

## Academic monitoring in Agrarian Geography: teacher education and collaborative mediation in teaching about indigenous peoples

### Monitoria em Geografia Agrária: formação docente e mediações colaborativas no ensino sobre os povos indígenas

FRADE, David Matheus da Silva <sup>(1)</sup>; SANTOS, Cirlene Jeane Santos e <sup>(2)</sup>

<sup>(1)</sup>  0009-0002-1699-8429; IGDEMA/UFAL, Licenciando em Geografia, membro do Núcleo de Estudos Agrários e Dinâmicas Territoriais, BRAZIL. E-mail: david.frade@igdema.ufal.br.

<sup>(2)</sup>  0000-0001-5713-0621; IGDEMA/UFAL, Professora Associada do curso de Geografia (bacharelado e licenciatura), BRAZIL. Autora correspondente E-mail: cirlene@igdema.ufal.br.

O conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos/as seus/as autores/as.

#### ABSTRACT

This study presents an academic teaching assistantship experience in Agrarian Geography conducted at the Institute of Geography, Development and Environment of the Federal University of Alagoas (IGDEMA/UFAL), in partnership with two eighth-grade classes at Doutor José Haroldo da Costa Municipal School, in Maceió, Alagoas, Brazil. The objective was to analyze how academic teaching assistantship can serve as a form of pedagogical mediation in deconstructing stereotypes about Indigenous peoples, considering its contributions to the initial education of Geography teachers and the development of educational practices committed to recognizing Indigenous territorialities. The research adopted a collaborative approach, grounded in Thiollent (2011) and Ibiapina (2008), involving a teacher, a teaching assistant, undergraduate Geography students, and approximately 60 basic education students. The activities included collective planning, pedagogical workshops, the construction of three-dimensional models, cartographic games, and reflective discussions on representations of Indigenous peoples in the school environment. The findings indicated signs of changes in students' perceptions, initially characterized by homogenizing and folklorized images, toward a greater recognition of cultural diversity, contemporary Indigenous realities, and Indigenous territorialities in Alagoas. The activities also revealed difficulties in students' spatial understanding of their own state while providing opportunities to develop cartographic reading and interpretation skills. Regarding teacher education, the experience encouraged undergraduate students to critically examine their previously established conceptions, bringing academic knowledge closer to the practical challenges of teaching Geography in basic education. The study concludes that academic teaching assistantship has the potential to foster shared educational experiences between universities and schools, contributing to the development of critical, intercultural pedagogical practices committed to challenging stereotypes about Indigenous peoples.

#### RESUMO

Este trabalho apresenta uma experiência de monitoria acadêmica em Geografia Agrária, realizada no Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal de Alagoas (IGDEMA/UFAL), em parceria com duas turmas do 8º ano da Escola Municipal Doutor José Haroldo da Costa, em Maceió/AL. O objetivo foi analisar como a monitoria pode atuar como mediação pedagógica na desconstrução de estereótipos sobre os povos indígenas, considerando suas contribuições para a formação inicial de professores de Geografia e para a construção de práticas educativas comprometidas com o reconhecimento das territorialidades indígenas. A pesquisa adotou a abordagem colaborativa, fundamentada em Thiollent (2011) e Ibiapina (2008), envolvendo uma professora, um monitor, licenciandos em Geografia e aproximadamente 60 estudantes da educação básica. As atividades compreenderam planejamento coletivo, oficinas pedagógicas, construção de maquetes, jogos cartográficos e momentos de reflexão sobre as representações dos povos indígenas no espaço escolar. Os resultados apontaram indícios de reelaboração das percepções dos estudantes, inicialmente marcadas por imagens homogeneizadoras e folclorizadas, em direção ao reconhecimento da diversidade cultural, da contemporaneidade e das territorialidades indígenas em Alagoas. As atividades também evidenciaram dificuldades relacionadas ao reconhecimento espacial do próprio estado e possibilitaram experiências de leitura e interpretação cartográfica. No âmbito da formação docente, a experiência favoreceu a problematização de concepções previamente construídas pelos licenciandos, aproximando os conhecimentos acadêmicos dos desafios concretos do ensino de Geografia na educação básica. Conclui-se que a monitoria apresenta potencial como espaço de formação compartilhada entre universidade e escola, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas, interculturais e comprometidas com o enfrentamento dos estereótipos sobre os povos indígenas.

#### INFORMAÇÕES DO ARTIGO

##### Histórico do Artigo:

Submetido: 18/11/2025

Aprovado: 01/09/2026

Publicação: 09/10/2026



##### Keywords:

Academic monitoring;  
Agrarian Geography;  
Teacher education;  
Indigenous peoples;  
Geography teaching.

##### Palavras-Chave:

Monitoria acadêmica;  
Geografia Agrária; Formação  
docente; Povos indígenas;  
Ensino de Geografia.

## **Introdução**

A formação inicial de professores constitui um processo complexo, marcado pelo desafio de articular os conhecimentos construídos na universidade às situações concretas vivenciadas no cotidiano escolar. Essa articulação não ocorre de maneira automática, pois exige que os licenciandos reconheçam as particularidades dos sujeitos, as condições de aprendizagem e as contradições sociais que atravessam a escola. Nesse percurso, aprender a ensinar implica também questionar concepções anteriormente construídas, reelaborar conhecimentos e desenvolver uma postura investigativa diante da prática docente.

Nesse contexto, a monitoria acadêmica pode ultrapassar sua função tradicional de apoio às atividades de ensino, constituindo-se como espaço de aprendizagem compartilhada entre professores, monitores e estudantes. Inspirada em Santos, Lima e Falcão (2019), essa compreensão reconhece a monitoria como experiência formativa que favorece a participação dos licenciandos na construção do conhecimento e na reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem. Sua contribuição torna-se especialmente relevante quando as atividades acadêmicas são articuladas às experiências desenvolvidas na educação básica, permitindo que os futuros professores confrontem os conhecimentos teóricos com as exigências e possibilidades da prática pedagógica.

Na disciplina Geografia Agrária, essa articulação assume particular importância em razão dos conteúdos relacionados à questão agrária, ao território, às disputas pela apropriação e pelo uso da terra, aos conflitos territoriais e às diferentes formas de organização e resistência dos povos indígenas e das comunidades tradicionais. Ao abordar essas questões, a Geografia Agrária contribui não apenas para a compreensão das transformações do espaço rural, mas também para problematizar representações historicamente construídas sobre os sujeitos que nele vivem, trabalham e produzem territorialidades.

Entre essas representações, destacam-se os estereótipos sobre os povos indígenas, frequentemente associados a imagens homogêneas, a modos de vida considerados pertencentes ao passado e a uma suposta incompatibilidade entre identidade indígena e contemporaneidade. Essas concepções desconsideram a diversidade dos povos, suas formas próprias de organização social e política, suas relações com os territórios e sua participação ativa na sociedade brasileira. Quando reproduzidas no espaço escolar, contribuem para a invisibilização de suas histórias e para a permanência de interpretações limitadas sobre suas existências.

O ensino de Geografia oferece possibilidades para enfrentar essas representações. Cavalcanti (2012) destaca a importância da formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente o espaço geográfico, enquanto Callai (2013) enfatiza a compreensão das relações sociais e territoriais que constituem a realidade vivida. Castellar (2010) e Vesentini (2008) contribuem para pensar práticas educativas que articulem conceitos geográficos, diferentes linguagens e experiências socioespaciais dos estudantes. Nessa perspectiva, ensinar Geografia

significa criar condições para que os estudantes questionem explicações naturalizadas sobre o espaço e reconheçam a diversidade de sujeitos que participam de sua produção.

No caso dos povos indígenas, esse compromisso pedagógico encontra respaldo na Lei nº 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica. Entretanto, a existência de uma determinação legal não assegura, por si só, a superação de práticas escolares que reproduzem imagens estereotipadas. É necessário investir na formação de professores, na problematização dos materiais didáticos e na construção de experiências educativas capazes de reconhecer os povos indígenas como sujeitos históricos contemporâneos.

O Programa de Monitoria da Universidade Federal de Alagoas, regulamentado pela Resolução nº 108/2022-CONSUNI/UFAL, busca contribuir para a melhoria do ensino de graduação e estimular a formação para a docência. No âmbito da disciplina Geografia Agrária, a monitoria possibilitou ampliar essa dimensão formativa por meio da articulação com uma atividade pedagógica desenvolvida na Escola Municipal Doutor José Haroldo da Costa, localizada em Maceió/AL. A experiência, realizada durante o semestre letivo de 2023.1, envolveu uma professora universitária, um monitor, licenciandos em Geografia e estudantes de duas turmas do 8º ano do ensino fundamental, tendo como temática central os povos indígenas em Alagoas.

A escolha dessa temática esteve relacionada à necessidade de problematizar representações simplificadas sobre os povos indígenas e ampliar o reconhecimento de sua presença no território alagoano. Ao mesmo tempo, a experiência colocou os licenciandos diante do desafio de transformar conhecimentos da Geografia Agrária em propostas didáticas acessíveis aos estudantes da educação básica, considerando seus conhecimentos prévios, suas dificuldades e suas formas de interpretar o espaço.

Desse modo, a investigação articula duas dimensões complementares: a aprendizagem dos estudantes da educação básica e a formação dos licenciandos envolvidos no planejamento e na realização das atividades. Essa articulação permite compreender a monitoria não apenas como apoio ao ensino universitário, mas como possibilidade de reflexão coletiva sobre o trabalho docente e sobre a responsabilidade social do conhecimento geográfico.

A questão que orientou o estudo foi: como a monitoria acadêmica em Geografia Agrária pode atuar como mediação pedagógica para a desconstrução de estereótipos sobre os povos indígenas na educação básica? De maneira complementar, buscou-se compreender quais aprendizagens e desafios essa experiência proporcionou aos licenciandos envolvidos na elaboração e no desenvolvimento das atividades pedagógicas.

O objetivo geral consistiu em analisar o papel da monitoria em Geografia Agrária como mediação pedagógica na desconstrução de estereótipos sobre os povos indígenas, considerando suas contribuições para a formação inicial de professores de Geografia. Especificamente, buscou-se descrever o processo de elaboração das oficinas didáticas; analisar

o papel da monitoria na articulação entre universidade e escola; avaliar os indícios de reelaboração das percepções dos estudantes da educação básica sobre os povos indígenas; e discutir as aprendizagens e os desafios formativos vivenciados pelos licenciandos durante o desenvolvimento da experiência.

A investigação dialoga com as perspectivas da educação decolonial e antirracista, fundamentadas nas contribuições de Quijano (2000), Walsh (2009), Gomes (2012) e Munanga (2004), na medida em que problematiza a permanência de hierarquias culturais e epistemológicas que historicamente contribuíram para a desvalorização dos conhecimentos e das territorialidades indígenas. Nessa direção, o reconhecimento da diversidade não deve se limitar à apresentação de características culturais, mas envolver a compreensão dos processos históricos, das relações de poder e das disputas territoriais que atravessam a existência desses povos.

