

Croquis e Currículo Praticado: mediações entre currículo oficial e território vivido no Ensino de Geografia

Sketches and Practiced Curriculum: Mediations between official curriculum and lived territory in Geography Education

Bocetos y currículo práctico: Mediaciones entre el currículo oficial y el territorio vivido en la enseñanza de la geografía.

Lucinda da Silva Fernandes *, Kergilêda Ambrósio de Oliveira Mateus **

Resumo

Resumo: Este artigo aborda a discussão sobre o croqui como mediador entre currículo oficial e currículo praticado no Ensino de Geografia no Ensino Médio. Os dados apresentados fazem parte da pesquisa de campo da Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino-PPGen (UESB) do Campus de Vitória da Conquista, BA, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) através do processo nº. 1721/2024. Objetiva analisar como o uso do croqui nas aulas de Geografia do Ensino Médio pode mediar as prescrições do currículo oficial para o currículo praticado, favorecendo a leitura crítica do território. O estudo parte da seguinte questão: Como o uso do croqui nas aulas de Geografia pode contribuir na mediação entre o que é proposto no currículo oficial e o currículo na prática, de maneira a fortalecer a leitura crítica do território pelos estudantes do Ensino Médio? Visando responder a problemática e atender ao objetivo do estudo optamos pela abordagem qualitativa, através da pesquisa de campo, numa escola estadual no município de Carinhanha-BA, tendo como referencial, os estudos realizados por: Carlos (2007), Pontuschka; Paganelli e Cacete(2009), Cavalcanti(2010); Castellar (2017) entre outros autores que discutem a temática. Os dados foram analisados por meio da Análise Temática, com base em Gil (2025). Os dados evidenciaram que o croqui funciona como instrumento didático que possibilita a transposição do currículo oficial para o currículo praticado, considerando as realidades territoriais, sociais e culturais dos alunos.

Palavras-chave: Croqui; Currículo praticado; Ensino de Geografia; Território.

Abstract

This article discusses the use of sketches as a mediator between the official curriculum and the curriculum practiced in Geography teaching in secondary education. The data presented are part of the field research for the Master's Dissertation of the Postgraduate Program in Teaching-PPGen (UESB) at the Vitória da Conquista Campus,

* Mestre em Ensino (UESB), 2026. Professora na Secretaria de Educação do Estado da Bahia, Colégio Estadual de Tempo Integral Velho Chico(CETIVC), Carinhanha, Bahia, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Adelino Pinto número, 12, casa, Bairro Santo Antônio Caetité, Bahia, Brasil, CEP: 46402-134. ORCID:<https://orcid.org/0009-0006-5730-121X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8970904728431428>. E-mail: lucifermendes.cte@gmail.com.

** Doutora em Educação (UFScar), 2016. Professora Titular do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem-DCHL da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Itapetinga, Bahia, Brasil. Rodovia, BR 415, Km 04, S/N, Bairro Primavera, Itapetinga, Bahia, Brasil, CEP:457000-000. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3038-9286>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/130632323917704259>. E-mail: kmateus@uesb.edu.br.

BA, funded by the Bahia State Research Support Foundation (FAPESB) through process no. 1721/2024. It aims to analyze how the use of sketches in secondary school Geography classes can mediate the prescriptions of the official curriculum with the curriculum practiced, favoring a critical reading of the territory. The study starts from the following question: How can the use of sketches in Geography classes contribute to mediating between what is proposed in the official curriculum and the curriculum in practice, in order to strengthen the critical reading of the territory by students High school students? In order to answer the problem and meet the objective of the study, we opted for a qualitative approach, through field research, in a state school in the municipality of Carinhanha-BA, using as a reference the studies carried out by: Carlos (2007), Pontuschka; Paganelli and Cacete (2009), Cavalcanti (2010); Castellar (2017) among other authors who discuss the subject. The data were analyzed using Thematic Analysis, based on Gil (2025). The data showed that the sketch functions as a didactic instrument that allows the transposition of the official curriculum to the practiced curriculum, considering the territorial, social and cultural realities of the students.

Keywords: Sketch; Practiced curriculum; Geography teaching; Territory.

Resumen

Este artículo analiza el uso de bocetos como mediador entre el currículo oficial y el currículo en la práctica en la enseñanza de Geografía en educación secundaria. Los datos presentados forman parte de la investigación de campo para la Tesis de Maestría del Programa de Posgrado en Educación (PPGE) del Campus Vitória da Conquista, Bahía, financiada por la Fundación de Apoyo a la Investigación del Estado de Bahía (FAPESB) mediante el proceso n.º 1721/2024. Su objetivo es analizar cómo el uso de bocetos en las clases de Geografía de secundaria puede mediar entre las prescripciones del currículo oficial y el currículo en la práctica, favoreciendo una lectura crítica del territorio. El estudio parte de la siguiente pregunta: ¿Cómo puede el uso de bocetos en las clases de Geografía contribuir a mediar entre lo propuesto en el currículo oficial y el currículo en la práctica, para fortalecer la lectura crítica del territorio por parte de los estudiantes de secundaria? Con el fin de abordar el problema y alcanzar el objetivo del estudio, se optó por un enfoque cualitativo, mediante investigación de campo, en una escuela pública del municipio de Carinhanha-BA. Se tomaron como referencia los estudios de Carlos (2007), Pontuschka, Paganelli y Cacete (2009), Cavalcanti (2010) y Castellar (2017), entre otros autores que abordan el tema. Los datos se analizaron mediante Análisis Temático, basado en Gil (2025). Los resultados mostraron que el boceto funciona como un instrumento didáctico que permite la transposición del currículo oficial al currículo práctico, considerando las realidades territoriales, sociales y culturales del alumnado.

Palabras clave: Bosquejos; Currículo práctico; Enseñanza de la geografía; Territorio.

Introdução

Os debates acerca do currículo no Ensino Médio brasileiro têm crescido ao longo das últimas décadas, principalmente após a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das reformas associadas a esse documento. Em relação ao ensino de Geografia, as mudanças curriculares têm evidenciado tensões persistentes entre o currículo oficial, expresso por meio de documentos normativos, prescrições e diretrizes, e o currículo praticado que se materializa nas práticas pedagógicas do cotidiano da sala de aula, mediada pelas condições de trabalho dos professores, dos contextos escolares e experiências sociais e territoriais dos educandos.

Compreender o currículo como prática social implica reconhecer os constantes jogos de disputas, interpretações e ressignificações que o constituem. De posse dessa compreensão, o currículo praticado deixa de ser um mero conjunto de conteúdos definidos pelo currículo oficial e passa a ser produzido no cotidiano da escola, fundamentado na interpretação docente dos conteúdos e nas interações e experiências territoriais dos educandos. Assim, o currículo praticado mostra-se como mediação viva e prática do currículo oficial, ressignificando o que foi prescrito a partir das contextualizações onde as práticas curriculares acontecem.

Ao representar o espaço em que vivem, os educandos articulam os conhecimentos adquiridos na escola com os de suas experiências diárias evidenciando práticas sociais, territorialidades e relações de poder que, muitas vezes não são explícitas nas normativas oficiais. Dessa forma, quando o professor faz uso da ferramenta do croqui na sala de aula, ele consegue observar a maneira como o currículo de Geografia é apropriado, interpretado e ressignificado conforme as percepções dos educandos tendo como base o território em que vivem. Dentro dessa perspectiva, compreendemos que o conceito de território constitui-se como eixo basilar do ensino de Geografia e contextualizar essa temática, pode favorecer o atendimento ao que está prescrito no currículo oficial, e ao mesmo tempo, potencializar uma leitura crítica sobre as realidades dos educandos.

Partindo desse pressuposto, o presente estudo, recorte de uma dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE/UESB), tem como objetivo analisar como o uso do croqui nas aulas de Geografia do Ensino Médio pode mediar as prescrições do currículo oficial para o currículo praticado, favorecendo a leitura crítica do território. Fundamentado em uma abordagem qualitativa, o estudo articula a pesquisa de campo realizada em uma escola estadual no município de Carinhanha-BA com um referencial teórico sobre currículo praticado no ensino de Geografia para pensar o conceito de território a partir do uso dos croquis como ferramenta significativa nas aulas de Geografia no Ensino Médio.

Currículo Praticado, Território e o Uso do Croqui na Geografia Escolar

A concepção de currículo como prática social nos impõe superarmos a ideia de neutralidade e cientificidade pura das propostas curriculares e o concebemos como um artefato cultural, social e histórico que se materializa a partir das condições gerais onde é implementado. Nesse sentido, o currículo deixa de ser apenas um conjunto de conteúdos e normativas pré-

definidos, organizados de maneira lógica e racional, pois os conhecimentos e normas propostas estão sob o crivo daquilo que efetivamente se dá no espaço escolar. Assim, torna-se pertinente distinguir o Currículo Oficial, e o Currículo em Ação, segundo Paraíso (2023):

O Currículo Oficial é o conjunto de aprendizagens selecionado, organizado e estruturado oficialmente para ser trabalhado nas diferentes disciplinas, áreas de conhecimento, anos ou ciclos de um curso ou de uma etapa de escolarização, e que possui o carimbo ou selo de um governo, seja ele nacional ou municipal (Paraíso, 2023, p.12).

Dessa forma, o Currículo Oficial corresponde ao conjunto de aprendizagens que são legitimadas pelo Estado e, formalizadas em documentos normativos que orientam o ensino nas diferentes etapas e áreas do conhecimento. O Currículo em Ação, segundo Paraíso (2023):

Trata-se daquilo que de fato é oportunizado no ambiente escolar, Professoras sempre fazem uma leitura contextualizada dos currículos oficial e formal. É a partir de sua compreensão, de seu entendimento, de como estabelece relação entre os currículos oficial e formal e aquilo que conhece, defende e vive que a professora faz o currículo em ação nas escolas. É o efeito de viver uma experiência em um ambiente, como o escolar, que possibilita o contato com determinados conhecimentos, valores, saberes, relações, comportamentos, experiências (Paraíso, 2023, p.14).

