

V.21 nº46 (2025)

REVISTA DA

AN PE GE

ISSN 1679-768X

a

ANPEGE

Associação Nacional
de Pós-graduação e
Pesquisa em Geografia



Aprendizagens de Geografia na Escola dos Sonhos-PB: uma proposta de currículo territorialmente referenciado

*Learning Geography at the Dream School - Paraíba/Brazil: a proposal for a territorially
referenced curriculum*

*Aprendizaje de Geografía en la Escuela de los Sueños - Paraíba/Brasil: una propuesta
para un currículo referenciado territorialmente*

DOI: 10.5418/ra2025.v21i46.20478

LENILTON FRANCISCO DE ASSIS

UFPB/Departamento de Metodologia da Educação, Programa de Pós-Graduação em
Geografia

ANA CAROLINA DE OLIVEIRA MARQUES

UFPB/Departamento de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia

V.21 nº46 (2025)

e-issn : 1679-768X

RESUMO: Em 2007, no brejo paraibano (Bananeiras-PB), surgiu aquela que viria a ser a Escola dos Sonhos: uma instituição comunitária que destoa das escolas convencionais ao construir e veicular uma proposta pedagógica sem turmas, sem provas, sem aulas, sem professores(as) por disciplinas. A curiosidade dos(as) educandos(as) é o pilar que sustenta a prática educativa e seu currículo transdisciplinar. Esse diferencial tornou a escola uma referência de inovação e criatividade educacional, reconhecida por instituições nacionais e organizações estrangeiras que formam sua rede de parceiras. Entre estas, está a Universidade Federal da Paraíba que desenvolve com a escola diversas experiências educativas, a exemplo do convite feito aos professores/as e alunos/as do Programa de Pós-Graduação em Geografia para contribuírem com a revisão das aprendizagens de Geografia da sua matriz transdisciplinar. Os princípios teórico-metodológicos e as trilhas de aprendizagens propostas como minuta do currículo territorialmente referenciado que apresentamos à escola, constituem o objeto deste texto.

Palavras-chave: geografia; território; currículo; escola comunitária; escola dos sonhos.

ABSTRACT: In 2007, in the swamps of Paraíba (Bananeiras, Paraíba, Brazil), what would become the School of Dreams emerged: a community institution that stands apart from conventional schools by constructing and delivering a pedagogical approach without classes, tests, lessons, or subject-specific teachers. The curiosity of students is the pillar that supports educational practice and its transdisciplinary curriculum. This distinctive feature has made the school a benchmark for innovation and educational creativity, recognized by national institutions and international organizations that form its network of partners. Among these is the Federal University of Paraíba, which collaborates with the school on various educational experiences, such as the invitation extended to teachers and students of the Graduate Program in Geography to contribute to the review of geography learning within its transdisciplinary framework. The theoretical and methodological principles and learning paths proposed as a draft of the



territorially referenced curriculum that we presented to the school constitute the subject of this text.

Keywords: geography; territory; curriculum; community school; school of dreams.

RESUMEN: En 2007, en los pantanos de Paraíba (Bananeiras, Paraíba, Brasil), surgió lo que se convertiría en la Escuela de los Sueños: una institución comunitaria que se distingue de las escuelas convencionales al construir e impartir un enfoque pedagógico sin clases, exámenes, lecciones ni profesores especializados. La curiosidad de los estudiantes es el pilar que sustenta la práctica educativa y su currículo transdisciplinario. Esta característica distintiva ha convertido a la escuela en un referente de innovación y creatividad educativa, reconocida por instituciones nacionales y organizaciones internacionales que conforman su red de socios. Entre ellos se encuentra la Universidad Federal de Paraíba, que colabora con la escuela en diversas experiencias educativas, como la invitación a profesores y estudiantes del Programa de Posgrado en Geografía para contribuir a la revisión del aprendizaje de la geografía dentro de su marco transdisciplinario. Los principios teóricos y metodológicos, así como las rutas de aprendizaje propuestas como borrador del currículo referenciado territorialmente que presentamos a la escuela, constituyen el tema de este texto.

Palabras clave: geografía; territorio; currículo; escuela comunitaria; escuela de los sueños.

Introdução

A afirmação de que currículo é poder, um campo de disputa, é fala corrente no meio educacional (Arroyo, 2013). Do mesmo modo, há uma premissa que agrega muitos educadores(as): de que a construção do currículo é uma tarefa complexa e exclusiva da escola, cujo sucesso depende do engajamento de professores(as) e alunos(as), e não de prescrições oficiais sobre o que eles(as) têm de fazer e estudar. Então, se elaborar currículo é uma tarefa difícil em qualquer escola pública ou privada do país, entendemos, de partida, o quão desafiador é a construção de uma proposta de currículo em uma escola comunitária, sem turmas, sem provas, sem aulas, sem professores(as) por disciplinas.

Foi dessa empreitada que situamos a questão norteadora desse artigo: Como colaborar com a construção de uma matriz de aprendizagens¹ de Geografia de uma escola onde não existem aulas de Geografia? O objetivo deste texto é, então, compartilhar os meandros e alguns produtos dessa experiência radicada na relação horizontal entre escola e universidade. Para tanto, primeiro, convém apresentar um pouco dessa escola tão diferente e de como chegamos à discussão do seu currículo. Depois, pontuamos as estratégias de trabalho coletivo para efetivar a colaboração universidade-escola. E, por fim, explicitamos os princípios teórico-metodológicos e as trilhas de aprendizagens propostas como minuta do currículo territorialmente referenciado para subsidiar a revisão da matriz, em diálogo com a escola.