Metodologicamente, o estudo adotou a abordagem colaborativa, fundamentada em Thiollent (2011) e Ibiapina (2008), considerando a participação de professora, monitor e licenciandos no planejamento, na realização e na avaliação das atividades. A experiência foi desenvolvida por meio de oficinas, construção de maquetes, jogos e atividades cartográficas, cujos registros constituíram a base empírica para a análise das possibilidades e dos limites da intervenção pedagógica.

Ao examinar essa experiência, o artigo procura contribuir para o debate sobre a formação inicial de professores de Geografia, destacando a monitoria acadêmica como espaço de mediação entre conhecimentos científicos, práticas escolares e compromisso ético com o reconhecimento das territorialidades indígenas.

### **Geografia Agrária e seu compromisso social com as questões indígenas**

A Geografia, compreendida como ciência social do espaço, constitui-se em instrumento para revelar as “máscaras sociais” e compreender os processos históricos que configuram o território, produto e expressão das relações de poder (Moreira, 1982). Nessa perspectiva, o espaço geográfico não pode ser interpretado como cenário neutro das relações humanas, mas como uma construção histórica atravessada por interesses, conflitos, desigualdades e diferentes formas de apropriação da natureza. Sua análise exige reconhecer tanto os agentes que exercem poder sobre o território quanto aqueles cujas experiências, práticas e conhecimentos foram historicamente invisibilizados.

Para Moreira (1982), desvendar as máscaras sociais significa questionar as interpretações que naturalizam as desigualdades e ocultam as contradições presentes na produção do espaço. Essa compreensão adquire particular relevância no campo da Geografia Agrária, pois permite examinar como a concentração fundiária, a expansão das atividades econômicas e os processos de apropriação territorial interferem nas condições de existência de diferentes grupos sociais. Entre esses sujeitos, encontram-se os povos indígenas, cujas relações

com a terra não podem ser reduzidas à propriedade ou à exploração econômica dos recursos naturais.

Para muitos povos indígenas, o território envolve dimensões materiais, políticas, culturais, simbólicas e espirituais, constituindo referência fundamental para a organização coletiva, a transmissão de conhecimentos e a continuidade de seus modos de vida. Isso significa que os conflitos territoriais não se limitam à disputa pela posse da terra, mas envolvem também a defesa de formas próprias de existir, produzir conhecimentos e estabelecer relações com a natureza.

Essa interpretação dialoga com Porto-Gonçalves (2002), para quem as relações entre território, territorialidade e territorialização permitem compreender a diversidade de práticas e experiências por meio das quais os grupos sociais produzem e significam o espaço. Ao reconhecer a existência de diferentes geo-grafias, o autor contribui para questionar a universalização de uma única maneira de compreender e representar o território. Essa perspectiva torna-se particularmente importante quando consideramos que os conhecimentos indígenas foram historicamente subordinados a concepções eurocêntricas de natureza, desenvolvimento e organização espacial.

Nesse sentido, compreender as territorialidades indígenas exige ultrapassar interpretações que associam esses povos exclusivamente ao passado ou a formas consideradas tradicionais e imutáveis de organização social. Os territórios indígenas são espaços de permanências e transformações, nos quais se articulam conhecimentos ancestrais, experiências contemporâneas, práticas políticas e diferentes apropriações das técnicas e tecnologias. A presença de escolas, equipamentos de comunicação, meios de transporte e outras expressões da vida contemporânea não descaracteriza as identidades indígenas, tampouco elimina suas relações históricas e culturais com o território.

Essa discussão encontra respaldo em Baniwa (2006), ao apresentar os povos indígenas como sujeitos contemporâneos, diversos e portadores de conhecimentos e projetos próprios de sociedade. Sua contribuição é especialmente importante porque permite deslocar o olhar sobre os povos indígenas, frequentemente construído a partir de interpretações externas, para uma perspectiva que reconhece sua capacidade de interpretar, representar e explicar suas próprias experiências.

A incorporação de autores indígenas ao debate não deve ocorrer apenas como complemento às interpretações acadêmicas sobre esses povos. Trata-se de reconhecer sua produção intelectual como parte constitutiva do conhecimento necessário à compreensão das territorialidades indígenas. Essa postura possui implicações epistemológicas e pedagógicas, sobretudo quando o objetivo é enfrentar representações estereotipadas no ensino de Geografia.

A questão agrária, conforme discutem Oliveira (2007), Martins (1998) e Fernandes (2008), envolve contradições relacionadas à estrutura fundiária, às relações de produção, à apropriação da terra e aos conflitos sociais. Embora apresentem perspectivas analíticas

próprias, esses autores contribuem para compreender que o espaço agrário é produzido por relações históricas marcadas por interesses distintos e frequentemente antagônicos.

Fernandes (2008) destaca a importância de distinguir a abordagem agrícola, concentrada nas atividades produtivas, da abordagem agrária, voltada à compreensão das relações sociais, econômicas e políticas que estruturam o campo. Essa diferenciação é fundamental para o presente estudo, pois permite compreender que abordar os povos indígenas na Geografia Agrária não significa apenas identificar suas atividades produtivas ou formas de ocupação do espaço, mas analisar os processos históricos que interferem na constituição, no reconhecimento e na defesa de seus territórios.

É necessário, contudo, evitar que as territorialidades indígenas sejam interpretadas exclusivamente a partir das categorias utilizadas para analisar o campesinato ou as relações capitalistas de produção. Embora existam aproximações decorrentes dos conflitos pela terra, os povos indígenas possuem formas próprias de organização social, pertencimento territorial e compreensão das relações entre sociedade e natureza. Reconhecer essas especificidades é condição para uma análise geográfica que não reduza diferentes sujeitos coletivos a uma mesma experiência histórica.

A expansão do agronegócio, os processos de concentração fundiária e a intensificação das atividades econômicas sobre determinados territórios contribuem para a permanência de conflitos envolvendo comunidades camponesas, povos indígenas e outros grupos tradicionais (Oliveira, 2007; Coguetto, 2018). Entretanto, a compreensão desses processos exige considerar as particularidades de cada contexto territorial, evitando generalizações que desconsiderem a diversidade das situações vivenciadas pelos povos indígenas brasileiros.

No caso de Alagoas, essa discussão assume relevância particular, pois a presença indígena integra a formação histórica e territorial do estado. Os processos de reconhecimento, as reivindicações territoriais e as formas contemporâneas de organização desses povos oferecem possibilidades para aproximar os conhecimentos da Geografia Agrária da realidade vivenciada pelos estudantes da educação básica. Assim, estudar as territorialidades indígenas alagoanas significa também questionar representações que situam os povos indígenas apenas em regiões distantes ou em períodos anteriores à formação da sociedade brasileira contemporânea.

Essa aproximação entre os conteúdos acadêmicos e a realidade territorial dos estudantes constitui uma possibilidade pedagógica relevante. Ao reconhecer a presença indígena em Alagoas, o ensino de Geografia pode contribuir para superar a compreensão de que os povos indígenas pertencem exclusivamente ao passado ou estão restritos a determinadas regiões do país. O território vivido torna-se, desse modo, ponto de partida para a problematização de representações historicamente construídas.

As interpretações que situam os povos indígenas como sujeitos pertencentes a um passado distante podem ser compreendidas à luz da colonialidade do poder, discutida por

Quijano (2000). A colonialidade refere-se à permanência de estruturas de classificação, hierarquização e dominação que ultrapassam o período formal do colonialismo, incidindo sobre as relações sociais e sobre os modos de produção e legitimação do conhecimento.

No campo educacional, essas estruturas podem se manifestar quando determinados conhecimentos são apresentados como universais, enquanto outros são desconsiderados, subordinados ou tratados apenas como manifestações culturais. A reprodução de imagens homogêneas sobre os povos indígenas constitui uma das expressões desse processo, especialmente quando suas identidades são associadas a características fixas e descontextualizadas.

Munanga (2004) contribui para essa discussão ao problematizar as relações entre raça, racismo, identidade e etnia. Suas reflexões permitem compreender que as representações sociais não são construídas de maneira neutra, pois podem reproduzir classificações e hierarquias historicamente utilizadas para justificar desigualdades e práticas discriminatórias. No ensino de Geografia, enfrentar essas representações exige problematizar tanto os conteúdos apresentados quanto as concepções previamente construídas pelos próprios sujeitos envolvidos no processo educativo.

Essa dimensão merece atenção especial na formação inicial de professores. Os licenciandos chegam à universidade trazendo conhecimentos, experiências e representações produzidos ao longo de suas trajetórias escolares e sociais. A formação acadêmica, embora amplie seus referenciais teóricos, não elimina automaticamente concepções estereotipadas. Por isso, a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade exige que os futuros professores também reconheçam e questionem suas próprias interpretações sobre os povos indígenas.

É nesse ponto que a monitoria acadêmica adquire relevância para o presente estudo. Ao participar do planejamento, da elaboração dos materiais didáticos e das atividades desenvolvidas na escola, os licenciandos foram colocados diante do desafio de transformar os conhecimentos discutidos na disciplina Geografia Agrária em situações concretas de ensino. Esse movimento exigiu não apenas domínio conceitual, mas também reflexão sobre as linguagens utilizadas, os conhecimentos prévios dos estudantes e as implicações éticas das representações mobilizadas durante as oficinas.

No campo do ensino de Geografia, Cavalcanti (2012), Castellar (2010) e Callai (2013) oferecem contribuições para compreender a importância da articulação entre os conceitos científicos, as experiências dos estudantes e as diferentes linguagens utilizadas na interpretação do espaço. A aprendizagem geográfica não se restringe à identificação de fenômenos ou à memorização de informações, mas envolve o desenvolvimento de capacidades de observar, comparar, localizar, relacionar e interpretar criticamente as realidades socioespaciais.

Nesse processo, a cartografia escolar assume uma função que ultrapassa a localização de objetos e fenômenos. Ao representar espacialmente a presença indígena, os estudantes podem reconhecer distribuições territoriais, estabelecer relações entre diferentes escalas e questionar interpretações que invisibilizam determinados sujeitos. Entretanto, para que a atividade cartográfica produza aprendizagens críticas, é necessário que a localização seja acompanhada de problematizações sobre os processos históricos, as relações de poder e as experiências dos povos representados.

De maneira semelhante, a utilização de maquetes e outros recursos didáticos exige atenção às representações construídas. Uma maquete de aldeia indígena, por exemplo, pode contribuir para ampliar o conhecimento dos estudantes, mas também pode reforçar estereótipos quando reproduz uma imagem única e descontextualizada dos modos de vida indígenas. O potencial pedagógico desse recurso depende, portanto, das questões que orientam sua elaboração, das fontes utilizadas e das possibilidades de comparação e reflexão construídas durante a atividade.

Essa observação é particularmente relevante para a experiência analisada neste artigo, pois a construção de maquetes e o desenvolvimento de atividades cartográficas constituíram estratégias centrais das oficinas realizadas com as turmas do 8º ano. Ao mobilizar esses recursos, a proposta buscou transformar representações previamente construídas em objeto de reflexão, permitindo discutir a diversidade das territorialidades indígenas e sua presença na sociedade contemporânea.

