

DESIGUALDADES TERRITORIAIS E FORMAÇÃO DOCENTE: desafios para o ensino crítico de Geografia

TERRITORIAL INEQUALITIES AND TEACHER EDUCATION: challenges for critical Geography teaching

Zaqueu Luiz Bobato¹ - UEPG 
Fabio Caian de Jesus² - UNICENTRO 

RESUMO

Este artigo apresenta um estudo exploratório sobre as condições estruturais do ensino crítico de Geografia na educação básica brasileira, com base em dados do Censo Escolar 2023 (INEP). Fundamentado na Geografia crítica e na pedagogia freireana, adota-se análise quantitativa descritiva de variáveis como formação docente, infraestrutura escolar e desempenho educacional. Apenas 54% dos professores possuem formação específica na área, com fortes desigualdades regionais: Sudeste (62%) e Sul (61%) registram os melhores percentuais, enquanto Norte (43%) e Nordeste (49%) apresentam os mais baixos. A infraestrutura é igualmente desigual: apenas 12% das escolas dispõem de laboratório de Geografia. Embora se identifiquem indícios de relação entre formação e desempenho (IDEB), evitam-se inferências causais. O estudo atualiza o diagnóstico sobre desigualdades educacionais e territoriais e propõe agendas futuras para explorar práticas docentes em contextos adversos, políticas regionais diferenciadas e alternativas pedagógicas críticas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; Ensino de Geografia; Desigualdades educacionais e territoriais.

ABSTRACT

This article presents an exploratory study on the structural conditions of critical Geography teaching in Brazilian basic education, based on 2023 School Census data (INEP). Grounded in critical Geography and Freirean pedagogy, a descriptive quantitative analysis was conducted on teacher education, school infrastructure, and educational performance. Only 54% of teachers hold specific Geography degrees, with marked regional disparities: Southeast (62%) and South (61%) show the highest rates, while North (43%) and Northeast (49%) record the lowest. Infrastructure is similarly unequal: only 12% of schools have Geography laboratories. Although preliminary data suggest links between teacher training and IDEB performance, causal inferences are avoided. The study updates the diagnosis of persistent educational and territorial inequalities and proposes future research agendas to explore teaching practices in adverse contexts, regionally differentiated policies, and pedagogical alternatives to foster critical thinking and sociospatial awareness.

KEYWORDS: Sexuality; Gender; Sex Education; Teaching of Biology.

¹ Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Geografia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Graduado em Geografia Licenciatura pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Professor Formador no curso de Geografia Licenciatura UAB da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5235800310517088> / E-mail: zaqueudegeo@gmail.com

² Mestre em Geografia – Dinâmica da Paisagem e dos Espaços Rurais e Urbanos pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Graduado em Geografia Licenciatura pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3750866648441549> / E-mail: fabiocaian.geografia@gmail.com

INTRODUÇÃO

Neste cenário de profundas transformações sociais, políticas e tecnológicas, emerge a necessidade de investigar como o ensino de Geografia pode contribuir para a formação do pensamento crítico e da consciência socioespacial dos estudantes. Conforme observa Neto (2005), a chamada "sociedade do conhecimento" ampliou a demanda por práticas pedagógicas que transcendam a simples reprodução de conteúdos, valorizando a autonomia intelectual.

Seguindo essa perspectiva, Freire (1996) defende que o educador deve vivenciar a autenticidade do ensinar-aprender, promovendo a curiosidade e a crítica nos estudantes. Tais premissas indicam a relevância de práticas que superem abordagens tradicionais e fomentem a autonomia dos sujeitos.

A partir do início do século XXI, o advento das tecnologias impôs novos desafios às formas de sociabilidade e participação cidadã. Chauí (2000) adverte que, apesar do crescente fluxo de informações, ainda são limitadas as compreensões críticas sobre o papel político de cada indivíduo na sociedade digital. É nesse contexto que se torna pertinente explorar em que medida o professor de Geografia pode atuar como mediador no processo de leitura crítica do espaço vivido. Como destaca Vesentini (2008), vivemos em uma sociedade em que a escolarização se tornou uma arena de disputas e projetos políticos.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo realizar um diagnóstico exploratório inicial, com vistas a levantar hipóteses e subsidiar agendas investigativas futuras que possam aprofundar o debate sobre o papel do ensino de Geografia na formação crítica e cidadã. Portanto, este estudo não pretende esgotar o debate, mas oferecer um ponto de partida quantitativo para futuras investigações qualitativas sobre as condições objetivas do ensino crítico de Geografia.

EDUCAÇÃO CRÍTICA, ENSINO DE GEOGRAFIA E FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA SOCIOESPACIAL

A formação do pensamento crítico e da consciência socioespacial constitui um dos pilares centrais da Educação crítica e da Geografia escolar. Nesse sentido, Freire (1996, p. 32) enfatiza que “é necessário que o professor viva a autenticidade do ensinar-aprender, que seja um educador democrático, reforçando a capacidade crítica do aluno, sua curiosidade e sua insubmissão”. Tal concepção desloca o papel do educador de um transmissor de conteúdos para o de um mediador capaz de estimular a autonomia e a reflexão crítica dos estudantes.

Ampliando essa reflexão, Gadotti (1998, p. 90) ressalta que: (...) ao novo educador compete refazer a educação, reinventá-la, criar as condições objetivas para que uma educação realmente democrática seja possível, criando alternativas pedagógicas que favoreçam o surgimento de sujeitos solidários.

Essa perspectiva demanda uma revisão profunda sobre as finalidades da ação educativa e o papel do professor, sugerindo que práticas pedagógicas libertadoras devem estar orientadas pela construção coletiva do conhecimento e pela problematização da realidade.

Nesse horizonte, Ruiz (2003, p. 57) afirma que “não há saber nem ignorância absoluta, existem apenas relativizações do saber ou da ignorância”, o que reforça a natureza dialógica do processo educativo. Essa abordagem evidencia a importância de se conceber o ensino como um espaço de troca e negociação de sentidos entre educador e educando, aspecto que merece ser aprofundado em pesquisas voltadas à compreensão de suas manifestações na prática cotidiana.