A escola

Bananeiras é um pequeno município de 23 mil habitantes que se encontra na Serra da Borborema, na região do brejo paraibano (IBGE, 2022). Sua altitude de 526 metros lhe confere um clima ameno que potencializa o turismo como atividade econômica do município. Mas este ainda se destaca, no contexto estadual, pela produção de café, banana, cachaça e rapadura (Moreira, 1997). Até hoje, a maioria da população de Bananeiras se concentra na zona rural, onde se encontra a Escola dos Sonhos. A Escola dos Sonhos está localizada no município de Bananeiras, a 130 km de João Pessoa, capital do estado da Paraíba (Figura 1).

¹ Matriz complementar de aprendizagens é o documento curricular de gestão pedagógica que orienta os/as alunos/as da Escola dos Sonhos na construção dos seus projetos de estudo e trilhas de aprendizagem – ver adiante. Nele se encontram os conhecimentos essenciais esperados para cada disciplina (ainda que a escola adote um enfoque transdisciplinar) e as sugestões de estudo.

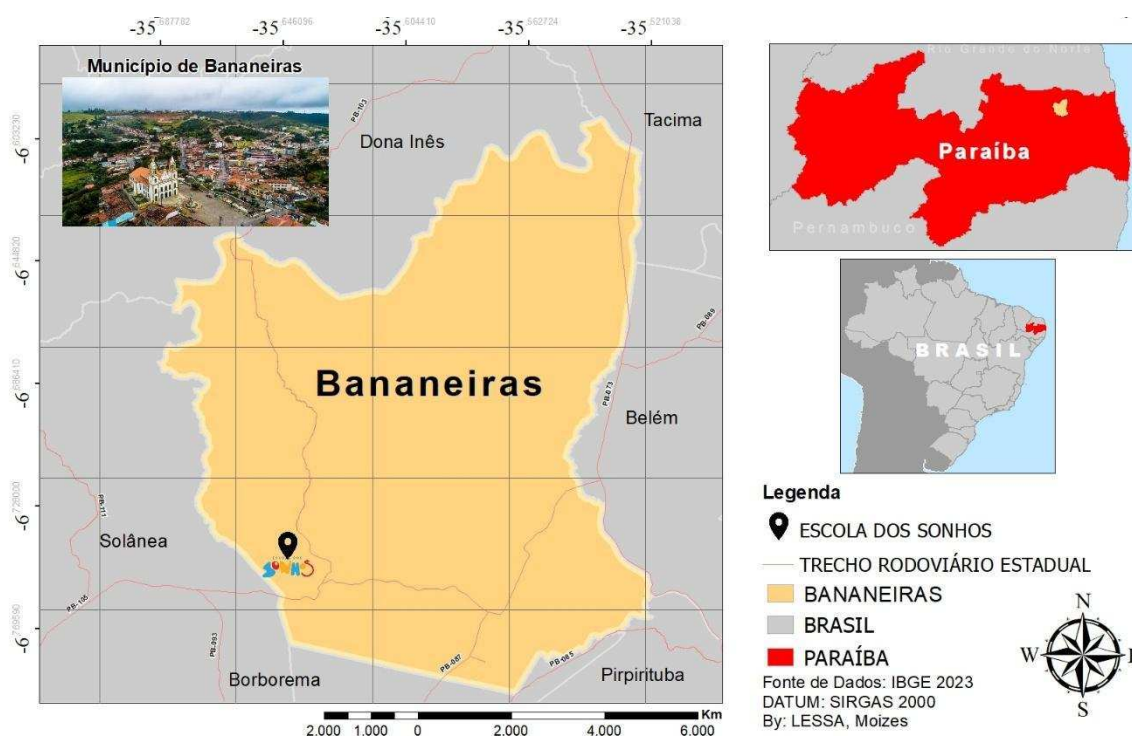


Figura 1: Localização do município de Bananeiras e da Escola dos Sonhos (PB).

Fonte: Adaptado do IBGE (2023) por Moizes Lessa, 2026.

A escola nasceu de um projeto de alfabetização de jovens e adultos, apoiado pelas Irmãs Carmelitas, da Congregação Católica Carmelo Sagrado Coração de Jesus e Madre Teresa. Iniciado em 2005, com oito estudantes que eram reunidos na casa de um agricultor, logo, o grupo aumentou. Os agricultores quiseram estender a proposta aos seus filhos, para que não crescessem analfabetos e oprimidos, sem vivenciar aquele projeto educativo que valorizava o protagonismo dos educandos, a liberdade e a democracia nas situações de aprendizagem. Assim, surgiu a escola que foi registrada junto ao MEC como Escola Nossa Senhora do Carmo, e ficou conhecida, em Bananeiras, como Escola do Carmelo, em alusão à ordem religiosa que a fundara. (Coelho, 2015).

A Escola Nossa Senhora do Carmo foi inaugurada em 08 de dezembro de 2007, com 47 crianças. Com apoio financeiro dos Maristas Champagnat e do Governo Federal (MEC/SECAD), nasceu como escola confessional, mas gratuita. As Irmãs Carmelitas ocupavam-se da administração e, ao longo dos anos, os(as) professores(as) tiveram a liberdade de desenvolver, a partir de formações permanentes, uma pedagogia inovadora e multirreferencial que integra concepções de educação libertária, popular, integral e humanizada, a partir de autores como Paulo Freire, Célestin Freinet, Lev Vygotsky, José Pacheco, Carlos Brandão, Rubem Alves entre outros (Coelho, 2015). Além dessas referências, a escola tinha no território e no constante diálogo com a comunidade os esteios para manter e ampliar sua proposta.