O Currículo em Ação, conforme discute Paraíso (2023), refere-se ao modo como o currículo se materializa no cotidiano escolar, a partir das práticas pedagógicas e das mediações realizadas pelos professores/as. Segundo a autora, no currículo praticado, “há aprendizagens explícitas e há também aprendizagens ocultas” (Paraíso, 2023, p.14).

É nesse movimento de interpretação, mediação e ressignificação das prescrições curriculares que situamos o conceito de Currículo Praticado. Embora Paraíso (2023) utilize a denominação Currículo em Ação, neste estudo empregamos também a expressão Currículo Praticado para enfatizar o caráter processual, contextual e situado da produção curricular no cotidiano da escola. Assim, compreendemos o currículo praticado como aquilo que se efetiva nas relações entre professores/as, estudantes, conhecimentos, experiências e condições concretas da escola, não correspondendo de forma automática ao que foi estabelecido nos documentos oficiais.

O Currículo em Ação, pode contribuir para que os professores/as busquem interpretar o currículo oficial, inserindo as realidades locais em que os educandos estão inseridos. Assim,

podemos pensar no ensino de Geografia a partir do local de vivência dos estudantes. No ensino de Geografia, o currículo praticado torna-se essencial, já que a disciplina pode contribuir para a leitura crítica do espaço e do território em que os educandos estão inseridos.

Nessa perspectiva, o conceito de território como espaço vivido na Geografia vai além das fronteiras e políticas administrativas, mas foca na porção espacial onde a vida acontece, nos espaços em que os laços afetivos são criados, e o cotidiano dos indivíduos vão se desenvolvendo e envolvendo, a casa, o trabalho, a rua, os espaços de lazer, ou seja, o território como espaço vivido foca nas experiências humanas, em que relações sociais e construção de identidade acontecem dentro de um determinado recorte espacial. Conforme Carlos (2007):

[...]Na medida em que as relações sociais se materializam em um território real e concreto, o que significa dizer que, ao produzir sua vida, a sociedade produz/reproduz um espaço através da prática socioespacial. A materialização do processo é dada pela concretização das relações sociais produtora dos lugares, esta é a dimensão da produção/reprodução do espaço, passível de ser vista, percebida, sentida, vivida (Carlos, 2007, p.21-21).

Nesse sentido, compreender o espaço como uma produção social, conforme a perspectiva de Carlos (2007), conduz ao entendimento de que o currículo extrapola aquilo que está estabelecido nas normativas oficiais. Assim como as relações sociais se concretizam no território por meio de práticas socioespaciais, o currículo também se efetiva nas ações pedagógicas desenvolvidas cotidianamente no contexto escolar.

Desse modo, o currículo praticado, ou currículo em ação, constitui-se a partir das experiências vividas no interior da escola, sendo continuamente produzido e ressignificado por meio das interações entre professores, estudantes e os conhecimentos trabalhados. Nessa perspectiva, a sala de aula assume centralidade na produção do currículo praticado, uma vez que é nesse espaço que o currículo é percebido, vivido e reinterpretado a partir das práticas pedagógicas.

Assim, o território vai sendo formado por lugares, como aponta Santos; Silveira (2006) sendo, portanto, um território usado. Conforme o autor, “vivemos com uma noção de território herdada da modernidade incompleta e do seu legado de conceitos puros, tantas vezes atravessando os séculos praticamente intocados” (Santos; Silveira, 2006, p.225). Ainda conforme Santos; Silveira (2006, p.225) “é o uso do território, e não o território em si mesmo, que faz dele objeto da análise social. Para os autores, o território:

É um nome político para o espaço de um país. Em outras palavras, a existência de um país supõe um território. Mas a existência de uma nação nem sempre é acompanhada da posse de um território e nem sempre supõe a existência de um Estado. Pode-se falar, portanto de territorialidade sem Estado, mas é praticamente impossível nos referirmos a um Estado sem território (Santos; Silveira, 2006, p. 19).

Nessa perspectiva, as contribuições dos autores, permitem compreender o currículo praticado e reconhecer a escola e a sala de aula como territórios usados, produzidos pelas relações sociais e práticas pedagógicas que neles se desenvolvem. Dessa forma, tanto o currículo quanto o território não podem ser analisados de forma descontextualizada, pois ambos se constituem como construções históricas, sociais e práticas materializando-se através de seu uso, que se expressa por meio das práticas pedagógicas e nas interações das vivências cotidianas.

Dessa forma, currículo praticado e território se conectam por meio da territorialidade escolar, mostrando como os indivíduos podem se apropriar do espaço escolar e produzirem saberes cotidianamente no chão da escola. Conforme Paraíso (2023, p.22) “não há consenso em torno do currículo, do que ensinar, do que preservar e do que desconstruir, interrogar e transformar no processo ensino-aprendizagem. “É por isso que afirmamos que ele é um território disputado, contestado e também incontrolável” (Paraíso, 2023, p. 22).

Nesse sentido, a cartografia escolar pode assumir papel importante como linguagem na mediação do currículo praticado. Diferente dos mapas, prontos e normatizados pelo currículo oficial o croqui é uma simples representação do espaço geográfico, permitindo que o educando represente o território conforme suas vivências diárias. Conforme Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), o croqui:

É um desenho, um esquema rápido, utilizado antigamente pelos geógrafos nos trabalhos de campo e também pelos professores de Geografia em sala de aula, para a explicação dos fenômenos e dos processos físicos naturais e humanos. Segundo Hannaire(1996)—para quem não há Geografia sem esquemas ou croquis—, trata-se de uma entre as boas atitudes a ser desenvolvidas no uso da lousa para o ensino da disciplina. O bom exemplo do professor desenhando constantemente no quadro convencerá os alunos de que eles mesmos devem aprender a desenhar, o que implica um esforço constante de prioridade, ordem e clareza (Pontuschka, Paganelli e Cacete, 2009, p.303).

Portanto, o croqui é uma maneira de representação que pode contribuir para a superação da lógica que marca o ensino tradicional, marcado pela transmissão descontextualizada dos conteúdos, pois faz com que os educandos saiam das condições de receptores passivos e passam a ser produtores de representação espacial. Esse processo, mostra o potencial do croqui como expressão do currículo praticado, visto que ele representa, graficamente, o modo que os estudantes interpretam e significam os conteúdos geográficos no cotidiano escolar.

Ao elaborar um croqui, o estudante pode desenvolver o raciocínio espacial e a alfabetização cartográfica, pois envolve noções fundamentais como orientação, localização, escala, mesmo que não seja de maneira técnica. Essa construção, além de fortalecer o desenvolvimento espacial e a alfabetização cartográfica, articula saberes científicos e conhecimentos do cotidiano do educando. Conforme Goes Júnior; Belém (2025, p.6) “o uso de croquis nas escolas remete a práticas pedagógicas que se baseiam no pensamento espacial e na relação deste com as ideias consideradas dos alunos”. Os autores evidenciam ainda que:

Dentro do âmbito da escola, essa representação permite que o aluno também se depare com duas formas de conhecimento: o abstrato- noção de pontos cardeais e orientação – e o concreto, que tem a ver com a experiência do local, o trajeto casa-escola e os elementos gráficos de referência-desenho de casas, ruas , e estabelecimentos durante o caminho (Góes Júnior; Belém, 2025, p.6).

Nessa perspectiva, o croqui configura-se como uma estratégia pedagógica capaz de permitir a compreensão dos conceitos estruturantes da Geografia (espaço, lugar, paisagem e território) a partir da realidade dos estudantes. Nesse caso, o território emerge como uma construção social vivenciada pelo educando e marcada por usos, práticas e relações sociais do espaço. Conforme Carlos (2007), o espaço urbano, especialmente a rua, constitui dimensão concreta da vida social, revelando gestos, usos e conflitos que expressam desigualdades e formas de apropriação do território.

Assim, quando o estudante representa o lugar onde vive pelo croqui, ele expressa territorialidades cotidianas, que, muitas vezes, são invisíveis no currículo prescrito. Para Santos; Silveira (2006), a concepção de territorialidade está atrelada a de construção de identidade e pertencimento. Dessa forma, o trabalho com o croqui na sala de aula, permite que o professor perceba como os educandos enxergam e dão significados ao território em que vivem. O croqui

trata-se, portanto, de uma prática pedagógica que pode reafirmar uma construção coletiva articulada ao currículo praticado. Conforme Castellar (2017):

Ensinar a ler o mundo com um olhar geográfico é um processo que se inicia desde os primeiros anos de vida quando se reconhecem os lugares, identificam-se os objetos e vivenciam-se os percursos e se reconhecem as distâncias, atribuindo sentido ao que está sendo observado e representado. Se o processo de aprendizagem acontece desde a infância, conforme as teorias cognitivistas, é importante que na formação inicial dos futuros professores tenha uma robusta base teórica e metodológica com a intencionalidade de aprender a aprender (Castellar, 2017, p. 212).

Nessa perspectiva, a autora destaca que o ensino de Geografia requer a mediação intencional do conhecimento, de modo a possibilitar aos estudantes a leitura de mundo a partir de um olhar geográfico. Tal mediação passa pelo reconhecimento dos lugares vividos e pressupõe uma formação docente consistente, capaz de articular teoria e metodologia de forma consciente e planejada. Assim, para que o croqui se efetive como expressão do currículo praticado, é necessário que essa ferramenta metodológica seja incorporada ao planejamento docente, valorizando as experiências territoriais dos educandos e conferindo sentido aos conteúdos geográficos trabalhados em sala de aula.