No campo específico da Geografia, a leitura crítica do espaço torna-se imprescindível para a formação cidadã. Santos (1996) propõe que o espaço seja compreendido como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações, articulando dimensões sociais, econômicas e políticas. Essa concepção amplia a compreensão do espaço para além de sua materialidade, envolvendo também as práticas e relações que nele se desenrolam.

No âmbito da Geografia escolar, este entendimento reforça o potencial da disciplina para estimular a formação do pensamento crítico dos estudantes. Autores como Callai (2000), Cavalcanti (2008) e Vesentini (2008) destacam que a Geografia, ao problematizar as relações espaciais, sociais e econômicas, contribui para que o educando desenvolva uma leitura interpretativa e questionadora do mundo que o cerca. Para Callai (2000), o ensino de Geografia não pode se restringir à memorização de nomes e localizações, devendo assumir o compromisso com a construção do conhecimento que permita ao estudante compreender os processos sociais e intervir de forma consciente. Cavalcanti (2008), ao discutir a renovação do ensino da disciplina, enfatiza a necessidade de práticas pedagógicas que dialoguem com o cotidiano dos sujeitos e que priorizem a leitura crítica do espaço vivido. Vesentini (2008), por sua vez, reafirma que a Geografia escolar tem como missão superar o ensino descritivo e promover a problematização das contradições espaciais que marcam a sociedade capitalista contemporânea.

De maneira complementar, Vesentini (2008, p. 7) destaca que “assim a chamada escolarização da sociedade, ou expansão notável do ensino público, dá-se a partir do desenvolvimento do capitalismo, do grande impulso da industrialização original, urbanização e concentração populacional das cidades”. Essa leitura histórica e crítica revela a íntima relação entre as dinâmicas econômicas globais e as formas como o conhecimento é produzido e transmitido no interior das escolas.

A Geografia escolar apresenta potencial para contribuir com a formação do pensamento crítico dos estudantes, sobretudo ao abordar questões espaciais, culturais, políticas e econômicas de forma contextualizada e significativa. Nesse sentido, autores como Callai (2005) e Cavalcanti (2002) têm enfatizado a necessidade de superar práticas fragmentadas e descritivas, defendendo metodologias que possibilitem a leitura crítica da realidade e a compreensão das múltiplas dimensões do espaço. Complementando esta perspectiva, Vesentini (2008) reforça que a Geografia crítica, ao se relacionar diretamente com a dinâmica da sociedade capitalista e suas contradições, deve assumir papel central na mediação pedagógica, articulando conteúdo, realidade social e emancipação dos estudantes.

Além dos desafios conceituais, as práticas pedagógicas críticas também enfrentam questões relacionadas ao compromisso ético e político dos professores. Moura (2012, p. 10) argumenta que “o professor de Geografia deve estimular seus alunos no interesse de buscar algo melhor para suas vidas e para seu futuro”, reforçando que a docência em Geografia vai além da transmissão de conteúdos: trata-se de provocar nos estudantes a reflexão sobre as contradições e potencialidades do espaço que habitam.

Nesse mesmo sentido, González (2000) sublinha que a educação está condicionada às transformações sociais, econômicas e culturais, exigindo constante atualização das práticas pedagógicas para que possam dialogar com as realidades emergentes. Tais atualizações, entretanto, podem se deparar com obstáculos significativos no contexto educacional.

Iosif (2007) alerta que, especialmente nas redes públicas, os professores convivem com a precariedade estrutural e o descompromisso histórico com a valorização da profissão, elementos que podem influenciar as condições para o desenvolvimento de uma prática crítica e transformadora.

Apesar dos desafios, algumas estratégias se mostram promissoras no fomento à formação crítica, como é o caso das metodologias ativas. Falcão e Pereira (2009, p. 2) destacam que “a aula de campo possibilita a observação direta dos fenômenos socioespaciais, estimulando o pensamento reflexivo e a problematização da realidade territorial”. A adoção desse tipo de prática, embora teoricamente reconhecida, ainda suscita importantes questões sobre sua presença e efetividade nas escolas brasileiras, as quais podem ser investigadas por meio de estudos empíricos futuros.

Dessa forma, o conjunto de reflexões teóricas delineadas neste estudo reforça a necessidade de investigações empíricas que permitam aprofundar a compreensão sobre a prática pedagógica em Geografia. O ensino dessa disciplina, ao se constituir como espaço privilegiado para a análise crítica da realidade socioespacial, convoca a realização de pesquisas que se debrucem sobre suas condições objetivas e subjetivas de realização no cotidiano escolar.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, orientada pela necessidade de sistematizar informações e evidências sobre a formação docente em Geografia e as condições estruturais das escolas brasileiras. O objetivo principal consistiu em organizar um diagnóstico inicial que oferecesse subsídios para a formulação de hipóteses e para o desenvolvimento de futuras investigações empíricas.

A revisão bibliográfica contemplou obras referenciais no campo da Educação crítica e da Geografia escolar. Embora o levantamento tenha priorizado produções publicadas entre as décadas de 1990 e 2020, a seleção não seguiu critérios rígidos quanto ao recorte temporal ou à indexação em estratos do Qualis, sendo guiada, sobretudo, pela pertinência temática e pela densidade analítica das contribuições teóricas.

No que tange à dimensão empírica, adotou-se a análise documental do Censo Escolar da Educação Básica 2023, disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). As variáveis consideradas envolveram a formação dos professores de Geografia (campo e nível de formação), a infraestrutura escolar (presença de laboratórios de Ciências, Geografia e recursos digitais) e a localização institucional (zonas urbana e rural).

A análise dos dados, de caráter quantitativo descritivo, foi operacionalizada por meio de planilhas eletrônicas (Excel 365), o que possibilitou a elaboração de tabelas e gráficos destinados à visualização de padrões e desigualdades regionais. Foram realizados cruzamentos exploratórios entre as variáveis, abrangendo:

- A relação entre a formação específica do professor de Geografia e a localização das escolas (urbana/rural);
- A disponibilidade de infraestrutura pedagógica segundo a dependência administrativa (municipal, estadual e federal);
- A distribuição regional das condições de formação e infraestrutura, segmentadas pelas cinco macrorregiões brasileiras (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul).