Declaradamente inspirada na Escola da Ponte, de Portugal (Alves, 2001), a Escola dos Sonhos é marcada por uma gestão compartilhada entre pais e educadores(as) que, gradativamente, inovaram nos processos de ensino-aprendizagem. Em 2015, a comunidade escolar aboliu a seriação, as aulas, as salas e as provas, orientando o currículo e o trabalho pedagógico por meio de projetos de pesquisa e roteiros de aprendizagem. Por isso, em 2016, o MEC indicou aquela escola como instituição de referência para a Inovação e a Criatividade na Educação Básica do Brasil. Em 2017, ela integrou a rede das Escolas Transformadoras, certificada pela organização internacional Ashoka/Alana, sendo a primeira na Paraíba.

Todavia, ainda em 2017, diante de dificuldades financeiras para a manutenção do Convento, a Congregação Carmelita passou a cobrar o aluguel da Escola Nossa Senhora do Carmo. Sem a efetivação do pagamento, as religiosas comunicaram a necessidade de fechar a escola e de deixarem a administração. Nesse momento, a comunidade se reuniu em assembleia e decidiu assumir a escola, transformando-a em escola comunitária.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), as instituições de ensino no Brasil são classificadas como públicas, privadas ou comunitárias, podendo as duas últimas serem filantrópicas ou confessionais (Brasil, 1996). No caso das escolas comunitárias, elas funcionam como cooperativas educacionais, em que todos cooperados são donos e responsáveis pela sua administração que é conduzida por meio de conselhos e comitês de representação coletiva de pais, alunos e professores. As escolas comunitárias podem receber recursos públicos e cobrar mensalidades a preços acessíveis, desde que cumpram determinadas condições.

Desse modo, a Escola dos Sonhos passou a ser uma instituição comunitária, mas não cobrava mensalidade e não dispunha de recursos financeiros perenes para promover o seu projeto educacional. Para se manter, ela criou estratégias solidárias de autossustento, tais como o “Dia da Partilha” que ocorre sempre no início de cada mês, quando os pais contribuem com gêneros alimentícios para a merenda ou materiais de limpeza para a manutenção da escola. Além disso, a cooperativa buscou estabelecer projetos e parcerias com o Poder Público, moradores locais, universidades e organizações não governamentais.

Atualmente, a escola atende cerca de 250 estudantes de quatro a quatorze anos, ou seja, da Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental. Os educandos são divididos em três núcleos: Iniciação, Desenvolvimento e Aprofundamento. Após o núcleo de iniciação (no qual os educandos ainda são mantidos por faixa etária), crianças e jovens de várias idades convivem e aprendem nos grupos dos projetos de estudo que eles(as) escolhem para trabalhar em diferentes tempos e espaços onde realizam pesquisas na internet, na biblioteca, trabalhos de campo, socializam dúvidas, constroem autonomia, afeto, solidariedade, responsabilidade e leitura crítica do mundo. A

escola ainda inova seu currículo com a oferta de oficinas socioeducativas, nas sextas-feiras, que são voltadas à construção de brinquedos pedagógicos, robótica, xadrez, capoeira, percussão, teatro, fotografia, cuidados com a saúde, com o meio ambiente entre outros temas.

A liberdade dos(as) alunos(as) para escolha dos projetos e oficinas é uma marca e um princípio seguido na escola, onde eles(as) exercitam a curiosidade, a autonomia e o protagonismo na produção do conhecimento novo, sem desconsiderar as diretrizes oficiais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Proposta Curricular da Paraíba. Esse trabalho coletivo e transformador é mediado pelos(as) educadores(as) que se dividem em tutores, especialistas e oficinairos.

As inovações da Escola dos Sonhos são aprovadas pela comunidade e referendadas pelos exames de avaliação nacional nos quais a instituição alcançou resultados expressivos. Um exemplo foi o IDEB² 2019 para os anos iniciais do Ensino Fundamental que confirmou a nota superior da Escola Nossa Senhora do Carmo (6,6), em relação à média do município de Bananeiras (4,9), da Paraíba (5,0) e do Brasil (5,7). Por todos esses destaques, em 2019, ela foi vinculada ao projeto global Escolas 2030, um programa com apenas dez países participantes que busca avaliar, desenvolver e disseminar boas práticas para a educação de qualidade de crianças e jovens.

Todavia, a despeito do reconhecimento e das parcerias criadas, o cotidiano da Escola dos Sonhos também é permeado por desafios que tensionam a continuidade do projeto comunitário. Por isso, a escola necessita da constante inovação do seu currículo e da formação dos seus educadores(as) que, na condição de sócios cooperados(as), assumem várias funções administrativas e pedagógicas, com baixa remuneração.

Por se tratar de uma cooperativa, a remuneração dos(as) educadores(as) se dá por meio de bolsa, cujo valor varia de acordo com o rateio do que se arrecada mensalmente. Até 2022, a bolsa era em torno de R\$ 1.400,00, valor de referência pago, à época, pela Bolsa Educador fornecida pela Prefeitura de Bananeiras, por meio de convênios periódicos assinados com a escola. Após a reportagem televisiva do Globo Rural³, que divulgou nacionalmente as inovações da escola, várias doações foram recebidas, inclusive para a construção da nova sede. Isso elevou a remuneração dos(as) educadores(as) que saltou de R\$ 2.000,00 a R\$ 2.500,00 – o que, na média, ainda se mantém distante do valor de referência do Piso Nacional do Magistério que, em 2025, era de R\$ 4.867,77 para uma jornada de 40 horas semanais. Além desse valor, os(as) educadores(as) cooperados(as) podem receber parte dos eventuais lucros das arrecadações. A exceção são os oficinairos, que recebem por hora aula, quando não são visitantes e voluntários que ministram oficinas episódicas gratuitamente.

² O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira (INEP) - <https://www.gov.br/inep/pt-br>

³ Reportagem de 04/12/2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yfhXiPMDUw0>

Com uma rotina exaustiva de trabalho, o sábado, com frequência, é destinado à formação continuada dos(as) educadores(as) que, comprometidos e implicados politicamente com aquele projeto transformador da comunidade, estudam, pesquisam, formam grupos de discussão, rodas de conversa e de avaliação entre eles e com especialistas convidados(as).