A responsabilidade social da Geografia Agrária, discutida por Bombardi (2003), relaciona-se à necessidade de compreender criticamente os processos que produzem desigualdades e conflitos no espaço agrário. No âmbito da formação docente, essa responsabilidade também se expressa na capacidade de transformar o conhecimento científico em instrumento de leitura crítica da realidade, sem perder de vista a complexidade dos sujeitos e dos territórios estudados.

A Lei nº 11.645/2008 estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, constituindo um marco para o reconhecimento dessas temáticas nos currículos escolares. Contudo, o cumprimento dessa determinação não deve ser compreendido apenas como inserção pontual de conteúdos ou realização de atividades comemorativas. Sua efetivação exige práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade dos povos indígenas, suas experiências históricas, suas produções intelectuais e suas territorialidades contemporâneas.

Munduruku (2012) contribui para essa compreensão ao destacar a dimensão educativa do movimento indígena brasileiro. A partir dessa perspectiva, ensinar sobre os povos indígenas não significa apenas apresentar informações sobre suas culturas, mas reconhecer sua participação na produção de conhecimentos, na defesa de direitos e na construção de diferentes projetos de sociedade.

Dessa maneira, a articulação entre Geografia Agrária, monitoria acadêmica e educação básica permite compreender a formação docente como processo que envolve conhecimentos científicos, experiências pedagógicas e responsabilidade ética. Ao trabalhar com as territorialidades indígenas de Alagoas, a experiência analisada neste estudo buscou aproximar os licenciandos dos desafios concretos do ensino de Geografia, ao mesmo tempo que possibilitou problematizar representações presentes no cotidiano escolar.

O compromisso social da Geografia Agrária manifesta-se, portanto, não apenas na interpretação crítica dos conflitos territoriais, mas também na construção de práticas educativas capazes de reconhecer os povos indígenas como sujeitos contemporâneos, produtores de conhecimentos e protagonistas de suas histórias. Nesse movimento, a monitoria apresenta-se como espaço potencial de formação compartilhada, no qual ensinar e aprender pressupõem questionar certezas, reconhecer diferenças e produzir novas possibilidades de leitura do espaço geográfico.

### **Caminhos metodológicos**

O presente estudo caracteriza-se como uma investigação de natureza qualitativa, desenvolvida a partir da sistematização e análise reflexiva de uma experiência pedagógica realizada no âmbito da monitoria acadêmica da disciplina Geografia Agrária. A opção pelo relato de experiência, fundamentado em uma perspectiva colaborativa de formação docente, decorre da natureza das atividades desenvolvidas, que articularam planejamento coletivo, produção de materiais didáticos, intervenção pedagógica e reflexão sobre a prática. O interesse central não consiste em mensurar a eficácia dos recursos utilizados, mas em compreender suas possibilidades formativas e pedagógicas na articulação entre universidade e Educação Básica.

A perspectiva colaborativa encontra respaldo nas contribuições de Ibiapina (2008), que discute as relações entre investigação, colaboração e formação docente, reconhecendo a importância da reflexão compartilhada sobre as práticas educativas. A colaboração, nessa compreensão, ultrapassa a distribuição de tarefas e envolve a construção de espaços de diálogo, negociação e produção de conhecimentos entre os sujeitos participantes.

As contribuições de Thiollent (2011), especialmente no que se refere à articulação entre participação, ação e reflexão, também auxiliam na compreensão do percurso desenvolvido. Entretanto, a experiência não é apresentada como pesquisa-ação em sentido estrito, uma vez que não foram estabelecidos procedimentos sistemáticos de investigação e avaliação característicos dessa modalidade. Esses referenciais são mobilizados para interpretar a dimensão colaborativa e reflexiva das atividades realizadas.

A experiência ocorreu durante o semestre letivo 2023.1, no âmbito da disciplina Geografia Agrária, vinculada ao curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), em parceria com a Escola Municipal Doutor José Haroldo da Costa, localizada no Conjunto Salvador Lira, em Maceió, Alagoas. Participaram das atividades uma

professora universitária responsável pela disciplina, um monitor bolsista e 10 licenciandos em Geografia, além de aproximadamente 60 estudantes de duas turmas do 8º ano do Ensino Fundamental, identificadas como 8º B e 8º C.

A temática central das atividades foi Indígenas em Alagoas, escolhida com a finalidade de problematizar representações estereotipadas e ampliar as possibilidades de conhecimento sobre a diversidade, a presença contemporânea e as territorialidades dos povos indígenas no estado. A abordagem permitiu estabelecer relações com conteúdos da Geografia Agrária, especialmente território, territorialidade e questão agrária, ao mesmo tempo que possibilitou discutir os desafios envolvidos na transposição e na mediação pedagógica dos conhecimentos acadêmicos para o contexto escolar.

O desenvolvimento da experiência foi organizado em três momentos articulados: planejamento e elaboração dos materiais didáticos; realização das oficinas na escola; e sistematização reflexiva do processo por meio da escrita acadêmica. Embora apresentados separadamente para fins de organização metodológica, esses momentos mantiveram relações entre si, constituindo um percurso formativo desenvolvido ao longo do semestre.

### ***Planejamento e elaboração dos materiais didáticos***

O primeiro momento ocorreu durante as aulas da disciplina Geografia Agrária, ao longo do semestre letivo 2023.1. Sob orientação da professora responsável, com o acompanhamento do monitor, os licenciandos participaram das discussões sobre os conteúdos, da definição das estratégias pedagógicas e da elaboração dos recursos destinados às oficinas escolares.

A preparação dos materiais não se restringiu a encontros pontuais, mas integrou as atividades formativas desenvolvidas ao longo do semestre, permitindo que os licenciandos discutissem possibilidades de abordagem da temática indígena, selecionassem informações e construíssem recursos adequados ao trabalho com estudantes do Ensino Fundamental.

Durante o planejamento, foram utilizados materiais de referência, entre eles dados do Censo Demográfico de 2022, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e o Estudo sobre as Comunidades Indígenas de Alagoas, publicado pela Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio de Alagoas (SEPLAG, 2017). Essas fontes subsidiaram a discussão sobre a presença indígena no território alagoano e contribuíram para a elaboração das propostas cartográficas e dos demais materiais didáticos.

A construção das maquetes, dos jogos e dos recursos cartográficos constituiu parte importante da experiência formativa. Nesse processo, os licenciandos foram mobilizados a pensar não apenas no conteúdo a ser ensinado, mas também nas formas de representá-lo, comunicá-lo e problematizá-lo pedagogicamente. A elaboração dos materiais exigiu escolhas

relacionadas à linguagem, à organização das informações e às possibilidades de participação dos estudantes, aproximando os conhecimentos acadêmicos das situações concretas de ensino.

### ***Desenvolvimento das oficinas pedagógicas***

O segundo momento correspondeu à realização das atividades na Escola Municipal Doutor José Haroldo da Costa. Foram desenvolvidas duas oficinas pedagógicas, com duração de duas horas cada, totalizando quatro horas de atividades escolares, envolvendo aproximadamente 60 estudantes das turmas do 8º B e 8º C.

Na turma do 8º B, a proposta envolveu a construção de maquetes, utilizadas para trabalhar as representações dos estudantes sobre as aldeias indígenas e discutir a diversidade das formas de organização espacial e dos modos de vida desses povos. A atividade procurou favorecer a expressão dos conhecimentos prévios dos participantes, criando oportunidades para problematizar imagens que associam os povos indígenas exclusivamente ao passado ou a características culturais homogêneas.

Na turma do 8º C, foram desenvolvidas atividades cartográficas e jogos relacionados à identificação dos povos indígenas e à sua localização no território alagoano. A proposta articulou o reconhecimento de etnônimos e topônimos à leitura e interpretação de informações espaciais, buscando aproximar os estudantes das territorialidades indígenas presentes em Alagoas.

Embora organizadas a partir de recursos didáticos distintos, as oficinas compartilharam o propósito de ampliar o conhecimento sobre a presença contemporânea dos povos indígenas e questionar representações simplificadoras de suas identidades, culturas e relações territoriais.

Ao término das atividades, as maquetes produzidas foram deixadas na escola, permanecendo disponíveis para utilização em outras práticas pedagógicas. Essa decisão buscou ampliar as possibilidades de aproveitamento dos materiais, permitindo que os recursos elaborados durante a experiência universitária pudessem contribuir para outras situações de ensino. Não houve, entretanto, acompanhamento posterior de sua utilização, razão pela qual essa permanência é compreendida como uma possibilidade de continuidade pedagógica, e não como evidência de impactos posteriores efetivamente observados.

### ***Acompanhamento, sistematização e análise da experiência***

O terceiro momento correspondeu à sistematização reflexiva das atividades, processo iniciado ainda durante a preparação dos materiais didáticos e aprofundado após a realização das oficinas escolares. O acompanhamento da elaboração dos recursos, a observação das

atividades e a construção do presente artigo constituíram os principais procedimentos de registro e reflexão sobre a experiência.

A escrita acadêmica possibilitou retomar o percurso desenvolvido, considerando as decisões tomadas durante o planejamento, as dificuldades relacionadas à elaboração dos materiais e as situações vivenciadas na escola. Dessa maneira, o artigo constituiu não apenas uma forma de comunicar a experiência, mas também um instrumento de organização e reflexão crítica sobre o processo pedagógico desenvolvido.

A análise assumiu caráter qualitativo e interpretativo, tendo como referência os objetivos das atividades, o acompanhamento do processo de elaboração dos materiais e as situações observadas durante as oficinas. Não foram utilizados instrumentos padronizados de avaliação da aprendizagem, tampouco procedimentos destinados a mensurar mudanças de concepção dos estudantes antes e depois das atividades.

Para organizar a interpretação, foram consideradas três dimensões analíticas, articuladas aos objetivos do estudo e às características da experiência.

A primeira dimensão, representações sobre os povos indígenas, refere-se às concepções expressas pelos estudantes durante as atividades e às possibilidades de problematização de imagens estereotipadas. Nessa dimensão, a análise considera as situações observadas durante as oficinas, sem pressupor que os questionamentos realizados tenham produzido mudanças permanentes nas concepções dos participantes.

A segunda dimensão, conhecimentos geográficos e representações territoriais, contempla as possibilidades pedagógicas dos recursos cartográficos, das maquetes e dos jogos na abordagem da presença indígena em Alagoas. A atenção recai sobre as relações entre localização espacial, territorialidade, diversidade cultural e construção de representações geográficas, considerando as possibilidades e os limites das atividades desenvolvidas.

A terceira dimensão, monitoria acadêmica e formação docente, concentra-se no processo de planejamento, elaboração dos materiais e realização das oficinas, buscando compreender os desafios envolvidos na transformação dos conhecimentos acadêmicos em propostas pedagógicas destinadas à Educação Básica. Nessa perspectiva, a monitoria é analisada como espaço de acompanhamento, diálogo e construção compartilhada de experiências formativas.