As mudanças curriculares, como as que emergiram da BNCC, não acabaram com os conteúdos e conceitos basilares da Geografia, mas apresentaram novos desafios em relação as maneiras de ensiná-los. Nessa direção Castellar (2017) evidencia que:

O valor educativo dos conceitos e conteúdos não se alteram com as mudanças curriculares; não se trata de eliminá-los, mas de entendermos como podemos ensinar a ler o mundo com os conceitos geográficos, com o olhar geográfico, com uma observação que de fato contribua para ler paisagens, ler mapas e saber elaborar um mapa com os elementos observados (Castellar, 2017, p.213).

Na perspectiva da autora, as mudanças curriculares não eliminam conteúdos e conceitos, mas nos desafia a pensarmos novas estratégias de ensinar, fazendo com que os estudantes compreendam suas realidades de forma crítica e contextualizada. Essa leitura de mundo envolve práticas pedagógicas como observação de paisagens, interpretação de mapas e produção de representações cartográficas como os croquis, a partir dos elementos observados na vivência cotidiana dos educandos. Na mesma direção, Callai (2005) reforça que o papel da Geografia escolar é permitir a leitura do mundo da vida, possibilitando a compreensão das paisagens como resultado da interação humana na sociedade.

Ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades. Em linhas gerais, esse é o papel da Geografia na escola. Refletir sobre as possibilidades que representa, no processo de alfabetização, o ensino de geografia, passa a ser importante para quem quer pensar, entender e propor a geografia como um componente curricular significativo (Callai, 2005, p.228-229).

Conforme as contribuições da autora, mediar a leitura de mundo dessa forma exige práticas pedagógicas que ultrapassem a memorização dos nomes dos lugares, permitindo que o território seja compreendido como construção histórica e social, assim como o currículo. Quando o currículo praticado incorpora o croqui como ferramenta metodológica, pode contribuir para ampliar a leitura dos lugares nos quais os estudantes estão inseridos, possibilitando um ensino de Geografia mais significativo e contextualizado com o contexto vivido pelos estudantes

Metodologia

Visando responder o questionamento que direcionou este estudo e considerando sua natureza interpretativa, optou-se pela abordagem qualitativa. Conforme Minayo (2007):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas ciências sociais, com nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (Minayo, 2007, p.21).

Dessa forma, a pesquisa qualitativa contribui para aprofundarmos as nossas análises tomando como parâmetro as subjetividades e contextualidades onde se deu a investigação. “A abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados. Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposta e interpretada, em primeira instância, pelos próprios pesquisadores” (Minayo, 2007, p.22). Considerando os objetivos traçados para o nosso estudo, optamos por realizarmos uma pesquisa de campo, compreendida por Gil (2002) como aquela que:

Focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias (Gil, 2002, p.52).

Nessa perspectiva, os pesquisadores que realizam esse tipo de pesquisa, devem eles próprios adquirirem experiência direta com o que será pesquisado e permanecer o máximo de tempo possível em contato direto com o local de pesquisa, pois “somente com essa imersão na realidade é que se podem entender as regras, os costumes e as convenções que regem o grupo estudado”(Gil, 2002, p. 52).

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual de Ensino Médio localizada no município de Carinhanha-BA, tendo como participantes 36 estudantes de uma turma do 1º ano. A escolha da escola e da turma ocorreu em função de sua inserção no contexto investigado e de sua pertinência aos objetivos da pesquisa, especialmente no que se refere à construção de conhecimentos geográficos relacionados ao espaço vivido e ao território. A sequência didática foi desenvolvida em oito aulas e envolveu a aplicação de questionários, elaboração de mapas mentais, aulas expositivas e produção de croquis. Embora diferentes dados tenham sido produzidos nesse processo, este estudo delimitou como corpus principal os croquis, complementados pelos registros do diário de campo, por itens específicos dos questionários e pela análise do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB).

O DCRB, por sua vez, foi selecionado por constituir documento curricular oficial do estado da Bahia e analisado nos trechos referentes aos conceitos e orientações relacionados ao território, permitindo estabelecer uma relação entre a concepção normativa presente no currículo e as representações produzidas pelos estudantes.

Dos 36 estudantes participantes, os 36 produziram croquis. Para a constituição do corpus, foram selecionados 4 croquis, considerando sua pertinência aos objetivos da pesquisa e sua capacidade de evidenciar elementos recorrentes nas formas de representação do espaço vivido, tais como trajetos cotidianos, referenciais urbanos, elementos da paisagem e formas de organização espacial. Os croquis apresentados nas Imagens 1 a 4 foram selecionados por sua representatividade em relação às recorrências e/ou particularidades identificadas no conjunto das produções, não sendo utilizados como critério a qualidade estética ou a precisão cartográfica.

Os questionários foram utilizados para identificar conhecimentos e percepções dos estudantes sobre a metodologia com croquis nas aulas de Geografia, sendo considerados, para esta análise, especificamente os itens conhecimento de croquis e trabalho com croquis na

escola. O diário de campo foi empregado como registro sistemático das observações realizadas durante as atividades, contribuindo para contextualizar o processo de produção dos croquis, as dificuldades apresentadas e as estratégias utilizadas pelos estudantes. O DCRB, por sua vez, foi selecionado por constituir documento curricular oficial do estado da Bahia e analisado nos trechos referentes aos conceitos e orientações relacionados ao território, permitindo estabelecer uma relação entre a concepção normativa presente no currículo e as representações produzidas pelos estudantes.

A análise desses dados foi inspirada na Análise temática, baseando-nos em Gil (2025), que apresenta os estudos de Braun e Clark (2006). O autor define a análise temática como:

Um método que visa identificar, analisar e relatar padrões (temas) presentes em um conjunto de dados. Basicamente, ela organiza e descreve o conjunto de dados em detalhe possibilitando mapear as ideias e os conceitos neles presentes e identificar regularidades no discurso dos participantes (Gil, 2025, p. 87.).

Dessa forma, a adoção dessa técnica de análise de dados justifica-se por não se restringir à descrição dos resultados, mas por buscar compreender, de modo interpretativo, a contribuição dos dados investigados para a construção do conhecimento. Os dados foram produzidos a partir de uma atividade pedagógica que envolveu a elaboração de representações espaciais (croquis) por estudantes do Ensino Médio, além de observações sistematizadas em diários de campo.

Inicialmente, realizou-se a familiarização com os dados, por meio de uma observação atenta e sistemática dos desenhos, buscando identificar regularidades, padrões e recorrências nas representações espaciais. Nessa etapa, foram registrados aspectos relacionados à organização do espaço, ao tipo de representação adotada, aos elementos mais frequentemente desenhados e ao referencial espacial mobilizado pelos estudantes, conforme sistematizado no quadro 1.

Quadro 1: familiarização dos dados

Aspectos observados nos croquis	Descrição analítica
Organização espacial	Predominância de ruas retas, cruzamentos e quadras bem delimitadas, organizando a disposição dos elementos representados.
Tipo de representação	Uso de perspectiva frontal e aérea simplificada, sem rigor cartográfico formal.
Elementos recorrentes	Casas, comércios, escola, praças, árvores e vias urbanas.

Referencial espacial	Espaço urbano próximo à vivência dos estudantes, associado ao cotidiano local.
----------------------	--

Fonte: Elaborado pelas Autoras (2026).

Na sequência, procedeu-se à identificação de Unidades de Sentido contidas nos croquis. Tais unidades surgiram a partir das evidências visuais dos desenhos, como a centralidade das ruas, a recorrência de elementos urbanos, a valorização de espaços de uso cotidiano e o não rigor cartográfico formal, conforme apresentado no quadro 2.

Quadro 2 – Unidades de sentido identificadas nos croquis

Unidades de sentido	Evidências nos croquis
Trajeto cotidiano	Representação de ruas como eixos centrais de circulação e deslocamento.
Referenciais urbanos	Presença de comércio (mercados, depósitos, farmácias), escola e residências.
Espaço vivido	Ênfase em locais de uso frequente e socialmente significativos.
Elementos da paisagem	Árvores, praças, calçadas e áreas verdes inseridas nos desenhos.
Ausência de convenções cartográficas	Inexistência de escala, legenda e orientação cardeal.

Fonte: Elaborado pelas Autoras (2026).

Em seguida essas unidades foram agrupadas em códigos temáticos, que deram suporte para estabelecer as relações interpretativas entre os desenhos e os referenciais teóricos utilizados neste estudo. A codificação por temas apresentada no quadro 3, permitiu a compreensão dos sentidos atribuídos pelos estudantes ao espaço representado, mostrando a valorização do espaço vivido, funcional e experiencial em detrimento de representações espaciais com rigor cartográfico.

Quadro 3 – Codificação temática

Códigos temáticos	Descrição
Espaço do cotidiano vivido	Representações baseadas na experiência diária dos estudantes.
Rua como Eixo estruturador	Centralidade das ruas na organização do croqui e dos elementos espaciais.
Referenciais funcionais e afetivos	Destaques para locais com valor social e prático.
Espaço residencial e comercial	Predominância de casas e estabelecimentos comerciais.
Representação não convencional do espaço	Uso de símbolos espontâneos, sem rigor técnico-cartográfico.
Território como construção social e política	O território entendido como resultado de relações de poder, organização política e econômica do espaço.
Território como espaço de identidade e pertencimento	O território articulado às vivências locais, identidades e culturas dos estudantes.
Território e realidade baiana	Ênfase na contextualização regional e nas especificidades socioespaciais da Bahia.