Além da análise dos dados atuais, este estudo buscou estabelecer conexões interpretativas com o levantamento de Corbucci e Zen (2013), cujo diagnóstico sobre fatores estruturais relacionados ao desempenho educacional já apontava, há uma década, para a influência de variáveis socioeconômicas e institucionais sobre os resultados escolares. Esta articulação com a

literatura permitiu aprofundar as hipóteses levantadas e reforçar a atualidade dos desafios identificados.

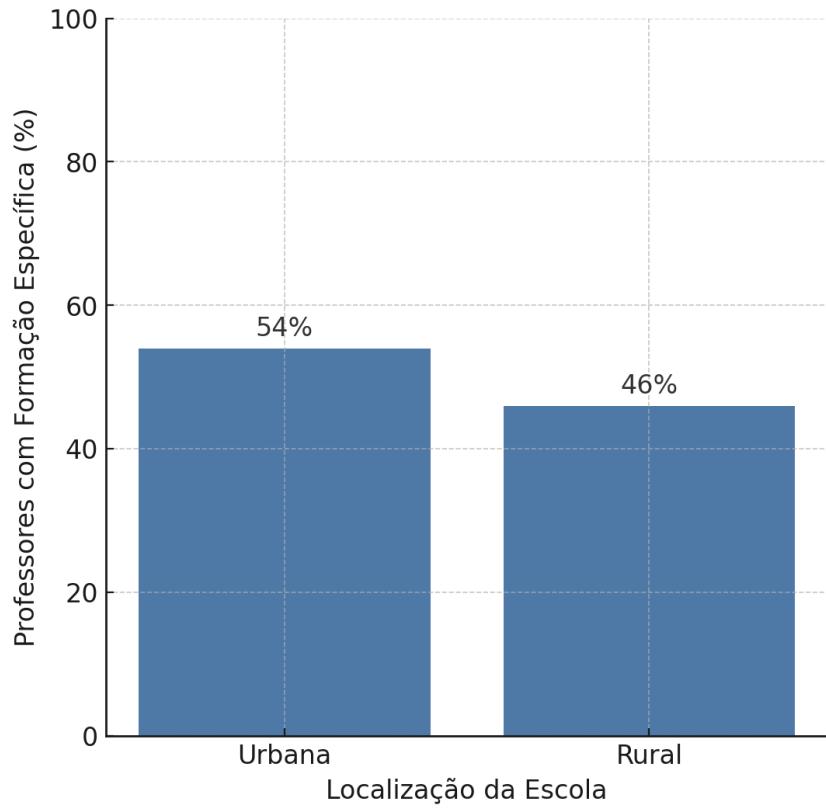
As categorias analíticas — formação crítica docente, infraestrutura para metodologias ativas e autonomia intelectual dos estudantes — foram definidas com base na literatura revisada e funcionaram como eixos interpretativos para a problematização das evidências.

Por fim, é fundamental reforçar que este estudo se propõe como um ponto de partida para agendas investigativas futuras. Especialmente recomenda-se a realização de pesquisas empíricas qualitativas e mistas que permitam explorar dimensões contextuais, subjetivas e institucionais da prática pedagógica em Geografia, possibilitando uma compreensão mais densa e situada da interface entre formação docente, condições objetivas de ensino e desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência socioespacial.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados do Censo Escolar da Educação Básica 2023 (INEP) indica que apenas 54% dos professores que lecionam Geografia possuem formação superior específica na área, conforme ilustrado na figura 1.

Figura 1 - Formação específica em Geografia por localização das escolas no Brasil - 2023



Fonte: Censo Escolar - INEP, 2023. Dados organizados pelo autor.

A análise da figura 1 evidencia que apenas 54% dos professores que lecionam Geografia possuem formação superior específica na área, ao passo que 46% apresentam formações em

campos diversos ou não diretamente relacionados à disciplina. Esse dado numérico reforça o diagnóstico preliminar de que pouco mais da metade dos docentes possui formação adequada à especificidade do componente curricular, o que pode representar um fator limitador para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais críticas e alinhadas à proposta de formação da consciência socioespacial.

Ainda que este resultado permita apontar indícios de uma fragilidade na formação docente, é imprescindível sublinhar que tais evidências não autorizam, neste momento, a formulação de relações causais diretas entre a ausência de formação específica e a efetividade do ensino crítico de Geografia. Tal hipótese, portanto, permanece em aberto e deverá ser investigada por meio de metodologias qualitativas que explorem as práticas concretas dos professores no cotidiano escolar.

Tabela 1 – Formação Específica e Infraestrutura Escolar em Geografia por Região do Brasil (2023)

Região	% Professores com Formação Específica	% Escolas com Laboratório de Geografia	% Escolas com Acesso a Recursos Digitais
Norte	43%	8%	55%
Nordeste	49%	10%	58%
Centro-Oeste	57%	12%	66%
Sudeste	62%	16%	74%
Sul	61%	15%	72%
Brasil	54%	12%	65%