Essas dimensões foram utilizadas como eixos de organização da reflexão, não constituindo categorias produzidas por codificação sistemática de entrevistas, questionários ou outros instrumentos de investigação que não integraram a experiência. A interpretação foi construída a partir da retomada do percurso pedagógico e de sua articulação com os

referenciais teóricos relacionados ao ensino de Geografia, às territorialidades indígenas e à formação inicial de professores.

### ***Aspectos éticos***

As atividades foram realizadas com autorização da instituição escolar, respeitando-se os cuidados necessários à preservação da identidade dos estudantes da Educação Básica. Durante o desenvolvimento das oficinas, foram evitados registros fotográficos ou outras formas de exposição que permitissem a identificação individual dos participantes.

A sistematização acadêmica concentrou-se nas práticas pedagógicas, nos materiais didáticos e nas reflexões decorrentes da experiência, sem identificação nominal dos estudantes. Foram considerados os princípios de respeito à privacidade e de proteção dos participantes, em consonância com os cuidados éticos aplicáveis às atividades educativas e às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

### ***Trilhando os caminhos***

As atividades foram desenvolvidas durante o semestre letivo de 2023.1, no âmbito da disciplina Geografia Agrária, do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), em parceria com a Escola Municipal Doutor José Haroldo da Costa, localizada no Conjunto Salvador Lira, em Maceió/AL. A experiência aproximou a formação universitária do cotidiano escolar, tendo como eixo a elaboração de materiais didáticos e a realização de oficinas sobre os povos indígenas presentes em Alagoas.

A proposta partiu da compreensão de que a formação docente não se limita ao domínio dos conteúdos científicos. Envolve também a capacidade de selecionar conhecimentos, construir estratégias de ensino e considerar as experiências e concepções dos estudantes da educação básica. Nesse sentido, a elaboração dos recursos pedagógicos constituiu parte do próprio processo formativo dos licenciandos, exigindo reflexão sobre como os conhecimentos da Geografia Agrária poderiam ser trabalhados no contexto escolar.

O planejamento ocorreu ao longo do semestre, durante as aulas da disciplina, envolvendo a professora responsável, o monitor e os licenciandos. Embora as atividades tenham sido organizadas de maneira colaborativa, os participantes assumiram responsabilidades distintas. À professora coube a orientação acadêmica e a articulação entre os objetivos da disciplina e a proposta pedagógica. Os licenciandos ficaram responsáveis pela elaboração dos materiais didáticos, pela organização das atividades e pela condução das oficinas. O monitor, por sua vez, participou de todas as etapas, acompanhando os diferentes grupos de trabalho, orientando a construção dos recursos e contribuindo para as discussões conceituais e pedagógicas.

A atuação do monitor não esteve restrita a um grupo específico ou ao momento de realização das oficinas. Seu acompanhamento ocorreu de forma contínua, desde as primeiras

discussões em sala de aula até a elaboração dos artigos produzidos pelos licenciandos. Essa participação envolveu a orientação dos materiais, o esclarecimento de dúvidas, a discussão das estratégias de ensino e o acompanhamento das produções escritas, sempre em articulação com a professora responsável. Desse modo, a monitoria assumiu uma função mediadora entre os conhecimentos acadêmicos, as decisões pedagógicas e as situações concretas do ensino de Geografia.

Durante a preparação das atividades, os licenciandos discutiram os conteúdos que seriam abordados, as possibilidades de utilização dos diferentes recursos e os cuidados necessários ao trabalhar com representações dos povos indígenas. A construção das maquetes, dos jogos e das atividades cartográficas exigiu selecionar informações, estabelecer relações entre conceitos e pensar em formas de apresentação adequadas aos estudantes do Ensino Fundamental. Essas discussões foram importantes porque permitiram compreender que a passagem do conhecimento acadêmico para o conhecimento escolar não ocorre por simples redução ou simplificação dos conteúdos, mas envolve escolhas pedagógicas orientadas pelos objetivos de aprendizagem.

A elaboração dos artigos também integrou esse percurso. Após a construção dos materiais e o desenvolvimento das atividades, os licenciandos foram orientados a sistematizar suas experiências, discutindo o processo de produção dos recursos e suas possibilidades de utilização no ensino de Geografia. A escrita constituiu, assim, mais um momento de reflexão sobre as decisões tomadas, os conhecimentos mobilizados e as situações vivenciadas durante as oficinas.

A temática escolhida, “Indígenas em Alagoas”, possibilitou relacionar os conteúdos da Geografia Agrária às discussões sobre território, territorialidade, identidade e conflitos territoriais. Sua abordagem foi orientada pela necessidade de reconhecer a presença contemporânea dos diferentes povos indígenas no estado e de problematizar representações que frequentemente os associam a modos de vida considerados pertencentes ao passado ou a regiões distantes da realidade dos estudantes.

Desde o planejamento, considerou-se a hipótese de que os estudantes da educação básica apresentariam conhecimentos limitados sobre os povos indígenas de Alagoas e mobilizariam representações estereotipadas sobre seus modos de vida. Essa hipótese orientou a escolha dos conteúdos e a elaboração das atividades, concebidas para permitir que os conhecimentos prévios fossem expressos, discutidos e confrontados com informações sobre a diversidade indígena. Não se tratava, portanto, apenas de transmitir conhecimentos sobre determinados povos, mas de criar situações de aprendizagem que possibilitassem questionar imagens generalizantes e reconhecer diferentes formas de pertencimento e organização territorial.

As discussões preparatórias contemplaram distinções entre aldeia, comunidade, povo indígena e terra indígena, bem como questões relacionadas à identidade étnica, ao

pertencimento e à organização territorial. Essas categorias foram trabalhadas considerando suas particularidades históricas, culturais e políticas, evitando tratá-las como equivalentes ou atribuir a todos os povos indígenas uma mesma forma de organização social e espacial.

A distinção entre aldeia e terra indígena recebeu atenção especial. Enquanto a aldeia corresponde a uma forma de organização comunitária, cujas características variam conforme os povos e seus contextos históricos, a terra indígena constitui uma categoria jurídico-territorial relacionada aos direitos originários reconhecidos pela Constituição Federal de 1988. Essa diferenciação contribuiu para discutir que a presença indígena não se restringe às terras formalmente demarcadas e que as territorialidades não podem ser compreendidas exclusivamente por meio de limites administrativos.

As discussões também envolveram os conceitos de raça e etnia, tomando como referência Munanga (2004). Buscou-se problematizar a construção histórica das classificações raciais e compreender que as identidades étnicas envolvem processos de autoidentificação, pertencimento coletivo, relações históricas e dimensões políticas e culturais. No tratamento da temática indígena, essa reflexão foi particularmente importante para evitar que características físicas, vestimentas ou práticas culturais isoladas fossem utilizadas como critérios para definir quem é ou não indígena.

Embora necessárias, essas diferenciações conceituais não constituíram o objetivo principal das oficinas. A centralidade da proposta esteve no reconhecimento das territorialidades dos diferentes povos indígenas presentes em Alagoas, compreendidas a partir das relações históricas, culturais, políticas e simbólicas estabelecidas com seus espaços de vida. As contribuições de Baniwa (2006), Haesbaert (2004) e Porto-Gonçalves (2002) ofereceram fundamentos para discutir o território para além de sua dimensão física, considerando os vínculos de pertencimento, as formas de organização coletiva e os conflitos que atravessam sua produção e apropriação.

Para subsidiar a elaboração dos materiais, foram utilizados dados sobre as populações indígenas no Brasil e em Alagoas, com destaque para o Censo Demográfico de 2022, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e o documento Estudo sobre as Comunidades Indígenas de Alagoas, publicado pela Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio (SEPLAG, 2017). Essas fontes contribuíram para trabalhar a localização espacial e a diversidade dos povos indígenas presentes no estado, aproximando a discussão territorial da realidade geográfica dos estudantes.

A utilização dessas informações também exigiu atenção às diferenças entre população autodeclarada indígena, comunidades indígenas e terras indígenas. Embora relacionadas, essas categorias não representam necessariamente a mesma realidade espacial. Os mapas e dados oficiais foram, portanto, compreendidos como instrumentos de leitura do território, e não como representações capazes de expressar integralmente as territorialidades indígenas.

Durante o planejamento, também foram discutidos os processos de reconhecimento e demarcação de terras indígenas, incluindo os debates relacionados ao marco temporal. A abordagem dessas questões permitiu relacionar as territorialidades indígenas aos conflitos territoriais e às relações de poder que atravessam a produção do espaço. Para os licenciandos, esse debate contribuiu para compreender a importância de trabalhar os direitos territoriais indígenas sem reduzir a temática a características culturais ou a informações sobre localização geográfica.

A organização das oficinas dialogou com a Lei nº 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica, e com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Nesse último documento, destaca-se a habilidade EF07GE03, relacionada ao reconhecimento de territorialidades de povos indígenas, comunidades remanescentes de quilombos e outros grupos sociais, considerando seus direitos legais.

Embora as oficinas tenham sido desenvolvidas com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, a proposta retomou conhecimentos trabalhados em diferentes momentos da formação geográfica escolar. A articulação curricular privilegiou a compreensão das territorialidades indígenas, a localização espacial e a utilização de linguagens cartográficas, considerando os objetivos efetivamente desenvolvidos nas atividades.

As intervenções foram organizadas com as turmas do 8º ano B e C, utilizando recursos distintos, mas orientados pela mesma preocupação pedagógica. Na turma do 8º B, a proposta concentrou-se na construção de maquetes, utilizadas para discutir as representações dos estudantes sobre os espaços de vida indígenas. Na turma do 8º C, foram desenvolvidas atividades cartográficas e jogos voltados ao reconhecimento dos povos indígenas e de suas referências territoriais em Alagoas.

A escolha desses recursos considerou suas possibilidades de utilização no ensino de Geografia. As maquetes permitiram trabalhar representações espaciais e problematizar imagens generalizantes sobre as aldeias indígenas. As atividades cartográficas, por sua vez, favoreceram a identificação de localizações e a discussão da presença indígena no território estadual. Os jogos foram utilizados como recursos complementares, articulados aos conteúdos discutidos nas oficinas.

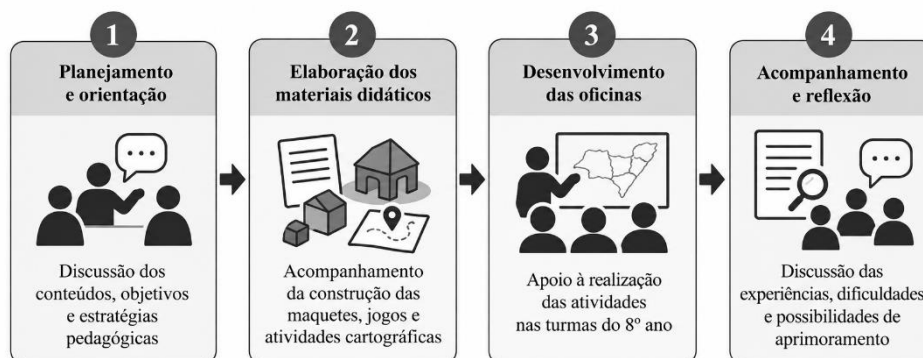
A construção das maquetes exigiu atenção particular, uma vez que a representação de uma aldeia poderia reproduzir modelos homogêneos, desconsiderando a diversidade das formas de organização territorial dos diferentes povos. Por essa razão, as discussões realizadas durante a elaboração dos materiais procuraram evitar a apresentação de uma imagem única de aldeia indígena, valorizando a contextualização das representações e sua relação com os conhecimentos geográficos.