A escola conta com uma rede de organizações e instituições parceiras, entre estas a Universidade Federal da Paraíba. Em visitas, trabalhos de campo, oficinas e imersões, professores e estudantes de graduação e pós-graduação da UFPB vivenciam o cotidiano da Escola dos Sonhos. Nesse sentido, na visita⁴ acadêmica de professores(as) e alunos(as)⁵ do Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGG-UFPB), surgiu o convite para estes(as) contribuírem com a revisão das aprendizagens de Geografia da matriz transdisciplinar que era adotada na escola para orientar os estudantes na construção dos seus projetos de pesquisa e roteiros de aprendizagem.

A colaboração

Ciente do desafio que seria pensar um currículo de Geografia para uma escola onde não existem aulas de Geografia, o grupo aceitou o convite e definiu a sistemática de trabalho com os(as) educadores(as) da escola. Vale salientar que aqueles(as) mestrandos(as) e doutorandos(as) do PPGG-UFPB eram pesquisadores(as) e professores(as) de Geografia das redes públicas de ensino dos estados da Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará.

Todos(as) tinham experiência com o ensino-aprendizagem de Geografia, porém em um tempo-espaço de desenvolvimento curricular bem diferente do observado na Escola dos Sonhos. Este fato, longe de gerar desestímulo, produziu maior engajamento no grupo que vislumbrou no convite a oportunidade de exercitar a teoria e a prática curricular, de aproximar a universidade e a escola de uma perspectiva horizontal e colaborativa (Zeichner, 1998; Assis; Silva; Moraes, 2019).

Ainda na roda de avaliação da visita à escola, o grupo da UFPB combinou de manter o diálogo por meio de encontros virtuais no Google Meet. Naquele momento, educadores(as) da escola distribuíram cópias da matriz, relataram a rotina de trabalho, as práticas de orientação dos projetos dos(as) estudantes e as estratégias e materiais didáticos utilizados para promover as aprendizagens de

⁴ A visita foi realizada em 24 de outubro de 2024, como atividade da aula de campo da disciplina Metodologias para o Ensino de Geografia, ofertada para estudantes do Mestrado e Doutorado do PPGG-UFPB, sob a coordenação do Prof. Dr. Lenilton Francisco de Assis e da Profa. Dra. Ana Carolina de Oliveira Marques.

⁵ Daniel Almeida Bezerra, Geovane Paiva Nunes, Jane Cláudia Cabral Bragelone, Lucas Emanuel de Oliveira Costa, Maria Ferreira Gomes, Raquel Soares de Farias, Rita de Cássia Santos de Lira e Thyanne Xavier Rolim. São estes(as) os(as) alunos(as) que colaboraram com os debates e com a minuta apresentada à Escola dos Sonhos.

Geografia em um currículo transdisciplinar no qual, convém reiterar, não existem aulas de Geografia e, à época da visita, nem professor(a) com formação específica⁶.

De volta à universidade, o grupo analisou a matriz e identificou que ela não estava em consonância com as concepções de uma educação geográfica crítica e libertadora, e nem com as práticas dos(as) educadores(as) e estudantes observados(as) na escola. A matriz de aprendizagens arrolava uma lista de conteúdos com indicação de páginas de livros didáticos de Geografia do Ensino Fundamental que reproduziam a tradicional proposta de partir do Brasil e chegar aos continentes, sem fazer conexões com o território, com espaço de vida dos(as) educandos(as) (Cavalcanti, 2012).

Tal constatação instaurou, porém, alguns impasses: a elaboração de uma matriz curricular por parte de um grupo de “especialistas” externos à escola não seria um contrassenso com os princípios pedagógicos da instituição? Por outro lado, em caso de ausência de profissionais da Geografia afeitos ao debate epistemológico desta ciência, o currículo não tenderia para um arrolado de conteúdos sem conexão lógica? Se o currículo deve ser construído desde baixo, a partir das questões-problemas da comunidade, qual seria o papel dos “especialistas” convidados?

Foram necessárias algumas reuniões para a construção coletiva de saídas a estes impasses. Chegamos então ao primeiro consenso: apresentaremos não uma matriz curricular, mas uma minuta de matriz. Um rascunho, um esboço. A ideia de uma minuta atenderia, para nós, a três condições inegociáveis: 1. A elaboração de um currículo territorialmente referenciado não pode se dar sem a participação efetiva da comunidade escolar; 2. Se a curiosidade é critério soberano da aprendizagem nesta escola, a matriz curricular está sempre inacabada, aberta a complementações de acordo com os novos sujeitos/gerações/culturas que chegam; 3. A construção de uma matriz curricular demanda um rigoroso e contínuo processo de pesquisa das características inerentes aos educandos e seus universos culturais, e, no caso da Geografia Escolar, especialmente o conhecimento dos sujeitos na relação com os territórios.

Após a compreensão de que não empenharíamos os esforços na seleção e compilação de conteúdos, chegamos ao segundo consenso: centraríamos nossas discussões no método. Concordamos que os métodos, e a linguagem fundamental da Geografia (Santos, 2002) - a Cartografia -, não são propostos arbitrariamente, mas resultado de uma tradição de pesquisa e pensamento que se debruça no desvendamento da relação sociedade-natureza.