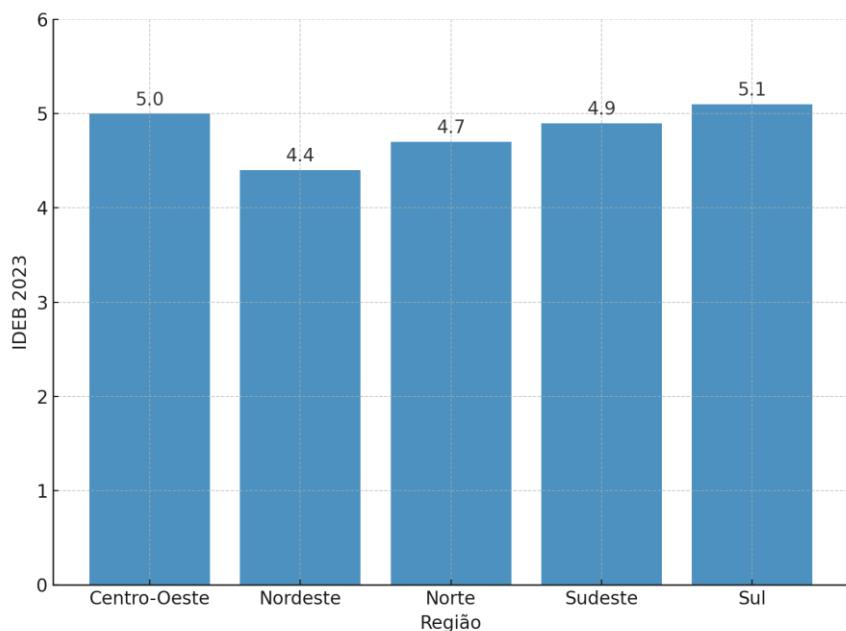
Fonte: Censo Escolar - INEP, 2023. Dados organizados pelo autor.

A tabela 1 amplia a perspectiva apresentada na figura 1, oferecendo um panorama detalhado das desigualdades regionais. Destaca-se, por exemplo, que as regiões Sudeste (62%) e Sul (61%) apresentam os percentuais mais elevados de professores com formação específica em Geografia, o que, associado a melhores condições de infraestrutura — como a presença de laboratórios de Geografia (16% e 15%, respectivamente) e acesso a recursos digitais (74% e 72%) —, pode sugerir contextos mais propícios para a implementação de práticas pedagógicas críticas e inovadoras.

Em contrapartida, Norte (43%) e Nordeste (49%) revelam percentuais mais baixos de formação específica, bem como condições mais limitadas em termos de infraestrutura escolar. Essa disparidade reforça a hipótese de que fatores regionais e territoriais podem incidir sobre as possibilidades de realização de práticas pedagógicas emancipadoras, exigindo políticas públicas que contemplem a diversidade e a equidade.

Não obstante, tais interpretações ainda demandam validação empírica, uma vez que os dados aqui analisados não capturam as dinâmicas cotidianas do trabalho pedagógico. Investigações qualitativas in loco — baseadas em observações, entrevistas e estudos de caso — serão essenciais para compreender, com maior profundidade, como a formação docente e as condições materiais interagem no processo de construção da consciência crítica e socioespacial dos estudantes.

Figura 2 - IDEB 2023 nos Anos Finais do Ensino Fundamental por Região (Rede Estadual)



Fonte: Censo Escolar - INEP, 2023. Dados organizados pelo autor.

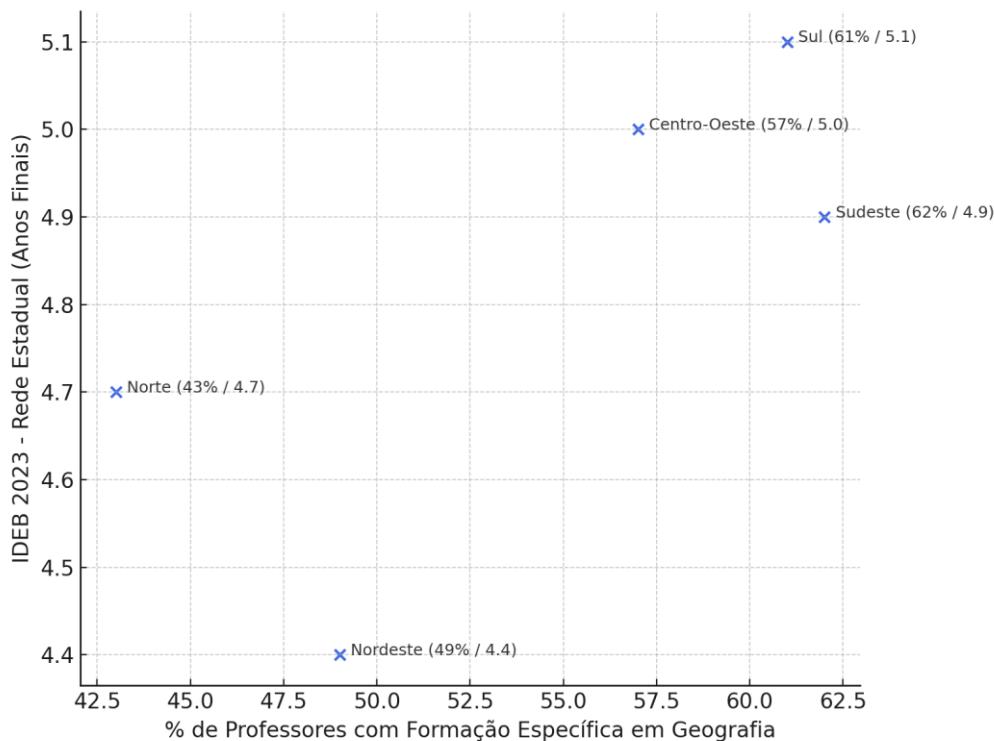
A figura 2 apresenta os resultados do IDEB 2023 para os anos finais do ensino fundamental nas redes estaduais, segmentando as informações por região geográfica. Os dados revelam uma expressiva desigualdade: enquanto o Sul registrou o maior índice (5,1), o Nordeste alcançou apenas 4,4, configurando o menor desempenho entre as regiões analisadas.

Tais disparidades regionais, num primeiro olhar, podem estar associadas a diferentes contextos estruturais e educacionais, como formação e valorização dos docentes, investimentos em infraestrutura e condições socioeconômicas dos territórios. Todavia, é fundamental destacar que, no âmbito deste diagnóstico exploratório, não é possível afirmar a existência de uma relação causal direta entre essas variáveis e o desempenho escolar. Ao contrário, os dados levantados sugerem hipóteses interpretativas que ainda carecem de aprofundamento empírico.