Essas preocupações estiveram presentes no acompanhamento realizado pelo monitor, que participou das discussões com todos os grupos e orientou a elaboração dos recursos

didáticos. Sua atuação articulou três dimensões: o acompanhamento dos conteúdos e das diferenciações conceituais, a orientação das escolhas pedagógicas e a atenção às implicações éticas das representações utilizadas. A Figura 1 sintetiza as atribuições desenvolvidas ao longo desse processo.

**Figura 1.**

Etapas de atuação do monitor na experiência pedagógica



Fonte: Elaborada pelos autores.

O fluxograma evidencia que a monitoria esteve presente em diferentes momentos da experiência, desde o planejamento até o acompanhamento das atividades e das produções elaboradas pelos licenciandos. Mais do que uma sequência de tarefas, essas atribuições expressam a continuidade da mediação pedagógica e sua contribuição para a organização do trabalho coletivo.

No desenvolvimento das oficinas, foram identificadas manifestações de desconhecimento e representações estereotipadas sobre os povos indígenas, especialmente nas associações iniciais realizadas pelos estudantes e nas produções construídas durante as atividades. Essas manifestações dialogavam com a hipótese considerada no planejamento e ofereceram elementos concretos para discutir a permanência de imagens homogeneizadoras e a pouca familiaridade dos participantes com a presença indígena contemporânea em Alagoas.

A identificação dessas concepções não significou que todos os estudantes compartilhassem as mesmas representações, tampouco permitiu afirmar que as oficinas produziram mudanças permanentes em suas compreensões. Entretanto, as situações observadas possibilitaram problematizar conhecimentos prévios e discutir outras formas de compreender a diversidade dos povos indígenas, especialmente a partir de suas territorialidades.

Para os licenciandos, a experiência também representou uma oportunidade de aproximação com desafios presentes no cotidiano escolar. As discussões realizadas durante o planejamento encontraram, nas oficinas, situações que exigiram mobilizar os conhecimentos trabalhados na universidade e considerar as concepções expressas pelos estudantes. Esse movimento evidenciou que a elaboração de um recurso didático não se encerra em sua

produção material, pois seu sentido pedagógico se constrói nas relações estabelecidas durante o processo de ensino.

A experiência permitiu, assim, relacionar diferentes momentos da formação inicial: o estudo dos conteúdos, a elaboração das propostas, a orientação coletiva, a realização das oficinas e a sistematização escrita das atividades. Cada etapa apresentou exigências próprias, mas todas estiveram articuladas pela preocupação de construir possibilidades de ensino sobre os povos indígenas que reconhecessem sua diversidade e sua presença contemporânea.

Nesse percurso, a monitoria constituiu um espaço de mediação entre a formação universitária e a educação básica. O acompanhamento contínuo dos grupos, a orientação dos materiais e dos artigos e a participação nas discussões pedagógicas evidenciaram uma atuação que ultrapassou o apoio às atividades da disciplina. Ao mesmo tempo, ofereceram ao monitor experiências relacionadas à orientação acadêmica, à organização do trabalho coletivo e à reflexão sobre o ensino.

A contribuição formativa da experiência reside, portanto, na articulação entre planejamento, produção de materiais, intervenção escolar e reflexão sobre a prática. Ao aproximar os conhecimentos da Geografia Agrária das situações concretas de ensino, a proposta evidenciou a importância de uma formação docente que reconheça a diversidade dos povos indígenas, problematize representações estereotipadas e compreenda as territorialidades como dimensões fundamentais da leitura crítica do espaço geográfico.

## **Resultados e Discussões**

### ***Desfazer mitos, mapear presenças: sim, existem povos indígenas em Alagoas***

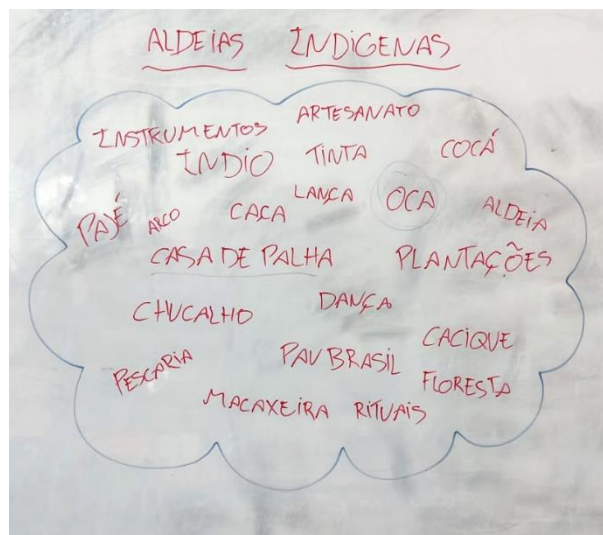
As atividades desenvolvidas com as turmas do 8º ano da Escola Municipal Doutor José Haroldo da Costa tiveram como propósito problematizar representações sobre os povos indígenas e ampliar o conhecimento dos estudantes acerca de sua presença no território alagoano. A experiência partiu do reconhecimento de que os estudantes chegam à escola trazendo concepções construídas em diferentes espaços de socialização, incluindo a família, os meios de comunicação, os materiais didáticos e as experiências escolares anteriores. Essas representações constituem conhecimentos prévios que precisam ser considerados no planejamento das práticas pedagógicas, especialmente quando envolvem grupos historicamente submetidos a processos de invisibilização e estereotipização.

No ensino de Geografia, reconhecer essas concepções é importante porque elas influenciam a maneira como os estudantes interpretam os sujeitos e suas relações com o espaço. Assim, o trabalho pedagógico não deve se limitar à apresentação de novas informações, mas criar condições para que os conhecimentos previamente construídos sejam questionados, comparados e reelaborados.

Na primeira oficina, realizada com a turma do 8º B, os licenciandos iniciaram as atividades por meio de um diálogo aberto sobre os povos indígenas. As percepções apresentadas pelos estudantes foram registradas no quadro, constituindo um levantamento inicial das representações presentes na turma, conforme apresentado na Figura 2.

**Figura 2.**

Percepções dos alunos sobre os povos indígenas



Fonte: Acervo dos autores, 2023.

A Figura 2 constitui uma evidência importante para a pesquisa, pois permite identificar os elementos mobilizados pelos estudantes quando convidados a pensar sobre os povos indígenas. Entre as palavras e expressões registradas, destacam-se referências a objetos, construções e práticas culturais, como “oca”, “cocar”, “arco e flecha”, “lança”, “pajé” e “artesanato”.

Essas associações não devem ser interpretadas isoladamente como manifestações de preconceito, uma vez que alguns desses elementos integram efetivamente as experiências culturais de determinados povos indígenas. O problema emerge quando tais características são generalizadas e passam a representar uma identidade indígena única, desconsiderando a diversidade de povos, histórias, territórios e modos de vida.

A recorrência dessas imagens sugere a presença de um repertório limitado de representações, no qual determinados elementos culturais adquirem centralidade, enquanto outras dimensões da existência indígena permanecem pouco visíveis. Entre essas dimensões estão a organização política, as relações territoriais, a escolarização, a utilização de tecnologias e a participação dos povos indígenas nas diferentes esferas da sociedade contemporânea.

Do ponto de vista pedagógico, o levantamento inicial cumpriu uma função importante: tornou visíveis as concepções que poderiam orientar a discussão posterior. Em vez de desconsiderar as respostas dos estudantes, a atividade permitiu utilizá-las como ponto de partida para a problematização das representações construídas socialmente.

Após o diálogo inicial, os estudantes foram organizados em quatro grupos para a construção de modelos tridimensionais que representassem a organização espacial, as moradias e os modos de vida dos povos indígenas.

A escolha da maquete como recurso didático possibilitou que os estudantes materializassem suas representações sobre o espaço, transformando imagens mentais em produções que poderiam ser observadas e discutidas coletivamente. Essa característica confere à atividade um potencial analítico, pois permite examinar não apenas o que os estudantes verbalizam, mas também como organizam espacialmente os elementos associados aos povos indígenas.

Durante a construção das maquetes, foram identificadas representações associadas à nudez, às ocas e ao isolamento dos povos indígenas em relação à sociedade.

Essas imagens revelam a permanência de uma representação frequentemente presente no imaginário social, que associa os povos indígenas a modos de vida considerados anteriores à modernidade. Nessa perspectiva, a identidade indígena passa a ser reconhecida apenas quando corresponde a determinadas características externas, como formas específicas de vestimenta, habitação ou utilização de instrumentos.

Tal compreensão desconsidera que as identidades indígenas são historicamente construídas e continuamente reelaboradas, sem que a incorporação de novas técnicas, tecnologias ou práticas sociais implique a perda do pertencimento étnico. A Figura 3 documenta o processo de elaboração das maquetes, evidenciando a participação dos estudantes na construção dos modelos tridimensionais. Entretanto, a fotografia, por si só, não permite identificar todas as concepções mobilizadas durante a atividade. Para ampliar seu valor analítico, é necessário relacioná-la às falas registradas, às observações realizadas e às características efetivamente presentes nas produções.

**Figura 3.**

Alunos desenvolvendo as maquetes



Fonte: Acervo dos autores, 2023.

Nesse sentido, a análise das maquetes deve considerar quais elementos foram representados, quais aspectos da organização territorial indígena foram privilegiados e quais dimensões permaneceram ausentes. Essa leitura permite compreender os limites das representações iniciais sem desqualificar o trabalho produzido pelos estudantes.

Parte dessas concepções pode ser relacionada à reprodução de imagens simplificadas dos povos indígenas em práticas escolares e materiais culturais. Durante muito tempo, atividades realizadas em torno do chamado “Dia do Índio”, em 19 de abril, contribuíram para difundir representações baseadas em fantasias, adereços e encenações que frequentemente desconsideravam a diversidade indígena.

Embora essas práticas possam ter sido desenvolvidas com intenções educativas, sua repetição contribuiu, em diferentes contextos, para consolidar imagens homogêneas e descontextualizadas. O problema não está no reconhecimento de elementos culturais indígenas, mas em sua apresentação como características universais, fixas e suficientes para definir a identidade de diferentes povos.

É importante destacar que a Lei nº 14.402/2022 instituiu o Dia dos Povos Indígenas, celebrado em 19 de abril, substituindo oficialmente a denominação anterior. Essa alteração representa também uma oportunidade pedagógica para questionar abordagens comemorativas que reduzem a diversidade indígena a representações folclorizadas.