Fonte: Elaborado pelas Autoras (2026).

Por fim, esses códigos foram aglutinados em temas analíticos Quadro 4, com a função de organizar e interpretar os sentidos atribuídos aos croquis, compreendendo como as normativas oficiais da Bahia apresenta a concepção de território e como educandos constroem e expressam a leitura cotidiana do território em que estão inseridos.

Quadro 4 – Categorias Temáticas

Categorias temáticas	Síntese interpretativa
O território como espaço de vivência cotidiana dos estudantes.	O território é compreendido a partir da vivência cotidiana dos estudantes.
A abordagem do território como referência de pertencimento no currículo baiano de Geografia.	Concepção normativa do território que articula pertencimento, relações sociais, poder, organização econômica e múltiplas escalas de análise.

Fonte: Elaborado pelas Autoras (2026).

A metodologia, estruturada dessa maneira, permitiu compreender que os croquis não se limitam apenas a simples reproduções cartográficas, mas expressam modos de vivenciar o território, articulando pertencimento e práticas cotidianas dos estudantes.

Resultados e discussão

Os resultados e as discussões apresentados nesta seção decorrem das categorias temáticas “O território como espaço de vivência cotidiana dos estudantes”, e “A abordagem do território como referência de pertencimento no currículo baiano de Geografia”. Tais categorias possibilitaram compreender como as representações espaciais são prescritas na normativa oficial e reelaboradas pelos alunos por meio dos croquis, evidenciando distintas formas de leitura do território e do currículo de Geografia que se materializa na prática pedagógica da sala de aula.

A análise busca demonstrar que o croqui pode ser compreendido como expressão do currículo em ação, na medida em que evidencia as escolhas metodológicas do professor, os conteúdos priorizados e as formas pelas quais os estudantes se apropriam do conhecimento geográfico a partir de suas vivências territoriais. Assim, os croquis podem ser entendidos não apenas como recurso didático, mas como manifestações concretas do currículo praticado, em que o prescrito é reinterpretado conforme as experiências do local de vivência dos estudantes.

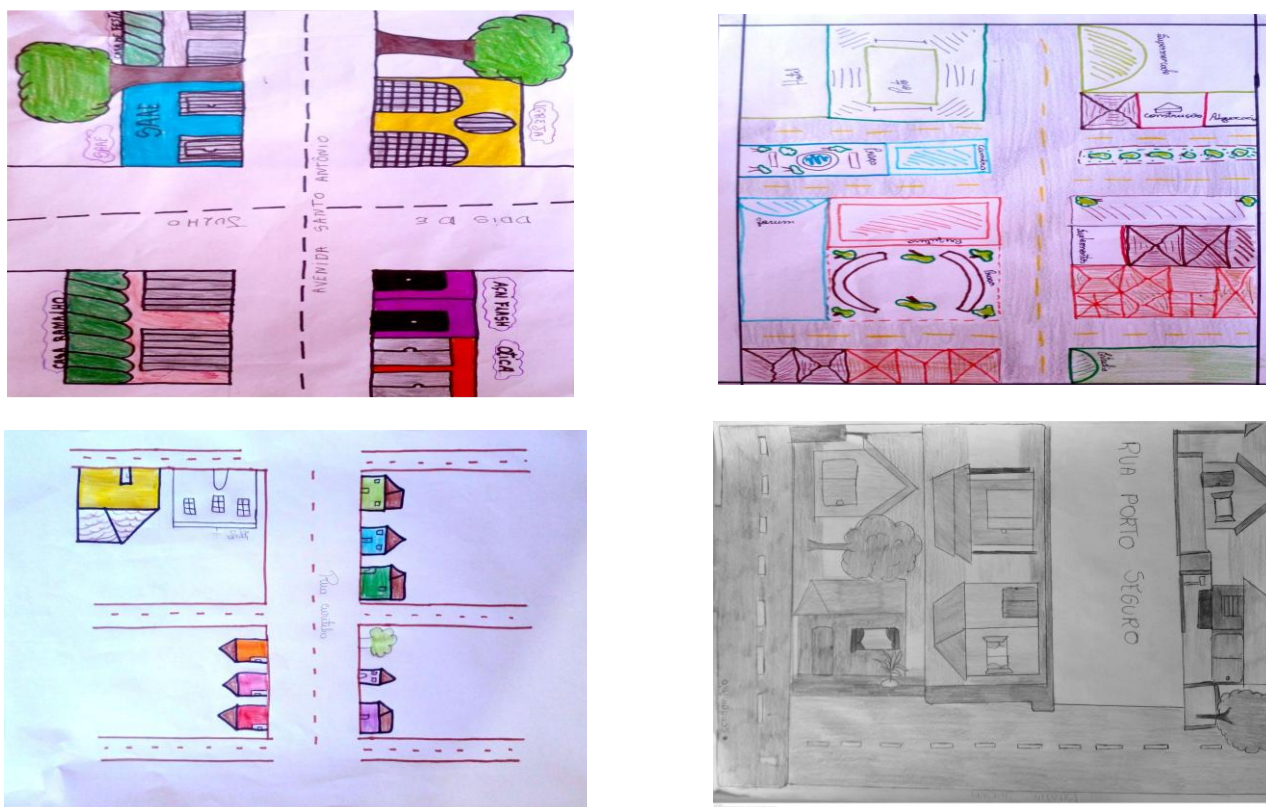
O território como espaço de vivência cotidiana dos estudantes

Quando a proposta de identificar os conteúdos da Geografia no cotidiano dos educandos foi posta em prática por meio da atividade de elaboração de croquis, os educandos representaram os percursos que realizam diariamente, sobretudo o trajeto entre casa e escola e vice-versa. Isso significa que o currículo praticado prioriza o local de vivência dos estudantes como ponto de partida para ensinar Geografia. Conforme Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), os desenhos constituem:

Esquemas gráficos de organização da relação do ser humano com o mundo. Uma educação geográfica deve recuperar, na escola, os princípios que permitirão ao aluno apropriar-se de um território do ponto de vista visual e gráfico” (Pontuschka; Paganelli e Cacete (2009, p.302).

Na Imagem 01, observam-se os croquis desenvolvidos pelos estudantes como parte da atividade da sequência didática.

Imagem 01: Representações do espaço cotidiano elaborado pelos estudantes



Fonte: Acervo da autora /coleta de dados (2025).

Os croquis apresentados na imagem 1 revelam que o currículo praticado permite articular teoria e prática, favorecendo ao estudante uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. Nas representações, os educandos desenharam as ruas, praças, estabelecimentos comerciais e outros elementos urbanos observados no trajeto diário entre casa e escola, isso demonstra que o ensino de Geografia, ao se efetivar na prática docente, prioriza elementos do espaço vivido pelos alunos. Conforme Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 304) “o croqui tem seu papel em todos os níveis de ensino da Geografia, atendendo aos objetivos de cada um deles”.

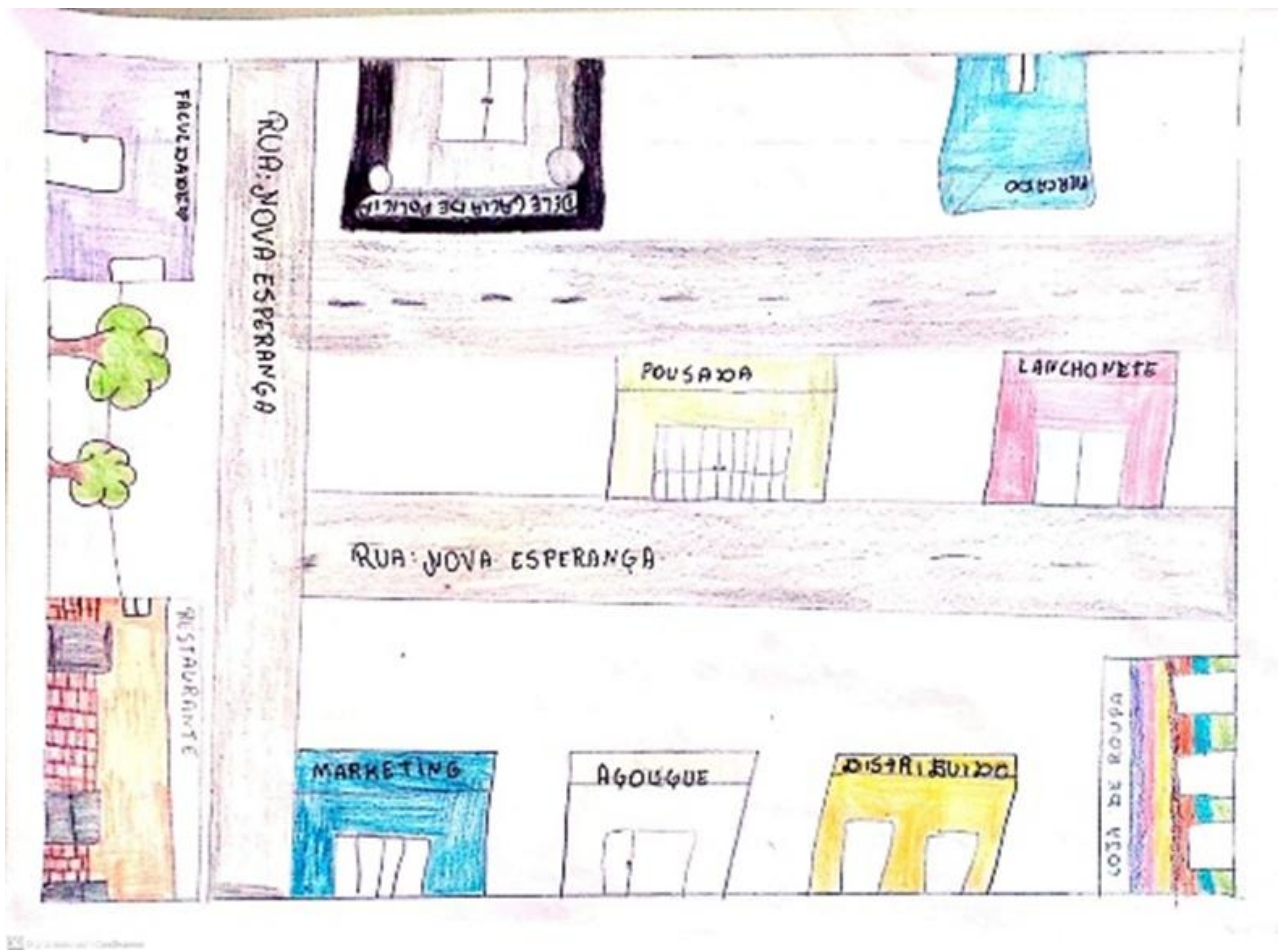
Nessa perspectiva, a construção dos croquis mostra que o currículo de Geografia é apropriado, interpretado e ressignificado pelos professores e pelos estudantes. Conforme Cavalcanti (2010, p. 12), “a construção e reconstrução do conhecimento geográfico pelo aluno ocorre na escola, mas também fora dela”. Cavalcanti (2010) destaca ainda que:

Quando o aluno desenha, ou elabora um mapa mental ele escolhe, seleciona elementos da realidade, local/global, faz abstração, expressando assimilação de conhecimentos nem sempre passíveis de expressão verbal. Para a Geografia, portanto, a imagem, o desenho e o mapa são recursos fundamentais para a mediação entre o sujeito e o conhecimento, por serem expressão de algum conteúdo geográfico que, construído pelo sujeito, expressa uma síntese em elaboração, um conceito em construção (Cavalcanti, 2010, p.9).

Ao construir o desenho de seus trajetos diários, os educandos trazem elementos da realidade, demonstram compreensões espaciais que nem sempre são mostradas através da linguagem verbal. Assim, o desenho constitui ferramenta importante na mediação da aprendizagem do indivíduo e os saberes geográficos em relação ao conhecimento que possui sobre o espaço vivido. Sobre o espaço vivido, observa-se os croquis da imagem 02, representada com dois desenhos.

Imagem 02: o espaço vivido nas representações cartográficas dos estudantes





Fonte: Acervo das autoras /coleta de dados (2026).

Os croquis da imagem 2 revelam o espaço vivido pelos estudantes como eixo central do currículo praticado. As ilustrações mostram as ruas nomeadas, residências, comércios, árvores e outros elementos de referência. A seleção desses elementos instiga que os estudantes prestam atenção nas referências da cidade, demonstrando o reconhecimento das práticas sociais que ocorrem no espaço em que vivem.

Os croquis não apresentam rigor cartográfico, mas os educandos recorreram a símbolos recorrentes (casas, portas, árvores, faixas da rua), o que nos leva a compreensão de que eles estão em um processo de alfabetização cartográfica em curso. Conforme Carlos (2007, p.51) “a rua se coloca como dimensão concreta da espacialidade das relações sociais num determinado momento histórico, revelando nos gestos, olhares e rostos, as pistas das diferenças sociais”.

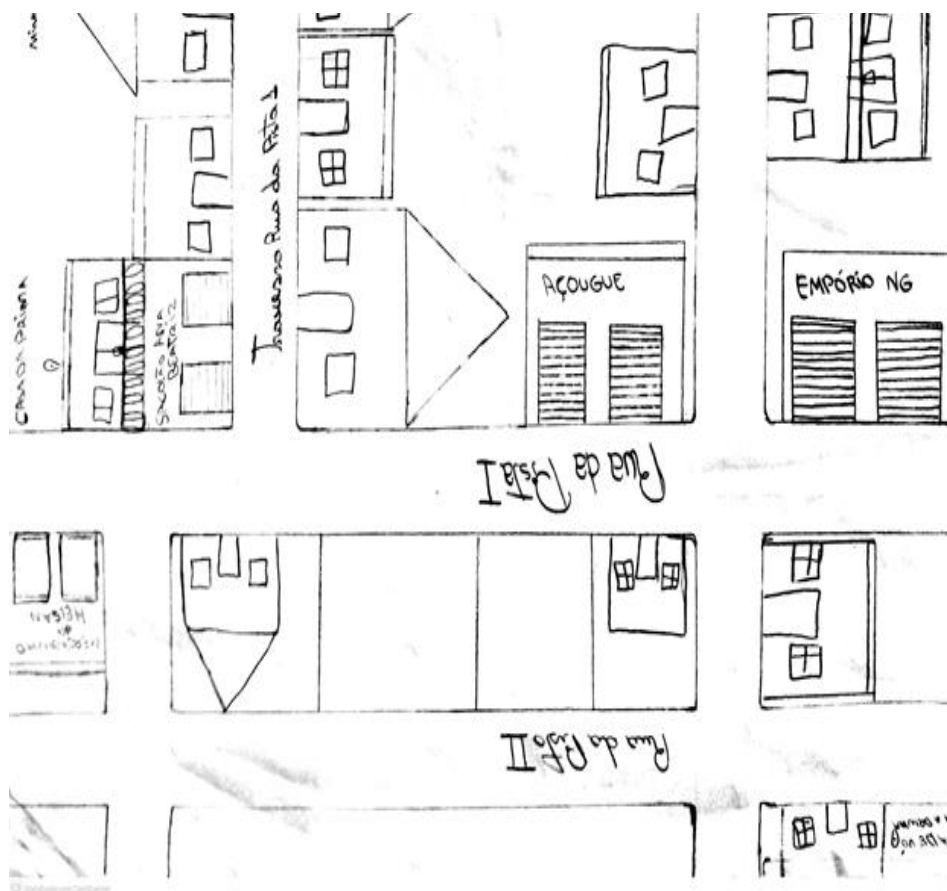
A seleção de tais elementos demonstra que o currículo praticado valoriza a leitura do território por meio das vivências cotidianas dos educandos, o que possibilita o entendimento do território como resultado das relações socioespaciais. Conforme Carlos (2007a, p.54) “na rua

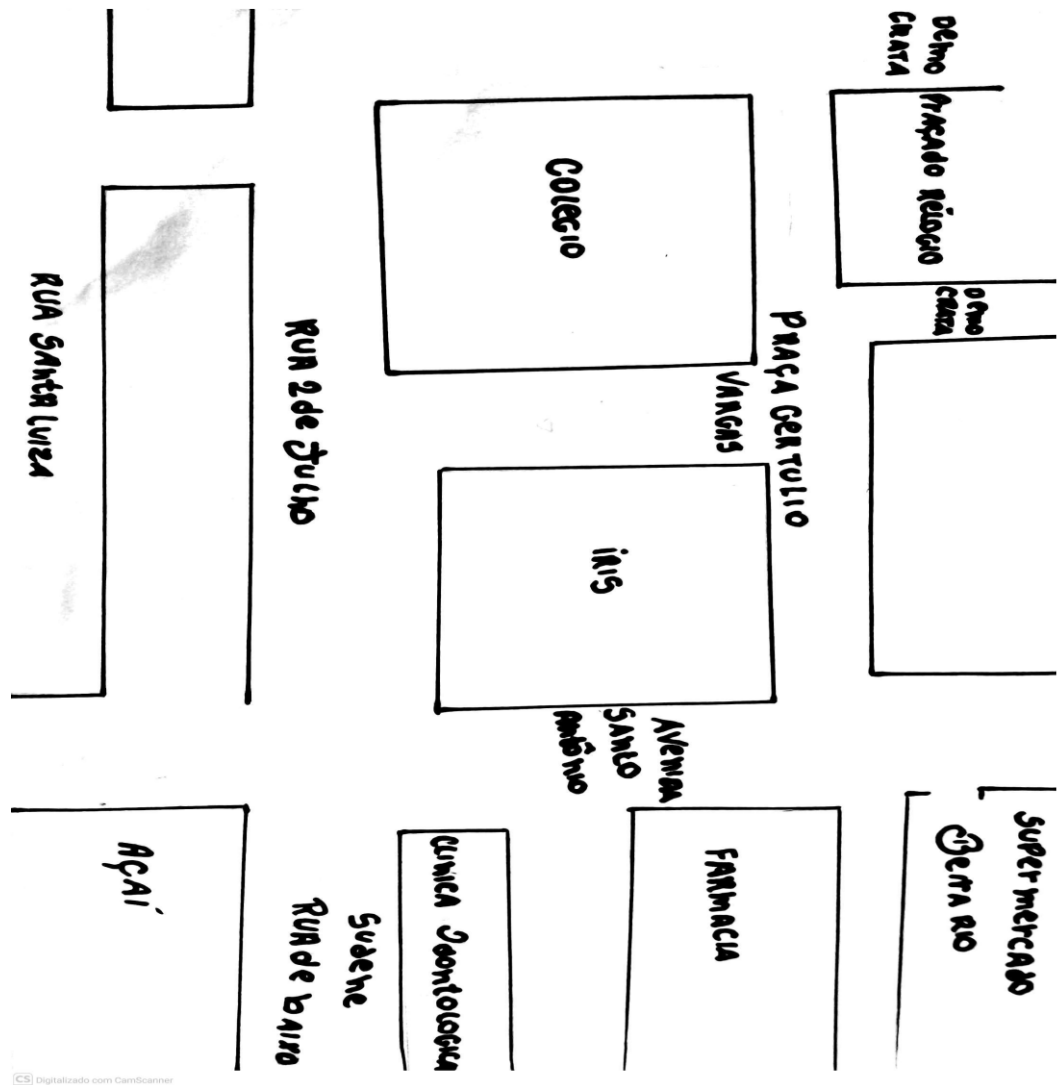
se joga e aí se aprende no contato com outro uma nova dimensão da vida — aquela que se constrói na prática social onde está posta a sociedade urbana em constituição: com seus símbolos e funções”.