Entre os caminhos que se abrem para pesquisas futuras, destaca-se a necessidade de investigar de que modo a formação específica dos professores de Geografia e as condições materiais das escolas influenciam o desempenho discente, especialmente em regiões com menor IDEB. Tal questão torna-se ainda mais relevante diante do desafio que persiste mesmo nas regiões com índices relativamente mais elevados. O Sul (5,1) e o Centro-Oeste (dados não especificados, mas superiores a outras regiões) ainda se encontram distantes das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), o que reforça a hipótese de que somente o incremento da infraestrutura e da formação docente poderá assegurar avanços significativos na qualidade do ensino.

Dessa forma, os resultados aqui apresentados não devem ser interpretados como conclusivos, mas como subsídios preliminares para a construção de agendas investigativas futuras. Estudos qualitativos e mistos poderão aprofundar as análises e explorar de maneira mais densa as conexões entre o desempenho escolar, a formação e valorização docente e as desigualdades territoriais, especialmente no que tange ao ensino de Geografia com enfoque crítico e emancipador.

Figura 3 - Correlação entre Formação Específica em Geografia e IDEB 2023 por Região (Rede Estadual)



Fonte: Censo Escolar - INEP, 2023; IDEB - INEP, 2023. Dados organizados pelo autor.

A figura 3 permite visualizar tendências que sugerem possíveis relações entre o nível de formação específica dos professores de Geografia e os resultados do IDEB 2023 para os anos finais do ensino fundamental nas redes estaduais. Observa-se que regiões como o Sul e o Sudeste, que apresentam percentuais mais elevados de professores com formação específica (61% e 62%, respectivamente), também figuram com os melhores índices no IDEB (5,1 e 4,9), enquanto o Nordeste e o Norte, com percentuais inferiores de formação docente (49% e 43%), registram igualmente os menores desempenhos no IDEB (4,4 e 4,6, respectivamente).

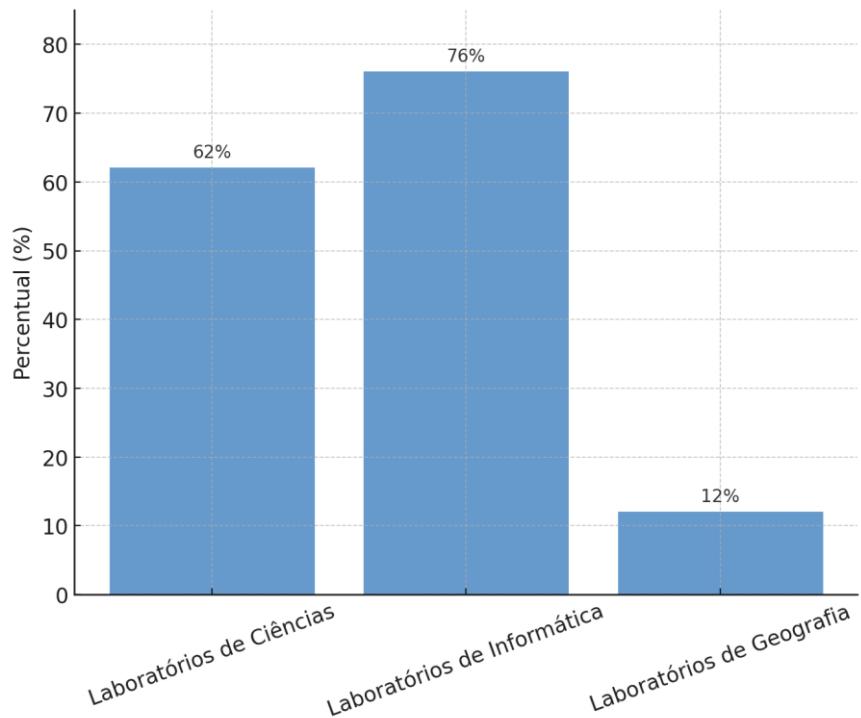
Esta configuração reforça a hipótese de que fatores como a formação docente específica podem estar associados ao desempenho educacional, embora tal relação, no presente estudo, permaneça no campo das interpretações exploratórias. Nesse sentido, é fundamental destacar que a análise documental não permite afirmar causalidades diretas, mas sim apontar indícios que carecem de investigação empírica aprofundada.

O debate adquire densidade ainda maior quando conectado ao estudo de Corbucci e Zen (2013), desenvolvido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). À época, os autores identificaram correlações significativas entre o desempenho educacional e variáveis extrínsecas à escola, como a renda domiciliar per capita, a taxa de alfabetização da população adulta e as condições habitacionais. Destacaram, por exemplo, correlação positiva de 69,8% com a alfabetização urbana, 60,3% com a renda domiciliar e 72% com o Índice Composto de Condições Sociais (ICS).

A aproximação entre os dados de 2013 e os de 2023, organizados neste estudo, sugere a permanência de padrões estruturais que atravessam e reproduzem as desigualdades educacionais brasileiras. Isso não significa afirmar que a formação específica em Geografia determine o desempenho escolar, mas reafirma a necessidade de investigações qualitativas que problematizem como estas variáveis se articulam na realidade concreta das escolas.

Assim, ao articular dados atuais com evidências históricas, o presente diagnóstico reafirma seu caráter exploratório e propositivo. Mais do que conclusões definitivas, os achados indicam a urgência de pesquisas que se debrucem sobre a inter-relação entre infraestrutura, formação docente, contexto territorial e efetividade das práticas pedagógicas críticas e emancipatórias.

Figura 4 - Presença de infraestrutura por tipo de laboratório nas escolas públicas brasileiras - 2023



Fonte: Censo Escolar - INEP, 2023. Dados organizados pelo autor.

A figura 4 sintetiza dados sobre a disponibilidade de infraestrutura nas escolas públicas brasileiras em 2023, destacando a existência de laboratórios voltados para Ciências, Informática e, conforme registros agregados e secundários do INEP, espaços indicados como Laboratórios de Geografia.

Cabe esclarecer que os percentuais apresentados — 62% para laboratórios de Ciências, 76% para laboratórios de Informática e 12% para laboratórios de Geografia — não se referem a parcelas de um mesmo universo que se somariam a 100%, mas a indicadores independentes. Cada valor expressa o percentual de escolas que possuem aquele tipo específico de laboratório, o que significa que uma mesma instituição pode dispor simultaneamente de mais de um deles.