A discussão desenvolvida na oficina permitiu, portanto, relacionar as produções dos estudantes a um problema mais amplo: a permanência de representações que reconhecem os povos indígenas por determinadas imagens culturais, mas frequentemente desconhecem suas territorialidades e experiências contemporâneas.

Após a apresentação das maquetes, foi introduzido um modelo de referência inspirado no povo Wassu-Cocal, localizado no município de Joaquim Gomes, em Alagoas, conforme a Figura 4.

**Figura 4.**

Maquete modelo de referência levado para a escola



Fonte: Acervo dos autores, 2023.

A apresentação desse modelo possibilitou ampliar o repertório de representações espaciais mobilizado pelos estudantes. Diferentemente das imagens inicialmente associadas às aldeias indígenas, a maquete apresentada incorporava elementos relacionados a formas contemporâneas de organização do espaço, como edificações e equipamentos presentes em diferentes contextos sociais.

A comparação entre os modelos constituiu um momento importante da mediação pedagógica, pois permitiu questionar a ideia de que os povos indígenas vivem necessariamente em espaços isolados, organizados segundo um único padrão de habitação ou afastados das transformações tecnológicas da sociedade.

Entretanto, é necessário reconhecer que a representação inspirada no povo Wassu-Cocal também corresponde a uma interpretação específica. Ela não deve ser compreendida como modelo universal de aldeia contemporânea, tampouco como representação completa da organização territorial desse povo. Seu potencial educativo está na possibilidade de ampliar as referências dos estudantes e demonstrar que as formas de organização espacial indígena são diversas e historicamente dinâmicas.

A utilização desse recurso também permite discutir uma questão fundamental para o ensino de Geografia: as representações espaciais são construções seletivas da realidade. Toda maquete evidencia determinados elementos e deixa outros de fora. Por isso, sua interpretação exige considerar as escolhas realizadas, os conhecimentos mobilizados e os objetivos pedagógicos que orientaram sua elaboração.

Durante a atividade, um estudante comentou espontaneamente: “já vi indígena andando de helicóptero e usando celular”.

Essa fala constitui um registro particularmente significativo, pois introduz elementos que tensionam a associação entre identidade indígena e ausência de tecnologias contemporâneas. O comentário revela que o estudante possuía referências que não correspondiam inteiramente às imagens inicialmente mobilizadas pela turma, possibilitando ampliar o debate sobre a diversidade dos modos de vida indígenas.

A presença de tecnologias, entretanto, não deve ser utilizada como critério para definir o grau de contemporaneidade de um povo. Os povos indígenas são contemporâneos independentemente dos equipamentos que utilizam. O aspecto central da discussão consiste em reconhecer que suas identidades não dependem da permanência de características externas consideradas tradicionais, mas de processos históricos, culturais, políticos e coletivos de pertencimento.

Dessa maneira, o comentário do estudante ofereceu uma oportunidade de problematizar a oposição entre tradição e modernidade, frequentemente utilizada para classificar os povos indígenas como sujeitos pertencentes ao passado.

A comparação entre as produções iniciais e o modelo de referência permitiu desenvolver discussões sobre a diversidade das formas de organização espacial e sobre a presença dos povos indígenas na sociedade contemporânea.

Os registros apresentados sugerem a ocorrência de questionamentos sobre representações anteriormente mobilizadas. Contudo, não permitem afirmar que todos os estudantes tenham superado os estereótipos ou que as possíveis mudanças de percepção tenham permanecido após a realização da oficina.

O resultado mais consistente dessa atividade está na criação de uma situação pedagógica em que concepções previamente construídas foram explicitadas e colocadas em discussão. Esse processo constitui uma contribuição relevante para o ensino de Geografia, especialmente quando articulado ao reconhecimento dos povos indígenas como sujeitos históricos e territoriais contemporâneos.

### ***A cartografia como possibilidade de reconhecimento das territorialidades indígenas***

Na segunda oficina, desenvolvida com a turma do 8º C, foram utilizados jogos linguístico-cartográficos e atividades de localização espacial para abordar a presença dos povos indígenas em Alagoas.

A proposta apresentou uma dimensão complementar à primeira oficina. Enquanto a construção de maquetes possibilitou problematizar representações sobre os modos de vida indígenas, as atividades cartográficas buscaram ampliar o reconhecimento de sua presença territorial, aproximando a discussão da realidade geográfica do estado.

Essa articulação é importante porque o desconhecimento sobre os povos indígenas não se manifesta apenas por meio de imagens estereotipadas, mas também pela ausência de referências espaciais que permitam reconhecer onde vivem e como se distribuem no território.

A atividade foi organizada em formato de gincana colaborativa, envolvendo cinco grupos de estudantes. O desafio compreendeu duas etapas: a identificação de palavras e nomes de povos indígenas em um caça-palavras e a localização, no mapa de Alagoas, dos municípios associados aos povos apresentados.

A combinação entre linguagem e cartografia possibilitou trabalhar diferentes habilidades, envolvendo reconhecimento de nomes, localização espacial e associação entre povos e referências territoriais. Entretanto, é importante reconhecer que identificar um nome ou localizar um município não significa, necessariamente, compreender a complexidade das territorialidades indígenas.

Para que a atividade ultrapasse a dimensão da identificação cartográfica, é necessário relacionar as localizações aos processos históricos de ocupação, reconhecimento territorial e organização dos povos indígenas. Essa relação permite compreender que o mapa representa

determinados aspectos da realidade, mas não esgota as experiências territoriais dos sujeitos nele representados.

Antes do desenvolvimento da gincana, os licenciandos realizaram uma atividade de sensibilização utilizando a música “Curumim Chama Cunhatã Que Vou Contar”, de Jorge Ben Jor, buscando favorecer a participação e a concentração dos estudantes.

A utilização da música constituiu uma estratégia de organização do momento pedagógico, especialmente porque a atividade ocorreu após o intervalo escolar. Entretanto, seu emprego também exige reflexão sobre as representações culturais mobilizadas. Recursos musicais podem contribuir para a aproximação com determinada temática, mas não devem ser utilizados como substitutos das narrativas e dos conhecimentos produzidos pelos próprios povos indígenas.

Nesse sentido, a escolha de materiais culturais para abordar a temática indígena precisa considerar não apenas sua capacidade de despertar o interesse dos estudantes, mas também as imagens, os discursos e os sentidos que produzem sobre os sujeitos representados.

Em seguida, os licenciandos apresentaram informações sobre os povos indígenas de Alagoas, utilizando um mapa do estado para situar sua presença territorial.

A utilização do mapa permitiu aproximar a discussão sobre os povos indígenas da realidade territorial alagoana. Ao apresentar referências espaciais relacionadas à presença indígena, a atividade possibilitou questionar a ideia de que esses povos vivem exclusivamente em regiões distantes ou pouco conhecidas pelos estudantes.

Entretanto, a leitura cartográfica exige distinguir a distribuição da população indígena, a localização de comunidades e a delimitação de terras indígenas. Essas informações correspondem a categorias diferentes e não devem ser tratadas como equivalentes.

O mapa utilizado, produzido em 2017, constitui uma fonte importante para contextualizar a atividade, mas precisa ser apresentado com sua referência temporal e com os limites das informações representadas. A ausência de determinada comunidade ou território no documento não significa, necessariamente, ausência de presença indígena naquela localidade.

Essa distinção é fundamental para evitar que o recurso cartográfico reproduza invisibilizações que a própria atividade pedagógica pretende enfrentar.

A gincana foi desenvolvida com a participação dos estudantes, que deveriam identificar os nomes apresentados no caça-palavras e relacioná-los aos municípios indicados no mapa. A atividade mobilizou o reconhecimento de etnônimos e referências territoriais, permitindo relacionar a linguagem escrita à localização geográfica. Embora o caça-palavras seja um recurso de natureza predominantemente lúdica, sua articulação com a leitura cartográfica ampliou as possibilidades de abordagem do conteúdo.

**Figura 5.**

Mapa das terras indígenas de Alagoas



Fonte: ALAGOAS, Seplag, 2017.

O potencial pedagógico da proposta, contudo, depende das discussões desenvolvidas após a identificação dos nomes. Sem essa mediação, a atividade pode permanecer restrita à memorização de palavras e à associação mecânica entre povos e municípios.

Por essa razão, a experiência evidencia a importância da intervenção docente na transformação de uma atividade lúdica em situação de aprendizagem geográfica. O jogo constitui um recurso de aproximação com o conteúdo, mas a construção do conhecimento depende das relações estabelecidas entre as informações, os conceitos e as experiências dos estudantes.

Durante o acompanhamento das atividades, foram observadas dificuldades relacionadas ao reconhecimento da presença indígena em Alagoas e à localização do próprio estado no mapa.

Esse resultado merece destaque, pois revela duas dimensões distintas, embora relacionadas. A primeira refere-se ao desconhecimento sobre a presença contemporânea dos povos indígenas no território alagoano. A segunda envolve dificuldades de reconhecimento e localização espacial, fundamentais para o desenvolvimento do pensamento geográfico.

A dificuldade de reconhecer o próprio estado no mapa sugere a necessidade de ampliar as experiências de leitura cartográfica ao longo da escolarização. Entretanto, esse registro isolado não permite diagnosticar o nível de alfabetização cartográfica da turma, sendo necessário considerar as condições em que a atividade foi realizada e os conhecimentos anteriormente trabalhados.

## Figura 6.

### Caça-palavras elaborado por um dos grupos

Grupos indígenas da região do Baixo São Francisco e região do Planalto da Borborema de Alagoas

As palavras deste caça palavras estão escondidas na horizontal, vertical e diagonal, sem palavras ao contrário.



Fonte: Acervo dos autores, 2023.

No contexto da oficina, a localização dos povos indígenas constituiu uma oportunidade para relacionar referências espaciais e conhecimentos culturais, possibilitando que os estudantes reconhecessem a presença indígena como parte da realidade territorial do estado em que vivem.

A Figura 7 documenta a participação dos estudantes na realização das atividades. Seu valor para a pesquisa está relacionado ao registro do processo pedagógico, mas não deve ser confundido com uma evidência direta de aprendizagem. A análise dos resultados precisa considerar as respostas, as dificuldades e as interações observadas, e não apenas o envolvimento visualmente registrado nas fotografias.

Do ponto de vista pedagógico, a sequência de atividades envolveu diferentes formas de mediação, incluindo sensibilização, apresentação de informações, identificação de nomes e localização cartográfica.

Essa organização pode ser discutida em diálogo com Vigotski (2007), especialmente no que se refere à importância da interação social e da mediação na aprendizagem. Contudo, a associação direta entre a sequência didática e a Zona de Desenvolvimento Proximal exige cautela, pois o artigo não apresenta registros suficientes para identificar, de maneira sistemática, aquilo que os estudantes conseguiam realizar autonomamente e aquilo que passaram a realizar com auxílio.

Assim, é mais adequado reconhecer que as atividades envolveram estratégias de mediação pedagógica, sem afirmar que houve comprovação empírica de processos específicos de desenvolvimento cognitivo.

**Figura 7.**

Estudantes durante a gincana cartográfica



Fonte: Acervo dos autores, 2023.