Propomos, então, subverter a ordem comum na elaboração do currículo e, ao invés de partir dos conteúdos, pensaríamos no método, no modo de fazer a educação geográfica vinculada à realidade

⁶ Até outubro de 2024, o quadro de educadores(as) da escola era o seguinte: 13 Tutores; 08 Oficineiros; 05 Especialistas. Entre os últimos, não havia especialistas em Geografia. Uma educadora licenciada em Ciências Agrárias assumia as funções de especialista em Ciências e Geografia para dirimir eventuais dúvidas dos(as) estudantes na elaboração dos seus projetos de pesquisas e roteiros de aprendizagem.

concreta dos estudantes, favorecendo sua leitura de mundo a partir dos territórios de referência da comunidade.

Os debates convergiram para o seguinte entendimento do grupo: se o objetivo da colaboração da universidade com a escola era fomentar a construção de um currículo de Geografia “vivo”, “ativo”, que valorizasse o protagonismo, a autonomia e a curiosidade discente, o ponto de partida para essa construção deveria ser a realidade dos próprios estudantes, seu saber sobre o lugar, sua experiência imediata de vida que, obviamente, não ficaria restrita à leitura da paisagem local, da comunidade ou do município. Esta leitura do território deveria articular, de forma gradativa, mas não necessariamente fragmentada, outras escalas e recortes espaciais (o estado, a região, os continentes, os blocos econômicos, os territórios tradicionais) que permitissem aos estudantes observar, comparar e refletir sobre o lugar e o mundo, o local e o global e vice-versa.

A Cartografia seria a linguagem fundamental para os estudantes realizarem a leitura do território, a partir do manuseio e da produção de diferentes materiais didáticos, tais como os globos e mapas oficiais, os croquis e mapas mentais (que possibilitam desenhos livres sobre os lugares de vivência e de imaginação), além de mapeamentos coletivos das comunidades que simbolizam outras cartografias críticas e existenciais, outras formas de os(as) estudantes se verem e se representarem no mundo (Seeman, 2013; Anjos, 2014; Fonseca, 2019; Chaveiro; Vasconcellos, 2018).

Antes de avançar no exercício da prática curricular, o grupo reconheceu na proposta uma complexidade teórico-metodológica caudatária de diversos autores e obras que se tornaram, nas últimas décadas, importantes referências para a renovação do currículo e do ensino de Geografia no Brasil, de uma perspectiva crítica, resistente e ativa (Resende, 1986; Freire, 1987; Vesentini, 1987; Santos, 1997; Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2009; Cavalcanti, 2012; Arroyo, 2017; Haesbaert, 2020; Albuquerque et al, 2021).

Não obstante, outro desafio se colocava ao grupo da UFPB: como traduzir essa complexidade do ensino-aprendizagem da Geografia para os(as) educadores(as) da Escola dos Sonhos que não eram especialistas dessa disciplina? Como orientá-los(as) a tecer um currículo que não sobrevalorizasse os conteúdos prescritos nas diretrizes oficiais e livros didáticos, em detrimento do saber do(a) aluno(a) e sua necessária integração com o saber geográfico a ser construído na escola?

Dois procedimentos foram adotados: 1. Definir princípios que sintetizassem as orientações de método; 2. Elaborar trilhas de aprendizagem como exercício de ilustrar o método para educadores e educandos revisarem a matriz posteriormente.

Princípios orientadores

O grupo da UFPB elaborou oito princípios que sintetizam debates sobre teorias do currículo, relação universidade-escola, educação para os direitos humanos e justiça social, métodos e metodologias de ensino-aprendizagem de Geografia. Sem dúvida, outros princípios poderiam ser criados, considerando a complexidade da tarefa assumida. Sob o risco das limitações e redundâncias inerentes a esse tipo de iniciativa, o grupo esboçou, abaixo, algumas balizas teórico-metodológicas para orientar a revisão do currículo da Escola dos Sonhos. Em razão dos limites formais de um artigo, não nos aprofundaremos no debate teórico acerca dos conceitos, noções e categorias arroladas nos princípios, o que faremos individualmente em textos posteriores.

1. *Currículo ativo, autoral e territorialmente referenciado*: Construir um currículo de Geografia é uma tarefa cotidiana e coletiva dos sujeitos da escola, um direito dos(as) educadores(as) e educandos(as) de ter autonomia para pensar a realidade do lugar nas suas relações com o mundo, a formação do território escolar e da sua comunidade. Para a compreensão da dinâmica socioespacial contemporânea, há categorias e conceitos-chave como trabalho e natureza; porém se espera que os temas-geradores – e os instrumentos e metodologias de ensino – sejam pensados a partir das particularidades dos(as) estudantes, dos seus corpos-territórios. Para investigar, sistematizar e organizar tais particularidades em programas pedagógicos, torna-se fundamental a pesquisa.
2. *Horizontalidade escola-universidade e a práxis*: As teorias são quadros explicativos da realidade, genéricos. A prática remete a combinações singulares desta realidade, exigindo constantes reparos e atualizações nas teorias. Teorias e práticas se penetram mutuamente: fusão chamada práxis. Os canais de interação horizontal escola-universidade são férteis caminhos de retroalimentação da práxis, inclusive de uma práxis colaborativa que aproxima escola e universidade e elimina a falsa hierarquia tão propalada de que a universidade é o lugar da teoria e, portanto, da produção do conhecimento; e a escola, o lugar da prática, logo, da aplicação do conhecimento. Escola e universidade produzem saberes diferentes para sujeitos diferentes. Formam um par dialético que se complementam e se diferenciam, tal qual teoria e prática.
3. *Integração do espaço real ao espaço geográfico*: Ensinar Geografia é integrar o espaço vivido do aluno com o espaço geográfico trabalhado na escola, buscando estimular a curiosidade e o

interesse do estudante para a leitura de mundo que promove a compreensão do espaço geográfico.