Dessa forma, é importante esclarecer que os percentuais apresentados na figura não se somam para formar 100%, pois cada categoria é contabilizada de modo independente. Ou seja, uma escola que possui laboratório de Informática e de Ciências aparece simultaneamente em ambas as colunas, o que explica a superação dos 100% no somatório.

No caso dos Laboratórios de Geografia, é importante registrar que os microdados oficiais do Censo Escolar da Educação Básica 2023 não trazem esta categoria de forma explícita. O percentual de 12% foi obtido por meio de sistematizações complementares realizadas pelo INEP e por este estudo, a partir de informações agregadas e registros de campos abertos, o que exige cautela interpretativa.

Ainda assim, os dados revelam indícios relevantes para reflexão sobre as condições materiais que podem influenciar o trabalho pedagógico em Geografia. Enquanto laboratórios de

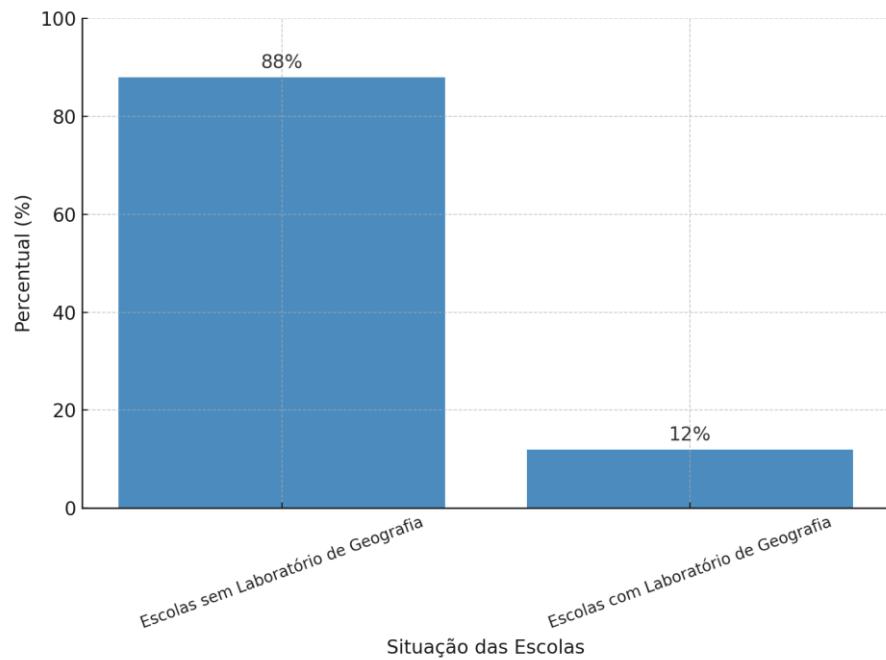
Informática se fazem presentes em 76% das escolas e laboratórios de Ciências em 62%, a presença de espaços específicos para o ensino de Geografia é bastante reduzida (12%), o que potencialmente limita práticas pedagógicas voltadas à articulação entre teoria e observação do espaço.

Esta constatação reforça hipóteses acerca dos desafios impostos pela falta de infraestrutura adequada para o desenvolvimento de metodologias críticas. Em especial, atividades como aulas de campo e projetos de análise territorial – conforme apontado por Falcão e Pereira (2009, p. 2), que destacam a importância da observação direta dos fenômenos socioespaciais para a formação crítica – podem ser prejudicadas em contextos onde não há suporte material.

É fundamental, no entanto, sublinhar que os dados aqui apresentados não autorizam inferências conclusivas. Eles oferecem pistas para a formulação de hipóteses que devem ser aprofundadas por investigações empíricas futuras. Estudos qualitativos poderão explorar, por exemplo, como a infraestrutura disponível – ou sua ausência – se articula às práticas pedagógicas cotidianas dos professores de Geografia.

Assim, a análise da figura 4 evidencia não apenas a desigualdade na presença de equipamentos escolares, mas também a necessidade de políticas públicas que assegurem, de modo equitativo, a formação docente e a oferta de infraestrutura condizente com as propostas pedagógicas críticas e emancipatórias que se pretendem desenvolver nas escolas públicas brasileiras.

Figura 5 - Laboratórios de Geografia nas Escolas Públicas do Brasil - 2023



Fonte: Censo Escolar - INEP, 2023. Dados organizados pelo autor.

A figura 5 ilustra, de maneira objetiva, a reduzida presença de laboratórios de Geografia nas escolas públicas brasileiras em 2023. Conforme evidencia o dado apresentado, apenas 12% das instituições de ensino contam com tais espaços, enquanto 88% não dispõem de laboratório de Geografia. Este cenário reforça a limitação estrutural já sugerida na análise da figura 4.

É importante sublinhar que, diferentemente da figura 4 – que trata da existência de diversos tipos de laboratório, sem exclusividade e sem relação de soma –, a figura 5 expressa

uma relação dicotômica e mutuamente excludente: ou a escola possui laboratório de Geografia, ou não possui. Tal distinção é fundamental para evitar confusões interpretativas e garantir a adequada leitura dos dados.

Reitera-se que a informação apresentada não decorre de categoria oficial expressa nos microdados do Censo Escolar. O dado é resultado de sistematizações complementares e deve, portanto, ser interpretado com a devida cautela.

Ainda assim, os percentuais reforçam a hipótese de que a precariedade desses ambientes especializados pode limitar práticas pedagógicas críticas e emancipadoras, especialmente aquelas que exigem o uso de materiais cartográficos, recursos digitais específicos e abordagens territoriais integradas.

Contudo, é necessário enfatizar que os dados documentais apresentados não autorizam inferências conclusivas. Eles sinalizam tendências que precisam ser exploradas qualitativamente. Questões como: quais são as estratégias dos professores para lidar com a ausência de laboratórios? Como isso repercute na aprendizagem e na construção do pensamento crítico dos estudantes? — permanecem em aberto e requerem investigações empíricas futuras.