A experiência demonstrou a relevância de articular recursos lúdicos e cartográficos à problematização das territorialidades indígenas. Mais do que identificar localizações, a proposta criou possibilidades para discutir a presença desses povos no espaço alagoano e questionar representações que os situam como sujeitos distantes da realidade vivenciada pelos estudantes. No quadro temos a sequência analítica após as oficinas.

**Quadro 1.**

Sequência analítica após a discussão das oficinas, relacionando as situações observadas às interpretações possíveis.

| Evidência apresentada                                | Interpretação possível                                              | Limite da evidência                                      |
|------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| <b>Palavras registradas no quadro</b>                | Presença de repertório centrado em determinados elementos culturais | Não permite afirmar preconceito individual               |
| <b>Maquetes produzidas</b>                           | Materialização de representações espaciais sobre aldeias indígenas  | Exige análise das características dos modelos            |
| <b>Fala sobre helicóptero e celular</b>              | Questionamento da oposição entre identidade indígena e tecnologia   | Não comprova mudança coletiva ou duradoura               |
| <b>Dificuldade de reconhecer Alagoas no mapa</b>     | Indício de dificuldades de localização espacial                     | Não constitui diagnóstico de alfabetização cartográfica  |
| <b>Participação na gincana</b>                       | Envolvimento nas atividades propostas                               | Participação não equivale necessariamente à aprendizagem |
| <b>Estereótipos identificados entre licenciandos</b> | Possibilidade de problematizar a própria formação docente           | Exige registros específicos para análise                 |

Fonte: Elaborado pelos autores.

***A monitoria como experiência de reflexão sobre a formação docente***

A experiência também suscita reflexões sobre a formação inicial dos licenciandos envolvidos na elaboração e na realização das oficinas. Conforme observado durante o desenvolvimento das atividades, determinadas representações estereotipadas sobre os povos

indígenas não se restringiam aos estudantes da educação básica, estando presentes também entre participantes da formação universitária.

Esse aspecto evidencia a importância de compreender a formação docente como um processo que envolve não apenas a aquisição de conhecimentos científicos, mas também a problematização das concepções construídas ao longo das trajetórias escolares e sociais dos futuros professores.

A presença de estereótipos entre licenciandos, quando identificada nos registros da experiência, permite questionar a ideia de que o ingresso no ensino superior assegura, por si só, a superação de representações historicamente naturalizadas. A formação acadêmica precisa criar oportunidades para que esses conhecimentos sejam confrontados com perspectivas teóricas, dados e narrativas capazes de ampliar a compreensão da diversidade indígena.

Nesse contexto, a monitoria acadêmica apresenta potencial para contribuir com a formação inicial de professores ao possibilitar que os licenciandos participem do planejamento, da construção de materiais e da realização de atividades educativas. Essas experiências exigem decisões pedagógicas que ultrapassam o domínio dos conteúdos disciplinares, envolvendo a escolha de linguagens, a consideração dos conhecimentos prévios e a reflexão sobre as implicações éticas do ensino.

A experiência desenvolvida também permite compreender que a formação docente não ocorre exclusivamente na universidade ou na escola, mas nas relações construídas entre esses espaços. Ao planejar atividades e acompanhar as respostas dos estudantes, os licenciandos entram em contato com desafios que exigem reorganizar conhecimentos e considerar a complexidade das situações educativas.

Entretanto, para caracterizar os efeitos dessa experiência sobre a formação dos licenciandos, é necessário examinar registros específicos de suas reflexões, dificuldades e decisões pedagógicas. Na ausência desses dados, a contribuição formativa deve ser apresentada como uma possibilidade identificada na organização da experiência, e não como transformação individual comprovada.

Dessa maneira, a monitoria pode ser compreendida como espaço de aproximação entre conhecimentos acadêmicos e práticas escolares, favorecendo a construção de uma postura investigativa diante do ensino de Geografia e de suas responsabilidades sociais.

### ***Representações indígenas, colonialidade e formação docente: reflexões a partir da experiência***

As atividades desenvolvidas no âmbito da monitoria em Geografia Agrária possibilitaram problematizar representações sobre os povos indígenas e discutir suas territorialidades contemporâneas. A análise das oficinas evidencia que a construção de conhecimentos geográficos envolve não apenas o acesso a informações, mas também o

questionamento de concepções historicamente produzidas e reproduzidas em diferentes espaços de socialização.

As representações inicialmente mobilizadas pelos estudantes, especialmente aquelas relacionadas às formas de habitação, vestimentas e instrumentos associados aos povos indígenas, indicam a presença de um repertório cultural relativamente restrito. Embora alguns desses elementos integrem efetivamente as experiências de determinados povos, sua generalização pode contribuir para a construção de imagens homogêneas, desconsiderando a diversidade das identidades e territorialidades indígenas.

Essa questão ultrapassa a identificação de informações incorretas. Trata-se de compreender como determinadas imagens passam a ocupar uma posição privilegiada na representação de grupos sociais, enquanto outras dimensões de suas experiências permanecem pouco conhecidas ou invisibilizadas.

À luz de Quijano (2000), essa problemática pode ser discutida a partir do conceito de colonialidade do poder, que permite compreender a permanência de estruturas históricas de classificação e hierarquização dos sujeitos e de seus conhecimentos.

A colonialidade não deve ser entendida apenas como permanência de práticas diretamente relacionadas ao período colonial, mas como um padrão de poder que continua influenciando as relações sociais e as formas de legitimação do conhecimento. No campo educacional, essa perspectiva contribui para problematizar a valorização desigual de diferentes experiências históricas, culturais e territoriais.

Quando os povos indígenas são representados exclusivamente por características consideradas tradicionais ou por imagens associadas ao passado, corre-se o risco de reproduzir uma concepção linear da história, segundo a qual determinados grupos estariam situados em etapas anteriores do desenvolvimento social. Essa interpretação desconsidera a contemporaneidade dos povos indígenas e suas formas próprias de participar das transformações históricas.

Entretanto, os registros produzidos durante as oficinas não permitem estabelecer, de maneira direta, a origem de cada representação apresentada pelos estudantes. O conceito de colonialidade é mobilizado, portanto, como possibilidade de interpretação crítica das imagens identificadas, e não como explicação causal individual para as respostas observadas.

As contribuições de Munanga (2004) também permitem compreender a importância de problematizar as relações entre identidade, classificação social e construção de estereótipos.

A associação entre identidade indígena e determinados atributos físicos ou culturais pode contribuir para a reprodução de critérios externos de reconhecimento, desconsiderando a diversidade das experiências indígenas e os processos coletivos de pertencimento. Nesse sentido, a educação comprometida com o enfrentamento do racismo e da discriminação exige questionar as representações que reduzem grupos sociais a características consideradas fixas ou universais.

A experiência com as maquetes tornou essa discussão particularmente relevante. Ao representar espacialmente suas concepções sobre as aldeias indígenas, os estudantes materializaram imagens que puderam ser observadas e problematizadas coletivamente. A posterior apresentação de um modelo inspirado no povo Wassu-Cocal ampliou as referências disponíveis, permitindo discutir a diversidade das formas de organização espacial e a presença de elementos da vida contemporânea nos territórios indígenas.

O valor pedagógico dessa comparação não esteve na substituição de uma representação considerada equivocada por outra supostamente correta, mas na possibilidade de reconhecer que nenhuma imagem isolada é capaz de representar a diversidade dos povos indígenas.

Essa compreensão é fundamental para o ensino de Geografia, pois os recursos utilizados para representar o espaço: mapas, maquetes, fotografias e outras linguagens, resultam de escolhas, recortes e interpretações. Sua utilização pedagógica exige, portanto, considerar tanto as informações apresentadas quanto os elementos ausentes e os sentidos produzidos pelas representações.

A fala de um estudante sobre indígenas utilizando helicóptero e celular constituiu outro momento significativo da experiência. O comentário possibilitou problematizar a oposição entre identidade indígena e utilização de tecnologias, frequentemente presente nas representações sociais.

É importante reconhecer, contudo, que a contemporaneidade dos povos indígenas não depende da incorporação de equipamentos tecnológicos. A questão central é compreender que as identidades indígenas não são incompatíveis com transformações históricas, inovações técnicas ou diferentes formas de participação na sociedade.

Desse modo, o questionamento produzido durante a oficina permitiu discutir a diversidade das experiências indígenas sem estabelecer uma oposição rígida entre tradição e modernidade.

A segunda oficina, voltada ao reconhecimento cartográfico da presença indígena em Alagoas, apresentou outra dimensão importante da experiência.

As dificuldades observadas na identificação da presença indígena no território estadual e no reconhecimento espacial do próprio estado revelaram a necessidade de articular o ensino das territorialidades indígenas ao desenvolvimento de conhecimentos cartográficos.

Nesse contexto, a cartografia não foi utilizada apenas como recurso de localização, mas como possibilidade de tornar visíveis sujeitos e territórios pouco reconhecidos pelos estudantes. Ao situar espacialmente a presença indígena em Alagoas, a atividade permitiu aproximar o conteúdo escolar da realidade territorial do estado.

Essa aproximação apresenta relevância para a educação geográfica, pois contribui para questionar a compreensão de que os povos indígenas estão necessariamente associados a espaços distantes ou a regiões específicas do território brasileiro.

Entretanto, reconhecer uma localização no mapa não significa compreender integralmente uma territorialidade. As experiências indígenas envolvem relações históricas, políticas, culturais e simbólicas que não podem ser reduzidas aos limites representados cartograficamente. Por essa razão, a atividade deve ser interpretada como uma aproximação inicial ao conhecimento das territorialidades indígenas, e não como compreensão completa de sua complexidade.

A articulação entre as duas oficinas evidencia, assim, uma possibilidade pedagógica importante: relacionar a problematização das representações culturais ao reconhecimento espacial da presença indígena. Enquanto a construção de maquetes permitiu discutir imagens associadas aos modos de vida, as atividades cartográficas possibilitaram ampliar as referências territoriais dos estudantes.

Essas experiências também suscitam reflexões sobre a formação inicial de professores. Ao participar do planejamento e da realização das atividades, os licenciandos foram colocados diante do desafio de transformar conhecimentos da Geografia Agrária em propostas de ensino adequadas ao contexto escolar.

Essa transformação envolve escolhas que não são exclusivamente técnicas. A seleção dos conteúdos, a construção dos recursos didáticos e a condução das discussões exigem posicionamentos pedagógicos e éticos, especialmente quando o tema envolve sujeitos historicamente submetidos a processos de discriminação e invisibilização.

O registro de que determinadas representações estereotipadas também estavam presentes entre os licenciandos merece atenção particular. Embora o artigo não apresente evidências suficientes para caracterizar individualmente essas concepções ou suas possíveis transformações, essa observação aponta para a necessidade de reconhecer a formação docente como um processo contínuo de questionamento dos conhecimentos previamente construídos.

A universidade não constitui um espaço separado das representações sociais. Os licenciandos chegam à formação superior trazendo experiências e concepções produzidas ao longo de suas trajetórias, que precisam ser colocadas em diálogo com conhecimentos científicos e com as realidades escolares.