Dessa forma, os croquis da imagem 2 demonstram seu valor didático ao permitir o professor compreender como o aluno percebe, organiza e dá significado ao território em que vivem. A construção de elementos cartográficos como os croquis servem para observar aprendizagens, problematizar conceitos geográficos e possibilitar a visão do espaço vivido para o espaço pensado, contribuindo para a aprendizagem significativa no ensino de Geografia.

Já na imagem 03, observa-se no croqui 01 disposição espacial, alinhamento e vizinhança; no croqui 02 o educando destacou equipamentos coletivos e serviços. Observa-se os desenhos da imagem 3.

Imagem 3: Diferentes leituras do espaço geográfico nos croquis dos estudantes





Fonte: Acervo da autora /coleta de dados (2026).

Na imagem 3 observa-se diferentes maneiras de leitura e organização do espaço, demonstrando que o currículo praticado é materializado de diversas formas entre os educandos. No primeiro croqui destaca-se a organização espacial estruturada por meio de quadras, ruas identificadas por letras, com moradias desenhadas de maneiras regulares e padronizadas. Embora não apareça os elementos formais da cartografia, como escala, legenda e orientação, o desenho revela a capacidade que o aluno possui de demonstrar o seu espaço real e como ele se organiza, o que implica uma leitura do espaço vivência, resultado de um processo de alfabetização cartográfica em curso. Conforme Carlos (2007).

O que temos é que as casas de hoje, na metrópole, vivem trancadas com pessoas dentro, diante da televisão, sem contatos com a vizinhança pois cada vez mais a casa tem a função de preservar a individualidade, reforçando o privado. Desse modo o que era público, o que acontecia no ambiente da rua se fecha “intramuros”. Desse modo os lugares da cidade se delimitam, se fecham, se tornam exclusivos. De outro, como a sociedade existe no uso, dado pelas divisões no espaço, as atividades tendem a se desenvolver, na metrópole, em ambientes fechados (Carlos, 2007b, p.52).

Dessa forma, as contribuições da autora, revela o quanto a vida cotidiana tem se tornado cada vez mais privativa, onde a casa tem se tornado cada vez mais um espaço de individualidade, que pode ser marcado pelo isolamento dos meios tecnológicos, como a televisão e a internet e com isso, os espaços públicos tem se tornado cada vez mais vazio, principalmente a rua, que historicamente foi marcada como lugar de encontro , um lugar sociável.

Esse esvaziamento mostra que os croquis além de representar os espaços físicos, indicam dimensões sociais e culturais do território, reforçando que o croqui é um recurso didático eficaz para a leitura crítica do território.

O segundo croqui na imagem 3 revela uma leitura mais ampla do território, ao destacar espaços e serviços presentes no cotidiano dos estudantes, como escola, praça, igreja e comércio. A praça e a escola como elementos centrais mostram a relevância desses espaços na organização territorial, mostrando que o estudo do currículo praticado no ensino de Geografia favorece a compreensão das funções sociais percebidas pelos educandos.

Nesse sentido, os resultados dos croquis desenhados pelos educandos configuram-se como importantes ferramentas de recursos didáticos do currículo praticado na Geografia escolar, pois possibilita ao professor compreender como os educandos percebem, organizam e significam o território em que vivem. Assim, os croquis funcionam como instrumento mediador entre currículo prescrito e currículo praticado. Ao valorizar o território e as experiências que os alunos vivem nele, o uso dos croquis na sala de aula pode contribuir para um ensino de Geografia crítico e significativo para a realidade em que os educandos estão inseridos.

A abordagem do território como referência de pertencimento no currículo baiano de Geografia

No que se refere ao ensino de Geografia, o território extrapola a simples condição de categoria político-administrativa e assume papel central na construção de identidade e pertencimento. Nesse sentido, o Documento Curricular Referencial da Bahia orienta que o

estudo do território considere as práticas sociais e culturais que estruturam o cotidiano dos estudantes, articulando conhecimento geográfico e realidade local. O documento assegura que:

O Estado da Bahia possui ampla pluralidade cultural e de agrupamentos humanos dos quais emergem as expressões culturais das diversas nações africanas, dos povos indígenas, dos sertanejos, dos grapiúnas, da região do São Francisco, dos povos ciganos, dos quilombolas, dentre outros, com suas formas de vida autênticas, que revelam a capacidade de seus habitantes de expressarem suas identidades territoriais, por meio da sua história, culturas, saberes, conhecimentos, produções dimensões fundamentais de sua identificação comunitária dos modos de viver, conviver e produzir, das maneiras de ser, sentir e querer (Bahia, 2022, p.46).

O documento mostra a visão de território focada na pluralidade cultural e na diversidade dos diferentes grupos humanos que constituem a população do Estado da Bahia. Nesse sentido, o território é apresentado como espaço que produz saberes, formas de vivência e convivência. Essa abordagem revela o pertencimento como princípio formativo, mostrando que o ensino de Geografia deve reconhecer e valorizar as experiências territoriais dos estudantes. Nessa direção, o DCRB da Bahia trata do conceito de território enfatizando a importância dos territórios de identidade da Bahia para a formação dos estudantes. O documento assevera que:

Entende-se por Território de Identidade a unidade de planejamento de políticas públicas do estado da Bahia, constituído por agrupamentos identitários municipais, geralmente contíguos, formado de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos, reconhecido pela sua população como espaço historicamente construído ao qual, com identidade que amplia as possibilidades de coesão social e territorial (Bahia, 2014) (Bahia, 2022).

Desse modo, o DCRB-BA, propõe a valorização da diversidade cultural, econômica, política e geográfica como fundamento para a construção do território enquanto dimensão identitária. Embora o discurso de reconhecimento dos territórios de identidade esteja presente ao longo do documento, observa-se que não há uma definição conceitual clara de “território e “identidade”. Essa ausência de explicitação teórica pode fragilizar a compreensão desses conceitos e comprometer sua efetiva operacionalização no ensino de Geografia. Nessa direção, o documento assegura que:

A Geografia deve ser capaz de reunir instrumentos de análises e de práticas sociais que no exercício da cidadania trazem questionamentos sobre as formas de ordenação e ocupação territorial e desdobramentos nas paisagens. Assim, deve haver o direito à educação, à saúde, acesso e exploração consciente da terra, preservação da biodiversidade e da qualidade ambiental, necessidade da sustentabilidade cultural e natural. A tarefa é deveras grande, porém imprescindível. Como indica Milton Santos (2006), a menor descrição que se pode fazer de uma parte da terra também é uma

descrição política. Não dá para falar em nada sem falar de política, sobretudo hoje, quando os instrumentos de poder se aperfeiçoaram. Esta afirmativa legitima o papel da Geografia, cujo seu estudo é pautado nas relações sociais econômicas e políticas (Bahia, 2022, p.179).

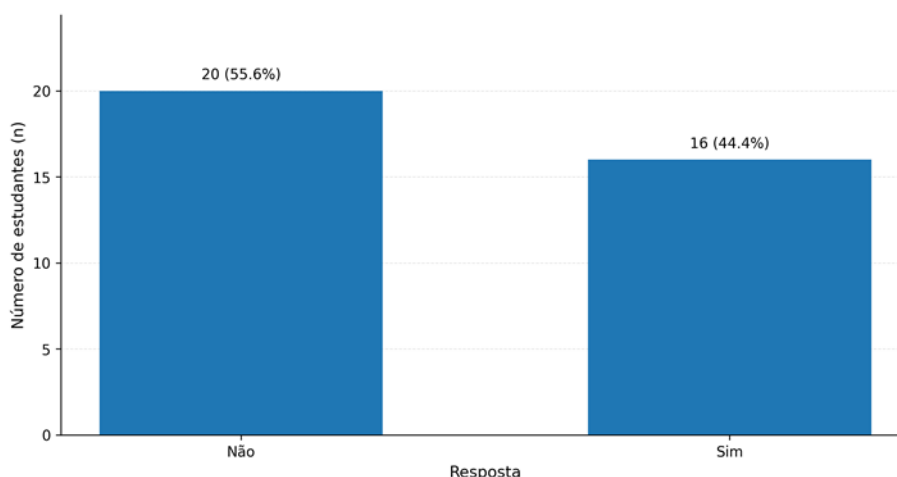
Ao enfatizar direitos como acesso à terra, preservação ambiental e sustentabilidade cultural, o documento compreende o território como campo de disputas e regulação social, perspectiva reforçada pela referência a Milton Santos (2006), para quem toda descrição do espaço é, necessariamente, política. Contudo, embora destaque a dimensão política e normativa do território, o DCRB-BA não explicita de modo aprofundado sua articulação com as dimensões identitárias e de pertencimento, o que sugere certa fragmentação conceitual entre território como espaço de poder e território como construção simbólica e cultural no âmbito do currículo.

Observa-se, assim, a coexistência de duas abordagens: de um lado, o território como construção simbólica e identitária; de outro, o território como campo de disputas, regulação social e exercício da cidadania. Todavia, tais dimensões nem sempre aparecem articuladas de modo consistente, sugerindo certa fragmentação conceitual entre pertencimento e poder. Essa desarticulação pode comprometer a clareza teórica do documento e dificultar a tradução de seus princípios em práticas didáticas concretas.