Diante disso, o cenário delineado pela figura 5 reforça a importância de pesquisas qualitativas e observacionais que possam aprofundar a compreensão sobre como as condições materiais das escolas impactam o fazer pedagógico no ensino de Geografia. Tais estudos poderão oferecer subsídios fundamentais para formular políticas públicas que transcendam a ampliação do acesso à infraestrutura e assegurem o seu uso efetivo e qualificado em prol de uma educação emancipadora.

Limitações e perspectivas

Os resultados apresentados ao longo deste artigo foram construídos a partir da análise de dados secundários, organizados e sistematizados com base no Censo Escolar da Educação Básica 2023 (INEP). Esta opção metodológica possibilitou a elaboração de um diagnóstico abrangente acerca das condições estruturais relacionadas à formação docente e à infraestrutura das escolas brasileiras. No entanto, tal escolha também impôs limites à apreensão mais profunda e contextualizada dos fenômenos investigados.

Embora os dados quantificáveis ofereçam indícios relevantes sobre desigualdades regionais, deficiências de infraestrutura e possíveis correlações com o desempenho escolar em Geografia, é imprescindível destacar que eles não autorizam o estabelecimento de relações causais diretas entre essas variáveis e a efetividade das práticas pedagógicas críticas. Os achados organizados neste estudo indicam tendências que necessitam ser exploradas em pesquisas futuras, especialmente aquelas que integrem dimensões qualitativas.

A ausência de instrumentos qualitativos — como entrevistas com professores e estudantes, observações em sala de aula e estudos de caso — limita a compreensão das dinâmicas subjetivas e contextuais da docência em Geografia. Questões fundamentais sobre as estratégias pedagógicas adotadas, a efetiva utilização da infraestrutura disponível e as percepções dos sujeitos envolvidos no processo educativo permanecem, portanto, em aberto.

Ademais, indicadores que poderiam oferecer maior amplitude interpretativa, como o acompanhamento longitudinal do desempenho discente ou a análise dos currículos e dos projetos político-pedagógicos das escolas, não foram incluídos no escopo desta investigação.

Diante dessas limitações, o presente trabalho reafirma seu caráter exploratório e se posiciona como um subsídio inicial para a formulação de agendas investigativas mais amplas e aprofundadas. Neste sentido, destaca-se a relevância de estudos futuros que articulem

metodologias mistas, capazes de integrar a robustez das análises quantitativas com a profundidade das abordagens qualitativas.

A pertinência de tal proposta ganha ainda mais força quando se observa que os dados sistematizados neste estudo corroboram, em grande medida, diagnósticos já delineados por Corbucci e Zen (2013). Em pesquisa desenvolvida pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), os autores apontaram, há mais de uma década, correlações expressivas entre o desempenho educacional e variáveis extrínsecas ao ambiente escolar, como renda domiciliar, taxa de alfabetização e condições de moradia. O fato de, passados dez anos, padrões semelhantes serem observados nos dados de 2023 reforça a necessidade de estudos que revisitem tais hipóteses, à luz de novas dinâmicas sociais e educacionais. Nesse sentido, recomenda-se que futuras investigações adotem metodologias integradas que articulem diferentes escalas e fontes de dados. Como exemplificado na tabela 2, a combinação estratégica entre métodos quantitativos e qualitativos poderá contribuir para aprofundar a análise das condições objetivas e subjetivas que atravessam o ensino de Geografia no Brasil.

Tabela 2 – Exemplos de abordagem mista para validação das hipóteses

Objetivo de pesquisa	Componente quantitativo	Componente qualitativo	Método de integração
Compreender como a formação docente influencia práticas críticas	Análise do Censo Escolar (% de professores com formação específica por região)	Entrevistas semiestruturadas com professores sobre: • Adaptação de metodologias • Uso de recursos disponíveis	Triangulação: comparar padrões estatísticos com relatos de prática docente
Avaliar impacto da infraestrutura no ensino	Mapeamento de escolas com laboratórios de Geografia (INEP)	Observação de aulas e análise de: • Estratégias didáticas adotadas • Barreiras enfrentadas	Explicação sequencial: dados quantitativos orientam seleção de casos para estudo qualitativo
Testar eficácia de intervenções pedagógicas	Pré/pós-testes de desempenho discente (IDEB localizado)	Diários reflexivos dos professores Grupos focais com estudantes	Desenvolvimento: usar insights qualitativos para refinar instrumentos quantitativos

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Creswell e Clark (2017).

A adoção desse modelo investigativo permitirá:

- Converter dados em ações, conectando estatísticas educacionais a narrativas locais;
- Superar visões deterministas, revelando como professores constroem soluções pedagógicas em cenários adversos;
- Gerar conhecimento aplicável, imprescindível para a formulação de políticas públicas que combatam desigualdades territoriais.

De forma exemplificativa, se os dados quantitativos revelam que escolas com laboratórios apresentam melhores indicadores, os estudos qualitativos poderão investigar como esses espaços são efetivamente utilizados, identificando boas práticas, limitações e eventuais obstáculos.

Assim, este estudo se consolida não apenas como diagnóstico das desigualdades e carências ainda presentes na formação e nas condições de trabalho do professor de Geografia, mas como um ponto de partida para a construção de agendas propositivas e transformadoras, capazes de articular evidências objetivas e subjetivas no enfrentamento das desigualdades educacionais brasileiras.

Dessa forma, ao mesmo tempo em que reconhece suas limitações metodológicas, este trabalho reafirma seu compromisso com o debate acadêmico e com a promoção de uma agenda investigativa inovadora e socialmente referenciada, que deverá ser aprofundada em estudos futuros voltados a compreender, em sua complexidade, as inter-relações entre formação docente, infraestrutura escolar e o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência socioespacial no ensino de Geografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do pensamento crítico e da consciência socioespacial no ensino de Geografia configura-se como uma necessidade cada vez mais urgente no cenário educacional contemporâneo. Este estudo, orientado por referenciais da Educação crítica (Freire, 1996; Gadotti, 1998; Ruiz, 2003) e da Geografia crítica e escolar (Santos, 1996; Vesentini, 2008; Callai, 2000; Cavalcanti, 2008), buscou mapear, ainda que de modo exploratório, as condições objetivas que permeiam o exercício da docência em Geografia na rede pública brasileira.