Nesse sentido, a monitoria apresenta potencial para contribuir com a formação inicial ao possibilitar experiências de planejamento, mediação e reflexão sobre a prática pedagógica. Sua contribuição não deve ser compreendida apenas pela realização das oficinas, mas pelo processo de construção das atividades e pelas questões que emergiram durante sua execução.

A perspectiva colaborativa adotada na experiência oferece uma possibilidade de interpretar essas relações, pois reconhece a importância do diálogo entre diferentes sujeitos na construção das práticas educativas. Entretanto, a colaboração precisa ser compreendida a partir das condições concretas de participação, das responsabilidades assumidas e das decisões efetivamente compartilhadas.

Os resultados permitem identificar possibilidades de articulação entre monitoria acadêmica, formação docente e educação geográfica comprometida com o reconhecimento das territorialidades indígenas. Ao mesmo tempo, evidenciam a necessidade de aprofundar os procedimentos de registro e análise das aprendizagens, tanto dos estudantes da educação básica quanto dos licenciandos.

A experiência não permite assegurar a superação definitiva dos estereótipos identificados, mas demonstra a pertinência de práticas pedagógicas que transformem representações previamente construídas em objetos de reflexão e investigação.

Dessa maneira, a contribuição da Geografia Agrária para a formação docente não se restringe ao domínio de conceitos relacionados à terra, ao território e aos conflitos agrários. Ela também envolve a capacidade de mobilizar esses conhecimentos na interpretação crítica das realidades escolares, reconhecendo a diversidade dos sujeitos e as relações de poder que atravessam a produção do espaço.

Ao aproximar universidade e escola, a monitoria pode constituir um espaço de aprendizagem compartilhada, no qual os conhecimentos científicos são mobilizados para compreender situações concretas e as experiências pedagógicas, por sua vez, suscitam novas questões para a formação acadêmica.

### **Considerações finais**

A experiência desenvolvida no âmbito da monitoria acadêmica em Geografia Agrária, vinculada ao curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Alagoas, possibilitou articular conhecimentos acadêmicos e práticas pedagógicas voltadas à problematização de estereótipos sobre os povos indígenas. Ao aproximar universidade e escola, a proposta criou oportunidades para discutir a diversidade das territorialidades indígenas em Alagoas e refletir sobre os desafios envolvidos na transformação do conhecimento geográfico em situações concretas de ensino.

Em resposta à questão que orientou o estudo, os resultados indicam que a monitoria pode atuar como mediação pedagógica na problematização de representações sobre os povos indígenas, especialmente quando envolve planejamento compartilhado, utilização crítica de diferentes linguagens e reflexão sobre os conhecimentos prévios dos estudantes. Essa contribuição, entretanto, deve ser compreendida a partir das condições específicas da experiência analisada, sem pressupor a superação definitiva dos estereótipos identificados.

As atividades realizadas com as turmas do 8º ano possibilitaram identificar representações associadas a imagens homogêneas e folclorizadas dos povos indígenas. A construção de maquetes permitiu tornar visíveis algumas dessas concepções, enquanto a comparação com outras referências espaciais favoreceu o questionamento de interpretações que associavam a identidade indígena exclusivamente a determinados modos de habitação, vestimenta ou utilização de instrumentos.

Os registros sugerem que a intervenção criou situações de reflexão sobre a diversidade dos modos de vida indígenas e sua presença na sociedade contemporânea. Contudo, não permitem afirmar que todos os estudantes tenham reelaborado suas concepções ou que os questionamentos produzidos tenham resultado em mudanças permanentes.

As atividades cartográficas, por sua vez, possibilitaram trabalhar a presença indígena no território alagoano, articulando localização espacial, identificação de povos e reconhecimento da diversidade territorial.

As dificuldades observadas no reconhecimento do próprio estado no mapa e na identificação da presença indígena em Alagoas evidenciam a importância de ampliar práticas educativas que relacionem conhecimentos cartográficos e interpretação crítica do espaço. Nesse sentido, a experiência demonstrou a pertinência de abordar as territorialidades indígenas a partir de referências próximas à realidade dos estudantes, sem restringir a discussão à identificação de localizações.

No âmbito da formação inicial de professores, a experiência possibilitou aos licenciandos participar de situações relacionadas ao planejamento, à elaboração de recursos didáticos e à realização de atividades escolares. Essas vivências constituem oportunidades formativas relevantes, pois exigem mobilizar conhecimentos científicos, selecionar estratégias pedagógicas e considerar as particularidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A atuação do monitor também merece destaque, uma vez que sua participação no acompanhamento e na orientação das propostas evidencia possibilidades de ampliar o significado da monitoria acadêmica para além do apoio às atividades da disciplina. Nesse contexto, a monitoria pode constituir um espaço de mediação entre conhecimentos universitários, práticas escolares e processos de formação docente.

A experiência também permite refletir sobre a necessidade de problematizar as representações construídas pelos próprios licenciandos ao longo de suas trajetórias escolares e sociais. A formação inicial não deve ser compreendida apenas como aquisição de conhecimentos especializados, mas como processo contínuo de reflexão sobre concepções, práticas e responsabilidades relacionadas ao exercício da docência.

Entre as principais contribuições do estudo, destaca-se a possibilidade de articular três dimensões: a problematização de representações sobre os povos indígenas, o reconhecimento de suas territorialidades por meio de atividades geográficas e a aproximação dos licenciandos com os desafios concretos do ensino na educação básica.

Essas dimensões evidenciam que a contribuição da Geografia Agrária para a formação docente ultrapassa o estudo das relações de produção e dos conflitos fundiários, abrangendo também a compreensão das territorialidades, das identidades e das relações de poder que atravessam a produção do espaço.

O estudo apresenta, contudo, limitações relacionadas ao número de turmas participantes e ao período de realização das atividades.

Acrescenta-se a ausência de acompanhamento posterior, que permitiria investigar a permanência ou a reelaboração das concepções dos estudantes ao longo do tempo. Os registros disponíveis também limitam uma análise mais aprofundada das aprendizagens dos licenciandos, especialmente no que se refere às mudanças em suas interpretações e práticas pedagógicas.

Essas limitações não anulam a relevância da experiência, mas indicam a necessidade de ampliar os procedimentos de acompanhamento e análise em futuras investigações. Estudos posteriores poderão incorporar registros sistemáticos das percepções dos estudantes antes e depois das atividades, bem como relatos reflexivos dos licenciandos e momentos de avaliação compartilhada com os professores da educação básica.

Também se mostra pertinente ampliar a participação de representantes dos povos indígenas na elaboração e no desenvolvimento das propostas pedagógicas, de modo que suas narrativas, conhecimentos e experiências territoriais possam integrar diretamente os processos de ensino e aprendizagem. Essa aproximação contribuiria para fortalecer uma perspectiva intercultural que reconheça os povos indígenas não apenas como objetos de estudo, mas como sujeitos produtores de conhecimentos.

Por fim, a experiência reafirma a importância de compreender a monitoria acadêmica como possibilidade de formação compartilhada entre universidade e escola. Ao articular conhecimentos da Geografia Agrária, práticas pedagógicas e reflexão crítica sobre as territorialidades indígenas, a monitoria apresenta potencial para contribuir com uma formação docente comprometida com a diversidade, com o enfrentamento das representações estereotipadas e com a construção de uma educação geográfica socialmente referenciada.

## REFERÊNCIAS

- Alagoas, Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio. (2017). *Estudo sobre as comunidades indígenas de Alagoas* [Study on the Indigenous Communities of Alagoas]. <https://dados.al.gov.br/catalogo/dataset/176ce785-d4fd-47e4-b050-79e2e2aec220/resource/31957252-b75b-41fc-886d-4eab80504b2a/download/indigena.pdf>
- Baniwa, G. dos S. (2006). *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje* [The Brazilian Indian: What You Need to Know About Indigenous Peoples in Brazil Today]. Ministério da Educação; LACED/Museu Nacional.
- Bombardi, L. M. (2003). Geografia agrária e responsabilidade social da ciência [Agrarian geography and social responsibility of science]. *Terra Livre*, 2(21), 41–53. <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/531/497>

- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988* [Constitution of the Federative Republic of Brazil of 1988].  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)
- Brasil. (2008). *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008* [Law No. 11.645, of March 10, 2008].  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)
- Brasil, Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular* [National Common Curricular Base]. [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf)
- Broch, S. C., & Jacobi, L. F. (2021). Monitoria: espaços de aprendizagens no ensino superior [Tutoring: Learning spaces in higher education]. *Revista Prática de Administração Pública*, 5(1), 52–74. <https://doi.org/10.5902/2526629264227>
- Haesbaert, R. (2004). *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade* [The Myth of Deterritorialization: From the “End of Territories” to Multiterritoriality] (2ª ed.). Bertrand Brasil.
- Ibiapina, I. M. L. de M. (2008). *Pesquisa colaborativa: uma alternativa de formação docente* [Collaborative Research: An Alternative for Teacher Education]. Líber Livro.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2023). *Censo Demográfico 2022: resultados gerais* [Demographic Census 2022: General Results]. IBGE.
- Munanga, K. (2004). Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia [A conceptual approach to the notions of race, racism, identity, and ethnicity]. In *Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira* (Cadernos PENESB, n. 5, pp. 15–34). EDUFF.  
[https://biblio.fflch.usp.br/Munanga\\_K\\_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf](https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf)
- Porto-Gonçalves, C. W. (2002). Da geografia às geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades [From geography to geo-graphies: A world in search of new territorialities]. In A. E. Ceceña & E. Sader (Orgs.), *La guerra infinita: hegemonía y terror mundial* [The Infinite War: Hegemony and Global Terror]. CLACSO.  
<https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101018013328/11porto.pdf>
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina [Coloniality of power, Eurocentrism, and Latin America]. In E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas* [The Coloniality of Knowledge: Eurocentrism and Social Sciences: Latin American Perspectives] (pp. 117–142). CLACSO.  
[https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf)
- Santos, E. J. dos, & Lima, J. A. de. (2019). A importância da monitoria no processo de formação do aluno-monitor: relato de experiência [The importance of tutoring in the

- training process of the student-tutor: Experience report]. In *Anais do VI Congresso Nacional de Educação* [Proceedings of the 6th National Congress on Education]. Realize Editora. <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58442>
- Thiollent, M. J. M. (2011). *Metodologia da pesquisa-ação* [Action Research Methodology] (18<sup>a</sup> ed.). Cortez.
- Universidade Federal de Alagoas. (2022). *Resolução nº 108/2022-CONSUNI/UFAL, de 22 de novembro de 2022* [Resolution No. 108/2022-CONSUNI/UFAL, of November 22, 2022]. <https://ufal.br/resolucoes/2022/rco-n-108-de-22-11-2022.pdf/@download/file/RCO%20n%20108%20de%2022%2011%202022.pdf>
- Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* [The Social Formation of the Mind: The Development of Higher Psychological Processes] (7<sup>a</sup> ed.). Martins Fontes.