Quando confrontadas com os dados empíricos desta pesquisa, especialmente com o reduzido conhecimento e uso de croquis nas aulas de Geografia, essas orientações revelam uma lacuna entre o potencial formativo anunciado na normativa e sua efetiva materialização no currículo em ação. Se o território é assumido como referência de identidade e cidadania, a ausência de estratégias sistemáticas de representação e leitura do espaço vivido limita a consolidação desse princípio na prática escolar.

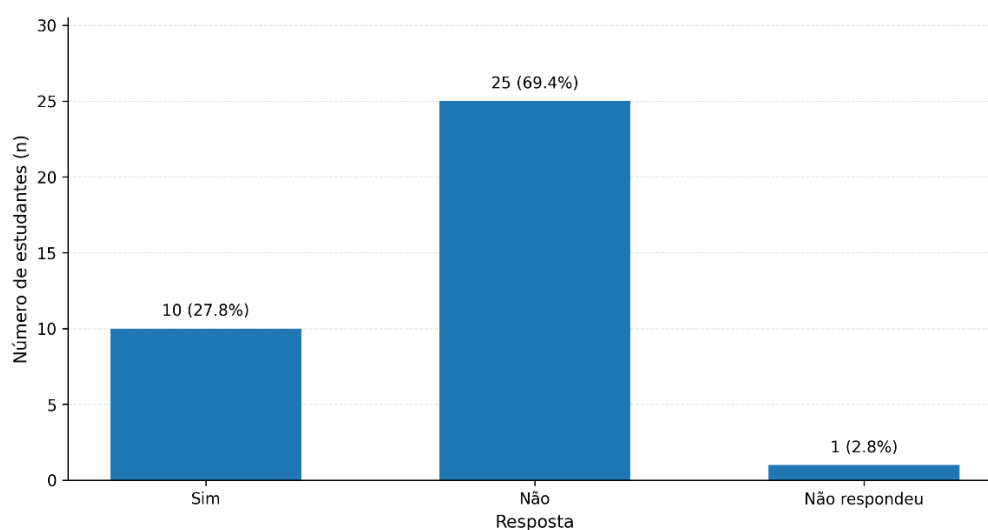
Embora os alunos tenham reconhecido o território em que vivem como elemento de pertencimento nos croquis da seção anterior, as práticas pedagógicas que faz uso dessa ferramenta ainda é uma realidade distante para os alunos da escola pesquisada. O gráfico 1 e 2 demonstram o conhecimento e a utilização dessa metodologia nas aulas de Geografia.

Gráfico 1: Conhecimento de croquis pelos estudantes



Fonte: Elaborado pelas Autoras (2026)

Gráfico 2: Trabalho com croquis nas aulas de Geografia



Fonte: Elaborado pelas Autoras (2026)

Conforme o Gráfico 1, dos 36 alunos participantes, 20 afirmaram não conhecer o conceito de croqui. Já no Gráfico 2, mais da metade dos respondentes declarou não ter tido contato com atividades envolvendo croquis nas aulas de Geografia: 25 alunos afirmaram não conhecer esse tipo de prática, 10 declararam conhecer, e apenas um não respondeu à questão.

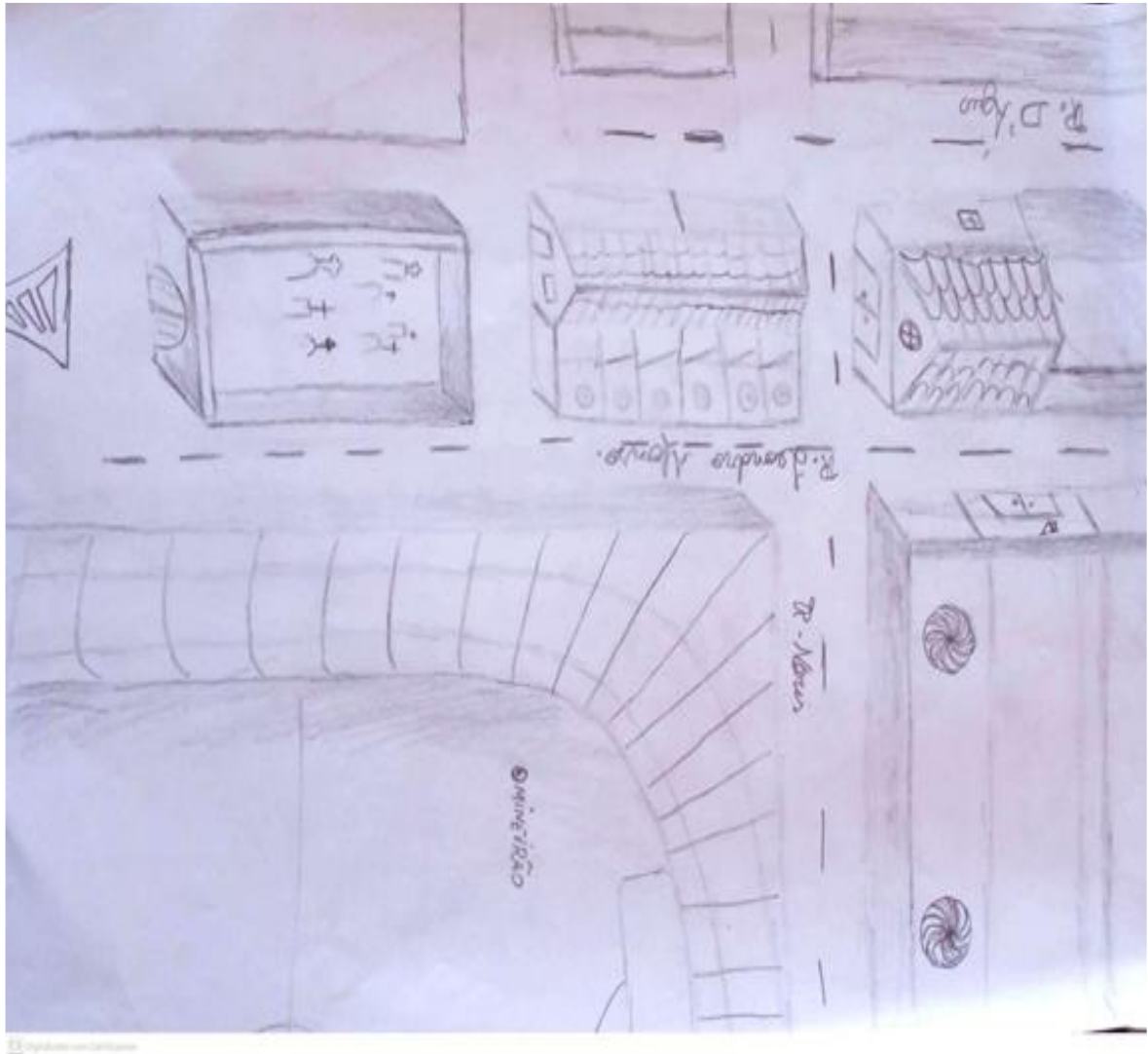
Ao analisar os gráficos, observa-se que, embora existam propostas de articulação entre o ensino de Geografia e a vivência cotidiana dos educandos, o uso dos croquis ainda é pouco conhecido pelos alunos, uma vez que mais da metade deles nunca tiveram contato com esse recurso ou sequer sabe do que se trata. O Gráfico 2 reforça as informações apresentadas no

Gráfico 1, indicando que a maioria dos estudantes nunca realizou atividades com croquis nas aulas de Geografia

Esses dados evidenciam uma lacuna entre o potencial pedagógico desse instrumento e sua efetiva utilização em sala de aula. Considerando que os documentos oficiais defendem um ensino orientado por competências e habilidades, a ausência de recursos pedagógicos, como os croquis, limita as possibilidades de desenvolvimento de habilidades relacionadas à representação espacial, à leitura do lugar e do território e à compreensão crítica do espaço vivido. A fim de complementar a análise, a imagem 4 apresenta dois croquis elaborados pelos participantes da pesquisa, nos quais é possível observar elementos do território vivido.

Imagem 4: Elementos do Território como pertencimento





Fonte: Acervo das Autoras /Coleta de dados (2026).

A partir das imagens, observa-se, no primeiro croqui uma organização espacial estruturada por vias de circulação e quadras, além da presença de estabelecimentos comerciais como mercadinhos e pequenos serviços. A avenida identificada pelo nome e a diferenciação entre moradias e comércios revelam o reconhecimento do lugar e compreensão de suas funções. Embora as residências não estejam destacadas, elas aparecem integradas ao conjunto representando como pontos de referência do cotidiano, mostrando que o estudante se reconhece e se percebe como parte do território no qual está inserido.

No segundo croqui da imagem 4, nota-se maior detalhamento na representação das construções, o que indica uma relação mais próxima e sensível do estudante com o espaço onde vive. As casas apresentam volume e sombreamento, as ruas aparecem curvadas e há indícios

de um espaço coletivo, possivelmente uma quadra poliesportiva. Essa forma de representação demonstra compreensão de proximidade, distância e organização do espaço, além de evidenciar memória visual e vínculo afetivo com o lugar. Nessa direção, Santos (2006), assegura que:

Cada lugar é, à sua maneira, o mundo. Ou, como afirma M.A. de Souza (1995, p.65), “todos os lugares são virtualmente mundiais”. Mas, também, cada lugar, irrecusavelmente imerso numa comunhão com o mundo, torna-se exponencialmente diferente dos demais. A maior globalidade, corresponde uma maior individualidade. É a esse fenômeno que G. Benko (1990, p.65) denomina “glocalidade”, chamando a atenção para as dificuldades do seu tratamento teórico. Para apreender essa nova realidade do lugar, não basta adotar um tratamento localista, já que o mundo se encontra em toda parte (Santos, 2006, p.213).