4. *Multiescalaridade*: Para despertar o interesse do aluno, é sugerido que se valorize a escala local como ponto de partida no ensino de Geografia, porém articulando-a, sempre que possível, às demais dimensões escalares (regional, nacional, global), sem seguir, necessariamente, uma hierarquia do mais próximo para o mais distante que não dá conta da complexidade das articulações do lugar com o mundo e sua dinamicidade (Santos, 1997). O conceito de escala é um importante pilar do método de ensino de Geografia.
5. *Do pensamento espacial à pedagogia dos corpos*: É importante considerar os(as) educandos(as) na sua integralidade humana e, assim, desenvolver uma “pedagogia dos corpos” (Arroyo, 2017) que ultrapasse o pensamento espacial (com o enfoque em conceitos e definições que, muitas vezes, restringem a aprendizagem ao domínio cognitivo, abstrato, psicologizante), e mobilize outras habilidades mais amplas do saber-fazer geográfico, tais como a observação, correlação, representação, análise e síntese dos fenômenos estudados e das realidades dos sujeitos aprendentes. O corpo estuda: estudar é um trabalho muscular-nervoso (Alain, 2000).
6. *Educação, território e direitos humanos*: Em uma sociedade gestada na escravidão, cuja colonialidade do poder e do saber perduram e sustentam uma estrutura social excludente e altamente violenta, importante defender uma Geografia ancestral, antirracista e inclusiva, que ajude a construir imagens positivas dos povos indígenas, afrobrasileiros e das Pessoas com Deficiência, da sua verdadeira territorialidade e historicidade (Anjos, 2014). A exclusão de segmentos da sociedade do acesso a direitos fundamentais para uma vida digna, exige o compromisso ético do educador com a promoção e compensação de direitos humanos, especialmente o direito à educação e à cultura. Garantidos em leis, esses direitos deixam de ser retóricas e abstrações quando se concretizam nos territórios, a exemplo dos territórios comunitários, escolares.
7. *Relação sociedade-natureza e o trabalho como princípio educativo*: Priorizar, sempre que possível, o estudo integrado dos fenômenos naturais e humanos do espaço geográfico. Na perspectiva da Geografia Crítica, o estudo dos aspectos físico-naturais só faz sentido na

relação com a dinâmica da sociedade. A realidade não é uma somatória mecânica das dimensões físico-naturais e sociais-políticas. O trabalho é a categoria integradora.

8. *Multiletramentos cartográficos*: Cartografia não é conteúdo isolado de um programa curricular, é uma linguagem. Por isso, é recomendável desenvolver a Cartografia como linguagem fundamental da Geografia em todas as etapas da vida escolar, visando proporcionar aos educandos a leitura dos elementos dos mapas (com a alfabetização cartográfica e a cartografia digital) e o mapeamento dos territórios de vida (com a cartografia social, cultural, existencial).

Trilhas de aprendizagem

Definidos os princípios, o grupo seguiu no esforço de ilustrar o método a partir da construção de três trilhas de aprendizagem: I. *Nosso lugar no mundo*; II. *Campo-cidade: da paisagem ao território*; III. *Globalização e conexões com o cotidiano*. Os títulos das trilhas almejavam a integração dialética do espaço real do estudante com o espaço geográfico a ser apreendido na escola (Resende, 1986), tomando o território da comunidade e seu cotidiano como referências para pensar o lugar no mundo, o global no local e suas conexões escalares.

Abaixo, encontram-se arrolados os objetivos das trilhas que, intencionalmente, não buscaram hierarquizar conteúdos, propor serializações, definir metodologias, recursos didáticos ou avaliações. Havia consenso do grupo de que essa seria uma tarefa da escola, do currículo praticado no cotidiano da sua comunidade.

Trilha I: Nosso lugar no mundo

Identificar os conhecimentos dos alunos sobre a história de Bananeiras e a influência afro-indígena na formação do território;

Construir coletivamente uma linha do tempo sobre a ocupação do território, com base nos depoimentos dos(as) estudantes e nos dados históricos coletados;

Analisar fotografias antigas e atuais para discutir as mudanças das paisagens do município;

Discutir pertencimento e identidade territorial, ancestralidade e importância da preservação cultural a partir dos relatos dos(as) alunos(as) e da exibição de documentários sobre a ocupação do território vivo, a exemplo do *Minha vida é no meio do mundo* (AS-PTA, 2015).

Ler e interpretar mapas temáticos da Paraíba e de Bananeiras para fazer correlações com o Brasil e o mundo, buscando transcender o espaço vivido e compreender suas relações políticas, econômicas, sociais e culturais com o espaço nacional e transnacional;

Diferenciar as características naturais e humanas das mesorregiões geográficas da Paraíba;

Comparar fotografias e mapas da biodiversidade local e do mundo;

Correlacionar os problemas socioambientais urbanos do município aos debates em escala nacional e mundial sobre as ocupações desordenadas e as mudanças climáticas globais;

Realizar atividades práticas de orientação no espaço escolar com uso de bússola e GPS de celulares;

Produzir mapas mentais e coletivos das comunidades dos(as) alunos(as) para que representem os espaços mais significativos e as mudanças que almejam para a melhoria da qualidade de vida;

Expor os trabalhos produzidos em murais físicos e virtuais para conhecimento e debate da comunidade escolar.