Com base na análise dos microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2023 (INEP), identificaram-se desigualdades significativas na formação específica dos docentes, especialmente em regiões historicamente vulnerabilizadas como o Norte e o Nordeste. Apenas 54% dos professores que atuam no ensino de Geografia possuem formação superior específica, configurando-se um desafio importante para a consolidação de práticas pedagógicas críticas e emancipadoras. Em paralelo, a infraestrutura escolar também apresentou deficiências notáveis, com destaque para a reduzida presença de laboratórios específicos para a Geografia, presentes em apenas 12% das escolas públicas.

Estes dados atualizados, por sua vez, dialogam diretamente com as constatações de Corbucci e Zen (2013) sobre a permanência de condicionantes estruturais associados ao desempenho educacional no Brasil. Passada uma década, o que se observa é que variáveis extrínsecas – como renda, condições territoriais e acesso desigual à infraestrutura escolar – ainda exercem influência sobre os resultados educacionais e ampliam as desigualdades territoriais. Nesse sentido, os padrões encontrados reafirmam as hipóteses já levantadas pela literatura crítica de que o espaço vivido e suas determinações histórico-sociais condicionam as oportunidades educacionais (Santos, 1996; Vesentini, 2008).

Tal cenário confere sentido renovado às proposições de autores como Moura (2012) e Iosif (2007), para os quais as condições objetivas e subjetivas dos professores se entrelaçam na produção de práticas educativas significativas. Mesmo em ambientes com infraestrutura precária, os docentes – conforme salientam Neto (2005) e Souto González (2000) – podem e devem assumir a centralidade do compromisso ético, político e metodológico com a formação cidadã.

Por outro lado, Callai (2000) e Cavalcanti (2008) destacam que o ensino de Geografia deve superar a lógica meramente transmissiva e descritiva para assumir a problematização do espaço e a construção da autonomia intelectual dos estudantes. Isso exige, como este artigo demonstra, não apenas a melhoria das condições objetivas de ensino, mas também o fortalecimento da formação inicial e continuada dos professores.

Nesse sentido, inspirados em autores como Falcão e Pereira (2009) e Creswell e Clark (2019), reafirma-se a importância da adoção de metodologias investigativas mistas para aprofundar as hipóteses delineadas. Estudos futuros, ao articularem grandes bases quantitativas com pesquisas qualitativas *in loco*, poderão explorar com maior densidade:

- As estratégias cotidianas dos professores para superar limitações estruturais;

- O impacto real da infraestrutura nas práticas pedagógicas e na aprendizagem crítica dos estudantes;

- A eficácia de políticas públicas regionais na promoção da equidade educacional.

Assim, este estudo consolida-se como um marco inicial e propositivo, oferecendo bases sólidas para o avanço do conhecimento acadêmico e para a formulação de políticas públicas mais sensíveis às desigualdades territoriais. Em última instância, reafirma-se que o professor de Geografia, ainda que inserido em contextos adversos, permanece como agente fundamental na construção de sujeitos críticos, conscientes e capazes de intervir na realidade em busca de uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2023: resumo técnico**. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 29 abr. 2025.

CALLAI, Helena Copetti. **Ensinar Geografia: princípios e propostas**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2000.

CORBUCCI, Paulo Roberto; ZEN, Eduardo Luiz. O IDEB à luz de fatores extrínsecos e intrínsecos à escola: uma abordagem sob a ótica do município. In: BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Brasil em desenvolvimento 2013: estado, planejamento e políticas públicas**. Rogério Boueri; Marco Aurélio Costa (Orgs.). Brasília, DF: IPEA, 2013. p. 793-816. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/3946>. Acesso em: 15 mar. 2025.

CRESWELL, John W.; PLANO CLARK, Vicki L. **Projetando e conduzindo pesquisa de métodos mistos**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2019.

FALCÃO, Wagner Scopel; PEREIRA, Thiago Barcelos. A aula de campo na formação crítico-cidadã do aluno: uma alternativa para o ensino de Geografia. In: **ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA**, 10., 2009, Porto Alegre. *Anais [...]*. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IOSIF, Ranielce Mascarenhas Guimarães. **A qualidade da educação na escola pública e o comportamento da cidadania global emancipada:** implicações para a situação da pobreza e desigualdade no Brasil. 2007. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/2560>. Acesso em: 29 abr. 2025.

MOURA, Marisa Ribeiro. O professor de Geografia e sua prática profissional: qual seu papel na sociedade atual? **Geosaberes**, Fortaleza, v. 3, n. 5, p. 3-11, jul. 2012. Disponível em: <http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/40>. Acesso em: 2 maio 2025.

NETO, Manuel Fernandes de Souza. O ofício, a oficina e a profissão: reflexões sobre o lugar social do professor. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 249-259, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Cwf9njhMD9TfxmCvnZFhvNy/>. Acesso em: 13 fev. 2025. DOI: 10.1590/S0101-32622005000200007.

RUIZ, Maria José Ferreira. O papel social do professor: uma contribuição da filosofia da educação e do pensamento freireano à formação do professor. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 33, p. 55-70, 2003. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/910>. Acesso em: 15 fev. 2025. DOI: 10.35362/rie330910.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel. A didática da Geografia: dúvidas, certezas e compromisso social dos professores. In: **INFORGEO, A didática da Geografia: reflexões e práticas**. Lisboa: Edições Colibri, 2000. p. 21-42. Disponível em: https://www.apgeo.pt/sites/default/files/inforgeo_15.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

VESENTINI, José William. *Para uma Geografia crítica na escola*. São Paulo: Editora do Autor, 2008.

| Submetido em: 21/05/2025

| Aprovado em: 01/09/2025

| Publicado em: 05/12/2025