Nesse sentido, a afirmação de Santos (2006), de “cada lugar é, à sua maneira, o mundo”, permite compreender que os espaços representados nos croquis não são partes isoladas do território, mas expressam processos amplos que fazem parte do cotidiano. Ao desenhar ruas nomeadas, quadras organizadas e estabelecimentos comerciais no primeiro croqui da imagem 4, o estudante mostra que o bairro não se limita a um espaço de moradia, mas integra uma dinâmica urbana marcada por relações econômicas e sociais. A presença de pequenos comércios e serviços locais indica que esse lugar participa de redes de circulação que vão além do âmbito doméstico, conectando-se a outras escalas da cidade.

Nesse sentido, o DCRB-BA, orienta o ensino de Geografia a partir da compreensão do território como construção social e como espaço de vivência, identidade e pertencimento, destacando a necessidade de relacionar o local ao global. Assim, ao elaborar um croqui, o estudante não representa apenas o bairro onde; esse recurso didático expressa uma prática pedagógica que aproxima currículo oficial da prática em sala de aula, pois contribui para a leitura do território e para a compreensão das conexões entre diferentes escalas espaciais. O documento assegura que:

Quando refletimos sobre as questões do ensino da Geografia somos convidados a pensarmos nas indagações que envolvem a prática deste componente curricular, submergimos no caráter teórico – metodológico desse campo do conhecimento a fim de tecermos considerações contemporâneas, pois acredita-se que a geografia deve buscar a compreensão do espaço produzido pela sociedade, que continua a apresentar desigualdades, contradições e tensões, das relações de produção que nela se desenvolvem, a exemplo das populações Ribeirinhas, Indígenas e Quilombolas que perecem a partir do modelo de apropriação que a sociedade faz a natureza num processo contínuo de capitalização do espaço. Ademais, a Geografia, dentro do processo educativo, deve desenvolver-se a partir de práticas que vinculem o educando/a com a transformação dos seus espaços e suas territorialidades (Bahia, 2022, p. 180).

Dessa forma, o documento destaca que, o ensino de Geografia deve ir além da descrição de fenômenos. Ela pode contribuir para que os educandos compreendam suas próprias realidades e se reconheçam como sujeitos capazes de intervir e transformar os espaços em que vivem. Assim, o ensino da disciplina deve buscar articular conhecimento crítico e cidadania, fortalecendo a consciência territorial e a participação ativa dos estudantes.

Assim, a partir da imagem 4, os croquis mostram que o território vivido pelos estudantes, é ao mesmo tempo, único e conectado ao mundo. O bairro desenhado traz marcas das vivências individuais e coletivas, mas também revela formas de organização do espaço que são resultado de processos econômicos e sociais mais amplos. Desse modo, compreende-se que o mundo está presente em cada lugar, não como algo distante, mas como parte concreta da realidade cotidiana.

Diante do que foi apresentado, entende-se que a abordagem do território como referência de pertencimento no currículo baiano de Geografia possui grande potencial formativo, pois reconhece a diversidade cultural, social e histórica que compõe o estado. No entanto, a análise mostra que esse potencial ainda encontra limites quando se trata de sua efetivação pedagógica.

A pouca clareza na relação entre território, identidade e poder, aliada ao uso restrito de recursos como o croqui, evidencia um afastamento entre o que é proposto no DCRB da Bahia e o que acontece na sala de aula. Torna-se, portanto, necessário fortalecer estratégias didáticas que permitam aos estudantes compreender, representar e questionar o espaço em que vivem, fazendo do território não apenas um conceito previsto nos documentos oficiais, mas uma vivência formativa que contribua para a construção da identidade, do pertencimento e da consciência crítica no ensino de Geografia.

Considerações Finais

Este artigo teve como objetivo analisar como o uso do croqui nas aulas de Geografia do Ensino Médio pode mediar as prescrições entre o currículo oficial e o currículo praticado, fortalecendo práticas pedagógicas a partir da leitura do território. Por meio da abordagem qualitativa e da Análise Temática dos dados produzidos na pesquisa de campo, foi possível compreender o croqui como uma ferramenta pedagógica pertinente, capaz de efetivar o

currículo praticado na escola, ao articular os conhecimentos escolares, as vivências territoriais dos estudantes e as práticas dos professores.

Dessa forma, foi possível compreender que o currículo praticado é resultado das vivências territoriais dos alunos que são materializadas no contexto da prática pedagógica, tais experiências ganham sentido ao dialogar com a realidade do educando com prática pedagógica docente. Dessa forma, o uso do croqui possibilitou observar que o docente interpreta o currículo prescrito e consegue fazer com que o educando dê significado ao seu território de vivência, materializando o currículo em ação no contexto escolar.

Nesse sentido, o croqui funciona como um recurso didático que possibilita a transposição clara do currículo prescrito para o praticado, considerando as realidades vivenciadas pelos estudantes. Ao valorizar os saberes e experiências externos à escola, o uso dessa prática pedagógica reforça o papel do professor como sujeito ativo da interpretação, seleção e materialização curricular, mesmo que seja em um contexto marcado pelas reformas curriculares centralizadas em competências e habilidades.

Nesse contexto, conclui-se que fortalecer o território como referência de pertencimento no currículo baiano de Geografia não depende apenas do que está escrito nos documentos oficiais, mas principalmente de sua aplicação nas práticas de sala de aula. A análise mostra que, embora o Documento Curricular Referencial da Bahia destaque a diversidade cultural, os territórios de identidade e a dimensão política do espaço, ainda falta maior clareza na definição dos conceitos e orientações metodológicas mais objetivas. Essa limitação dificulta a articulação entre o território entendido como espaço de identidade e pertencimento e o território compreendido como espaço de poder e disputas sociais.

Os croquis analisados mostram que os estudantes têm conhecimentos e experiências que permitem desenvolver uma compreensão crítica do espaço onde vivem. No entanto, o pouco uso desse recurso nas aulas revela um afastamento entre o que está previsto no currículo oficial e o que realmente acontece na prática. Por isso, é necessário investir em atividades que incentivem a representação, a reflexão e a análise do lugar, para que o território não seja apenas um conceito presente nos documentos, mas se torne um elemento concreto na formação cidadã e no desenvolvimento da consciência espacial no Ensino Médio.

Conclui-se, ainda que o croqui não deve ser considerado apenas como uma atividade ilustrativa, mas como um recurso didático estratégico e intencional, que combina planejamento

pedagógico aos conceitos basilares da Geografia escolar. O uso dessa ferramenta implica novas práticas pedagógicas que contribuem para o professor e a escola encarar a resistência ao esvaziamento conceitual da Geografia gerado pelas reformas curriculares educacionais, conferindo a disciplina um cenário essencial para a formação crítica cidadã por meio da leitura, interpretação e ressignificação do território.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), através do processo nº. 1721/2024.

Referências

BAHIA. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referencial da Bahia**. Etapa do Ensino Médio. Conselho Estadual de Educação da Bahia. Salvador, Bahia, 2022. Disponível em <https://www.dcrb.educacao.ba.gov.br>. Acesso em: jan/out . 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final, MEC, Brasília, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.br/imagens/BNC_EI_EF-110518_VERSAOFINAL Acesso em: jan/jun.2025.

BRAUN, Virginia; CLARK, Victoria. Using thematic analysis in psychology: Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa. In: GIL, Antônio Carlos. **Pesquisa Qualitativa Básica**. Editora vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 2025.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos Cedes** Campinas, v.25, n.66. p.227-247, 2005. Disponível em: Acesso em <https://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 dezembro de 2025.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. FFLCH: São Paulo, 2007a.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O espaço Urbano**: Novos escritos sobre a cidade. FFLCH: São Paulo, 2007b.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. **Anais do I seminário Nacional: Currículo em Movimento-perspectivas atuais**, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2014/04/cCAVALCANTI-LANA-DE-SOUZA.A-GEOGRAFIA-E-A->. Acesso em 03 de setembro de 2025.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. Cartografia escolar e o pensamento espacial fortalecendo o conhecimento geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. V.7, n.13, p.207-232, jan.Jun, Campinas 2017. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/download/494/236/1568>. Acesso em: 07. De Janeiro de 2026.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª. ed. Atlas. São Paulo, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Pesquisa Qualitativa Básica**. Editora vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 2025.

GÓES JUNIOR, Elder Fabrício dos Santos, BELÉM, Fabiano Luís. A utilização de Croquis como exercício da Cartografia Escolar na Escola Estadual Gonçalves Dias de Macapá. **Revista FT. Ciências Humanas**. Vol. 29 , ed 150/ SET.DOI. 10.698449/revistaft/pa10202509300957. disponível em : <https://revistaft.com.br/a-utilizacao-de-croquis-como-exercicio-da-cartografia-escolar-na-escola-estadual-goncalves-dias-de-macapa>. Acesso em : 03 de Janeiro de 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 27.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículos: teorias e políticas**. Contexto, São Paulo, 2023.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Lyda; CACETE, Núria Hanglei. Para ensinar e aprender Geografia. 3ª edição, editora Cortez, São Paulo, 2009.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, María Laura. O Brasil: território e sociedade no início do século XXI. 9ª edição. Editora Record, Rio de Janeiro, 2006.

Santos, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e emoção**. 4ª ed. Editora da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

Submetido em 08 de junho de 2026.

Aceito em 23 de setembro de 2026.

Publicado em 24 de setembro de 2026.