Trilha II: Campo-cidade: da paisagem ao território

Observar, descrever e fotografar as paisagens rurais das comunidades a partir de um roteiro discutido previamente (solos, vegetação, relevo, clima, água, acesso/rodovias, produção, moradia, alimentação, corpos, estrutura familiar, formas de deslocamento, divisão sexual do trabalho, expectativa de vida etc.);

Realizar/experimentar, na visita em campo, certas “tarefas” (trabalho agrícola) e registrá-las no caderno de campo;

Debater as impressões do campo e levantar as perguntas que motivarão as pesquisas;

Pesquisar as atividades agrícolas observadas: cadeias produtivas, origem histórica e geográfica, ocorrência no território brasileiro e paraibano, tipos e condição dos trabalhadores/produtores, formas e situações de consumo (alimentação, feiras, venda direta e indireta);

Fazer leituras sobre o processo de industrialização e urbanização brasileira e paraibana, com ênfase na mudança da estrutura produtiva que desencadeou a migração campo-cidade;

Pesquisar dados no:

- Censo Agropecuário do IBGE acerca dos principais produtos da alimentação do povo brasileiro e paraibano (quem, onde e como se produz; quem, onde e como se comercializa; quem, onde e como se consome);
- Base de dados do INCRA acerca da estrutura fundiária (distribuição/concentração das pequenas, médias e grandes propriedades) do município/região/estado/Brasil;
- Censo demográfico do IBGE acerca da população do campo (escolaridade, raça, gênero, renda etc.) no município/região/estado/Brasil;

- Caderno da CPT acerca da ocorrência de conflitos no campo no município/região/estado/Brasil;

Elaborar mapas com a sobreposição dos dados levantados (produção, estrutura fundiária, demográfica e conflitos no campo) e verificar os padrões. Exemplo: O que se produz e quais os níveis de concentração de terra nas regiões de maior ocorrência de conflitos?

Assistir filmes/documentários sobre produção de alimentos, agrotóxicos, agroecologia e a atuação de movimentos sociais (Ligas Camponesas);

Elaborar uma mostra fotográfica e literária (a partir da leitura e debate do livro “Torto Arado”, de Itamar Vieira Júnior, que permite discutir o fundamento racial do campesinato e a ligação da luta quilombola como as demais lutas travadas no campo brasileiro) com blocos temáticos coletivamente definidos, a exemplo de: trabalho; violência; resistência; arte etc.

Trilha III: Globalização e Conexões com o cotidiano

Compreender o conceito de globalização e suas manifestações no cotidiano, a partir de exemplos de produtos globais (como celulares, roupas, alimentos), da identificação dos países onde são produzidos (pesquisa de embalagens e etiquetas) e das plataformas de e-commerce (como *Amazon*, *Shein*, *Shopee*, *AliExpress*);

Analisar as consequências da modernização tecnológica nas relações sociais e comerciais dos moradores da comunidade, destacando potencialidades e fragilidades (sugestão de debates: Como fazíamos para nos comunicar antes do celular? Antes do rádio, como fazíamos para ouvir música?);

Compreender a dialética entre a cozinha local e a cozinha global (sugestão de debates: Como preparávamos um cuscuz sem a cuscuzeira? Que receitas tradicionais, locais, perdemos em face da invasão da culinária global dos *fast foods* e *iFoods* em nosso cotidiano? O que dessa culinária global já se encontra em Bananeiras?);

Elaborar mapas das cadeias produtivas dos alimentos adquiridos nos supermercados;

Analisar a implementação das tecnologias na alimentação, como agrotóxicos e alimentos transgênicos, assim como o impacto disso em Bananeiras, no Brasil e no mundo;

Discutir o descarte do lixo produzido na comunidade e comparar a dados globais (especializando-os em um mapa-múndi e sobrepondo-os a dados como de PIB, GINI, IDH);

Comparar a prática dos Direitos Humanos em países do Norte e do Sul Global;

Discutir leis ambientais no Brasil e no mundo (acordos climáticos para redução do efeito estufa) e a participação desigual dos países para a garantia da saúde do planeta (pesquisar e projetar no mapa-múndi dados da Organização Mundial da Saúde);

Mapear os principais fluxos da migração por trabalho entre os países do Norte e do Sul Global e o aumento da xenofobia;

Pesquisar os conflitos armados ativos no mundo e seus efeitos nos preços dos alimentos, combustíveis, na economia local e nacional;

Considerações finais... para seguir com a colaboração

O grupo do PPGG-UFPB não queria fornecer modelos ou receitas sobre o que ensinar e aprender de Geografia na Escola dos Sonhos. As trilhas refutam esses rótulos até nas suas estruturas que não seguem um padrão prescritivo. A todo momento, lembrávamos que aquela era uma escola diferente, cuja força e inovação do seu projeto pedagógico advinha da comunidade e da sua relação orgânica com o território – ali concebido como espaço de referência da vida, de aprendizagem e de resistência.

Havia clareza de que, mesmo sem aulas e sem professores(as) de Geografia, os conhecimentos geográficos cotidianos eram mobilizados nos projetos de pesquisa dos(as) estudantes e nas mediações dos(as) educadores(as) da escola. O propósito da colaboração era estimular a sistematização desse repertório de conhecimentos em uma matriz de aprendizagens a ser construída pelos próprios sujeitos da escola.

Portanto, os princípios e as trilhas foram escritos como apontamentos inacabados, como um exercício inicial meramente exploratório a ser discutido, negado e/ou transformado no cotidiano da prática educativa escolar. Decerto, seria mais fácil para o grupo da UFPB não o fazer e, apenas, apontar aquilo que não condiz, sob os cânones da universidade e do currículo oficial da BNCC, com uma educação geográfica crítica e renovada. Contudo, os esforços empreendidos e, seguramente os erros cometidos, permitiram efetivar uma relação horizontal e colaborativa com a Escola dos Sonhos que, ao conhecer a proposta, agradeceu e firmou compromisso de manter o diálogo com a universidade, inclusive com novo convite para formações continuadas dos(as) educadores(as) e com a notícia da contratação de uma educadora licenciada em Geografia – o que, certamente, foi outro impacto positivo da colaboração realizada.

