do espaço. Ao abandonar a ideia de neutralidade, os estudantes passam a perceber as contradições, as injustiças e os interesses envolvidos na produção espacial. Assim, o ensino de Geografia demonstra que, por meio de uma ação consciente e crítica, os estudantes podem transformar esse espaço. Além disso, abordar a temática do espaço como produto social mostrou-se fundamental nesse processo. Essa abordagem permitiu ultrapassar os aspectos físicos e naturais, enfatizando o socioespacial e a ação humana na produção do espaço, bem como os interesses subjacentes a essas ações. Dessa forma, os estudantes compreenderam que o espaço não constitui apenas um reflexo da natureza, mas o resultado das relações sociais, econômicas e políticas que moldam e transformam o ambiente em que vivemos.

Inicialmente, muitos estudantes compreendiam o conceito de espaço de maneira limitada, associando-o principalmente a um local físico. Após a execução da sequência didática gamificada, observou-se maior explicitação de desigualdades socioespaciais, ampliação das associações entre leitura do espaço e futuro profissional, além de referências mais diretas ao espaço como produto social. Esses movimentos apontam para uma ampliação da leitura crítica do espaço por parte dos estudantes após a intervenção.

Entretanto, a discussão sobre o ensino de Geografia e as práticas pedagógicas no EMI na EPT não se esgota neste estudo. Sugerimos futuras pesquisas que se apoiem nesta investigação, abordando temas relacionados ao ensino de Geografia e a diferentes aspectos da gamificação, assim como suas possíveis contribuições para a educação. Um tema relevante seria o aprofundamento da discussão proposta, contemplando novas abordagens acerca da crise urbana e da cidade na Geografia Crítica. Tal investigação poderia explorar os desafios urbanos contemporâneos por meio das perspectivas da Geografia Crítica, focalizando novas abordagens teóricas e metodológicas voltadas à compreensão de crises urbanas, como a segregação socioespacial, a gentrificação, a desigualdade de acesso a serviços urbanos e a sustentabilidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. **Gamification como criar experiências de aprendizagem engajadoras** - Um Guia Completo do Conceito a Prática. 2. ed. São Paulo: DVS, 2015.

- ARAUJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7956>
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BERBEL, N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. <https://doi.org/10.5433/1679-0383.2011v32n1p25>
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 abr. 2024.
- BURKE, B. **Gamificar** – Como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias. São Paulo: DVS Editora, 2015.
- CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos Cedes**, v. 25, p. 227-247, 2005. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000200006>
- CALLAI, H. C. Educação Geográfica: Ensinar e Aprender Geografia. In: CASTELLAR, S. M. V.; MUNHOZ, G. B. (Orgs.). **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012. p. 73-99.
- CARLOS, A. F. A. Diferenciação socioespacial. **Revista Cidades**, v. 4, n. 6, p. 45-60, 2007. <https://doi.org/10.36661/2448-1092.2007v4n6.12794>
- CARLOS, A. F. A. **A condição espacial**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- CAVALCANTI, L. de S. **A geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. 1. ed. Campinas-SP: Papirus, 2016.
- CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas-SP: Papirus, 2017.
- CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 20 out. 2025.
- CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FRIGOTTO, G. Reforma do Ensino Médio do (des)governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Movimento: Revista de Educação**, ano 3, n. 5, p. 329-332, 2016. <https://doi.org/10.22409/mov.v0i5.32621>
- GARCIA, P. S.; AZEVEDO, G. R.; SOBRINHO, A. M. Um estudo sobre o fracasso escolar no Ensino Médio entre os anos de 2010, 2013 e 2016. **Revista Internacional D'humanitats**, v. 45, p. 103-122, 2019. Disponível em: <http://www.hottopos.com/rih45/103-122PGarcia.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2024.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2024.
- KAPP, K. **The Gamification of learning and instruction**: Game-based methods and strategies for training and education. Pfeiffer. Hoboken, NJ, 2012.
- KUENZER, A. Z. (Org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.
- LIBANEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista da Associação Nacional de Educação – ANDE**, v. 3, p. 11-19, 1983. Disponível em: https://praxistecnologica.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/08/tendencias_pedagogicas_libaneo.pdf. Acesso em: 20 out. 2025.
- MOREIRA, M. A. **Aprendizagem Significativa**: a teoria e textos complementares. 1. ed. São Paulo/SP: Livraria Física, 2011.

OLIVEIRA, C. da C.; SANAVRIA, C. Z. A gamificação como prática educativa na educação profissional e tecnológica: conceitos e experiências. *In*: REIS, T. S.; FERREIRA, M. (org.). **Actas Completas e Resumos da 11ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica**: Educação, Cultura e Poder. Porto: Editora Cravo, 2024. p. 314-329.

PEDROZA, G. da S. **Sala de aula virtual de apoio ao ensino de geografia**: a utilização do Moodle para auxiliar a aprendizagem no primeiro ano do curso técnico integrado ao ensino médio. 2019. 102 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://bd.centro.iff.edu.br/jspui/handle/123456789/3052>. Acesso em: 20 out. 2025.

QUAST, K. Gamificação, ensino de línguas estrangeiras e formação de professores. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 20, n. 4, p. 787-820, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202016398>. Acesso em: 07 dez. 2026.

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias, v. 8, 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 21 jul. 2023.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. 1. ed. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTAELLA, L.; NEUSTERIUK, S.; FAVA, F. **Gamificação em debate**. São Paulo: Blucher, 2018.

SANTOS, I. R. T. O espaço: esse (des)conhecido produto social. **Caderno de Geografia**, v.30, n.61, p. 535-548, 2020. <https://doi.org/10.5752/P.2318-2962.2020v30n61p535>

SANTOS, M. **Por uma geografia nova**: da crítica da geografia a uma geografia crítica. São Paulo: Edusp, 2004.

Recebido em: 27/10/2025

Aceito para publicação em: 25/03/2026