Ademais, o exercício de construção de uma minuta de matriz curricular territorialmente referenciada se transfigurou - e agora temos mais clareza disso - em uma ação de formação continuada para o próprio grupo da UFPB. Neste caso, muito mais uma “(des)formação” ou, como diria o psicanalista Christian Dunker (2020), uma “auto mutilação”.

As dificuldades que encontramos frente à transdisciplinaridade certamente foram atenuadas pela própria identidade epistemológica da Geografia. No âmbito de uma ciência situada na zona de

convergência de outras ciências, nossa atuação, especialmente na escola, está (pelo menos em princípio) fortemente pautada na articulação dos saberes físico-naturais e sociais-políticos.

Se a escola recebeu uma minuta de matriz ancorada em princípios metódicos em parte desconhecidos pelos profissionais que lá atuam, nós tivemos a oportunidade de confrontar os limites de uma formação disciplinar, expandir nossa concepção de currículo e burilar um “proto-conceito” geográfico, o de currículo territorialmente referenciado.

Referências

ALBUQUERQUE, M. A. M. et. al. **Manifesto**: crítica às reformas neoliberais na educação – prólogo do ensino de Geografia. Marília: Lutas Anticapital, 2021.

ALVES, R. **A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas (SP): Papirus, 2001.

ANJOS, R. S. A. Geografia, Cartografia e o Brasil Africano: algumas representações. **Revista do Departamento de Geografia**, São Paulo, Brasil, p. 332–350, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rdg/article/view/85558> Acesso em: 23 set. 2024.

ALAIN, C. É. **Reflexões sobre a educação**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ARROYO, M. **Currículo**: território em disputa. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, M. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA – itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ASSIS, L. F. de; SILVA, M. G. da; MORAIS, N. R. Aproximações entre a universidade e a escola na formação de professores de Geografia: os saberes produzidos no estágio e no PIBID. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 8, n. 6, 2019. p. 38-58. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/520> Acesso em: 23-11-2024.

AS-PTA Agricultura Familiar e Agroecologia. **Minha vida é no meio do mundo / My life is in the middle of the world** (documentário). YouTube, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=okreklx8HJY>. Acesso em: 23-11-2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 21-10-2024.

CAVALCANTI, L. S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CHAVEIRO, E. F.; VASCONCELLOS, C. F. (org). **Uma ponte ao mundo** - Cartografias existenciais da pessoa com deficiência e o trabalho. Goiânia: Kelps, 2018.

COELHO, L. R. S. **Essa vida chamada escola**: o olhar para dentro e para fora nos caminhos de uma outra educação possível. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

DUNKER, C. **Paixão da ignorância**: a escuta entre Psicanálise e Educação. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

FONSECA, F. P. O espaço como representação. In: CARLOS, A. F. A.; CRUZ, R. C. A. (Orgs). **A necessidade da Geografia**. São Paulo: Contexto, 2019, p. 42-54.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HAESBAERT, R. Do corpo-território ao território-corpo (da terra): contribuições decoloniais. **GEOgraphia**, v. 22, n. 48. Niterói, Universidade Federal Fluminense, 2020. p. 75-90

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-demografico/demografico-2022/inicial>. Acesso em: 24 de junho de 2025.

MOREIRA, E. R. F.; TARGINO, I. **Capítulos de geografia agrária da Paraíba**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1997.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RESENDE, M. S. **A geografia do aluno trabalhador**: caminhos para uma prática de ensino. São Paulo: Loyola, 1986.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: Técnica e tempo. Razão e emoção. 2. Ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS, D. O significado de escola. **Revista Construção Psicopedagógica**, v. 16, n. 13, 2002 Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v16n13/v16n13a03.pdf> Acesso em: 24 jun. 2024.

SEEMAN, J. **Carto-crônicas**: uma viagem pelo mundo da Cartografia. Fortaleza: Expressão Gráfica, 213.

VESENTINI, J. W. O método e a práxis (notas polêmicas sobre geografia tradicional e geografia crítica). **Terra Livre**, n. 2, 1987. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/44> Acesso em: 24 jun. 2024.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 207-236.

SOBRE OS AUTORES

Lenilton Francisco de Assis  - Professor do Departamento de Metodologia da Educação e do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Realizou Pós-Doutorado em Educação na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É Doutor em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre e Licenciado em Geografia pela UFPE. Tem experiência na educação básica, na gestão acadêmica e de programas como PIBIC, PROBEX, PIBID e Residência Pedagógica. Pesquisa, orienta e publica sobre os seguintes temas: Educação Geográfica; Formação de Professores; Políticas Educacionais; Turismo e Dinâmicas Territoriais. É revisor de periódicos nacionais da Geografia e autor do livro/e-book "Formação de professores de Geografia e políticas educacionais: duas décadas de mudanças e desafios (2002-2022)". Integra os Grupos de Pesquisa Ciência, Educação e Sociedade (GPCES) e Educação Geográfica (GEPEG), ambos da UFPB e registrados no CNPq. E-mail: lenilton@yahoo.com

Ana Carolina de Oliveira Marques  - Doutora em Geografia (UFG). Professora no Departamento de Geociências da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Membro dos programas de pós-graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (PPGG) e da Universidade Estadual de Goiás (PPGEO/Campus Cora Coralina). Pesquisadora da rede "Espaço, Sujeito e Existência" (CNPq/UFG). Colunista do blog VISAT - FIOCRUZ. Coordenadora do Subprojeto de Geografia do PIBID/UFPB. 2021-2023: Membro da diretoria da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE). 2016-2021: Membro da diretoria da Associação dos Geógrafos Brasileiros - Seção Goiânia. Áreas de interesse: educação geográfica e território; cartografias existenciais. E-mail: anacarolina@ccen.ufpb.br

Data de submissão: 25 de setembro de 2025

Aceito para publicação: 15 de dezembro de 2025

Data de publicação: 31 de dezembro de 2025