

Coordenadores:

Carla Juscélia de Oliveira Souza

Alícia de Oliveira Moreira Pereira

Geografia Escolar e Educação Geográfica sobre Riscos.

Contribuições teórico-metodológicas no
contexto da formação docente



RISCOS

**Associação Portuguesa de Riscos, Prevenção e Segurança
Coimbra, 2026**

Geografia Escolar e Educação Geográfica sobre Riscos. Contribuições teórico-metodológicas no contexto da formação docente

reúne dezanove capítulos que, em seu conjunto, expressam a diversidade e a potência das reflexões, pesquisas e práticas educativas desenvolvidas no campo da Educação Geográfica e dos estudos sobre riscos e desastres. Resultado de um esforço coletivo de pesquisadoras e pesquisadores de diferentes instituições, a obra congrega contribuições teórico-conceituais, teórico-metodológicas e didático-pedagógicas que fortalecem o diálogo entre a Geografia Escolar, a Formação Docente e os Estudos Cindínicos.

Os textos apresentados evidenciam a relevância da construção de um olhar geográfico sobre os riscos, ancorado nas categorias e conceitos fundamentais da ciência geográfica, possibilitando a compreensão das dinâmicas socioespaciais que produzem, condicionam e intensificam situações de risco e vulnerabilidade. Ao articular produção acadêmica, experiências formativas e práticas de ensino, o livro amplia as possibilidades de análise e mobilização didático-pedagógica no campo da Educação Geográfica, constituindo-se como uma importante contribuição para pesquisadores(as), professores(as) e estudantes interessados na interface entre Educação Geográfica, Ensino de Geografia, Riscos e Desastres.

Convidamos as leitoras e os leitores a um mergulho teórico e metodológico sobre os riscos a partir da Educação Geográfica, reconhecendo seu potencial para a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente os processos socioespaciais contemporâneos.

Carla Juscélia de Oliveira Souza

Universidade Federal de São João del-Rei, GEPEGER (Brasil)
Departamento de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia

Alícia de Oliveira Moreira Pereira

Universidade Federal de Goiás, GEPEGER (Brasil)
Instituto de Estudos Socioambientais - IESA



RISCOS

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA
DE RISCOS, PREVENÇÃO
E SEGURANÇA

ESTRUTURAS EDITORIAIS | EDITORIAL STRUCTURES

Estudos Cindínicos

DIRETOR PRINCIPAL | MAIN EDITOR

Luciano Lourenço

RISCOS - Associação Portuguesa de Riscos, Prevenção e Segurança

DIRETORES ADJUNTOS | ASSISTANT EDITORS

António Amaro, Adélia Nunes, António Vieira, Fátima Velez de Castro

RISCOS - Associação Portuguesa de Riscos, Prevenção e Segurança

ASSISTENTE EDITORIAL | EDITORIAL ASSISTANT

Fernando Félix

RISCOS - Associação Portuguesa de Riscos, Prevenção e Segurança

COMISSÃO CIENTÍFICA | EDITORIAL BOARD

Adélia Nunes

Universidade de Coimbra

Antenora Maria da Mata Siqueira

Universidade Federal Fluminense, Brasil

Ana Meira Castro

Instituto Superior de Engenharia do Porto

Carla Juscélia Oliveira Souza

Universidade de São João del Rei, Brasil

António Betâmio de Almeida

Instituto Superior Técnico, Lisboa

Esteban Castro

Universidade de Newcastle, Reino Unido

António Duarte Amaro

Escola Superior de Saúde do Alcoitão

José António Vega

Centro de Investigación Forestal de Lourizán, Espanha

António Vieira

Universidade do Minho

José Arnaez Vadillo

Universidade de La Rioja, Espanha

Cármem Ferreira

Universidade do Porto

Lidia Esther Romero Martín

Universidade Las Palmas de Gran Canaria, Espanha

Fátima Velez de Castro

Universidade de Coimbra

Miguel Castillo Soto

Universidade do Chile

Helena Fernandez

Universidade do Algarve

Montserrat Díaz-Raviña

Inst. Inv. Agrobiológicas de Galicia, Espanha

Humberto Varum

Universidade de Aveiro

Norma Valencio

Universidade Federal de São Carlos, Brasil

José Simão Antunes do Carmo

Universidade de Coimbra

Ricardo Alvarez

Univ. Atlântica, Florida, Estados Unidos da América

Luciano Lourenço

Universidade de Coimbra

Victor Quintanilla

Universidade de Santiago de Chile, Chile

Romero Bandeira

Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar, Porto

Virginia Araceli García Acosta

CIESAS, México

Tiago Ferreira

Universidade do Minho

Xavier Ubeda Cartaña

Universidade de Barcelona, Espanha

Tomás de Figueiredo

Instituto Politécnico de Bragança

Yvette Veyret

Universidade de Paris X, França

CARLA JUSCÉLIA DE OLIVEIRA SOUZA
ALÍCIA DE OLIVEIRA MOREIRA PEREIRA
(COORDS.)



GEOGRAFIA ESCOLAR E EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA SOBRE RISCOS.

**CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS
NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOCENTE**

Edição

RISCOS - Associação Portuguesa de Riscos, Prevenção e Segurança

Email: riscos@riscos.pt

URL: <https://www.riscos.pt/publicacoes/sec/>

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Carla Juscélia de Oliveira Souza e Alícia de Oliveira Moreira Pereira

IMAGEM DA CAPA

Karine Nieman

PRÉ-IMPRESSÃO

Fernando Félix

ISSN

2184-5727

DOI (Série)

<https://doi.org/10.34037/978-989-54295-1-6>

ISBN Digital

978-989-9053-43-4

DOI

https://doi.org/10.34037/978-989-9053-43-4_20

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
INTRODUÇÃO	9
PARTE I - ENSINO DOS RISCOS E GEOGRAFIA ESCOLAR: PERSPECTIVAS TEÓRICO-CONCEITUAIS	13
Trajetória teórico-conceitual e metodológica do Grupo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Educação e Riscos (GEPEGER) Carla Juscélia de Oliveira Souza	15
Espacialidades das juventudes e os riscos sociais: perspectivas e possibilidade de articulação no âmbito do ensino de geografia Alicia de Oliveira Moreira Pereira	55
Percepção de docentes de geografia sobre risco social de discentes LGBTQIAPN+ no espaço escolar Maria Luíza Reimberg da Silva e Adelaine Ellis Carbonar dos Santos	89
Riscos e pensamento sistêmico na perspectiva do ensino de geografia Maria Clara Franco Sousa	109
Paisagens de risco e ensino de geografia: perspectivas a partir da geoeologia das paisagens Lucas Luan Giarola	127
Geografia escolar e risco ambiental: reflexões para uma educação transformadora Celso da Costa Fonte e Mariana Carvalho Silva de Assis Nogueira	141
“Desastres naturais” e o discurso na mídia: contribuições para a geografia escolar Pedro Victor Rocha Guilarduci e Carla Juscélia de Oliveira Souza	161
PARTE II - EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E OS RISCOS SOCIOAMBIENTAIS: PRODUÇÕES ACADÊMICAS E ABORDAGENS DIDÁTICO- -PEDAGÓGICAS	187
Análise da categoria riscos nos trabalhos do eixo ensino de geografia: Simpósio Brasileiro de Geografia Física Aplicada (2003 - 2024) Alicia de Oliveira Moreira Pereira, Júnia Mayra Ramos Cunha e Carla Juscélia de Oliveira Souza	189
Educação geográfica e riscos socioambientais: contribuições da pesquisa acadêmica brasileira Patrícia Pires Ferreira	221

SUMÁRIO

Educação geográfica e a iniciação ao estudo dos riscos: uma experiência no processo de formação Janete Regina de Oliveira, Vitória Conceição Santana da Cruz Reis, Karen N. Furtado Agapito, Danilo Gonçalves Henriques e Felipe Silva Soares	237
Formação inicial de professores de geografia e o ensino dos riscos: percepções sobre o evento extremo de 2024 no Rio Grande do Sul, Brasil Alexandra Luize Spironello e Liz Cristiane Dias	255
Inundações e riscos socioambientais em Goiânia (GO): desafios e reflexões para o ensino de geografia Júlio César Oliveira de Moraes, Isabelle de Cássia Chaves Galvão e Adriana Olívia Alves	279
Impactos socioambientais das terras caídas em municípios da Amazônia Cidiane Figueira Cardoso e Leandro Pansonato Cazula	303
A bacia escola como espaço educacional para redução dos riscos de desastres no cenário de mudanças climáticas Anderson Mululo Sato, André Batista de Negreiros, Julia Marinho Cabral e Thayna Maria Oliveira da Silva	317
Entendimento da espacialidade da paisagem, dos riscos e os componentes físico-naturais em sequência didática Celso da Costa Fonte, Lucas Luan Giarola e Carla Juscélia de Oliveira Souza	339
Riscos socioambientais e escolas: contribuição da geografia da educação numa cidade do sudeste do Brasil Patricia Martinelli, André Barbosa Ribeiro Ferreira e Carlos Eduardo Eugênios ...	367
Paisagem, risco e educação: reflexões a partir do espaço vivido em Bambuí/MG Mariana de Barros Carvalho e Raquel Maria Alves	383
Estudo da paisagem escolar na cidade de Oliveira- MG: contribuições do <i>google earth</i> para análise da dinâmica espacial local e dos riscos Polyanna Cristina dos Reis Romano e Carla Juscélia Oliveira Souza	407
Geografia e riscos: diferentes linguagens no ensino médio de escolas de tempo integral Rafael César Costa Silva	437
CONCLUSÃO	453

PREFÁCIO

No âmbito das múltiplas vertentes que se pretende desenvolver na RISCOS – Associação Portuguesa de Riscos, Prevenção e Segurança – a Educação tem vindo a ganhar destaque. A criação do grupo de trabalho GIER – Grupo de Investigação em Educação para os Riscos – foi uma das ações que veio reforçar esse objetivo, ao colocar em diálogo a Escola e outros Espaços Educativos, a Academia, Operacionais e a Sociedade Civil, na temática das Ciências Cindínicas. Acreditamos que é importante estabelecer contatos com outras redes de pesquisa do mesmo âmbito, em que possa haver troca de experiências pedagógicas, tanto na formação inicial, como na formação contínua docente. Nesse sentido, o GEPEGER – Grupo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Educação e Riscos – tem sido um parceiro fundamental para o aprofundamento da investigação na RISCOS, com provadas dadas enquanto referência para a área em causa.

É por isso, com imensa satisfação, que se publica a obra **Geografia Escolar e Educação Geográfica sobre Riscos. Contribuições teórico-metodológicas no contexto da formação docente**, coordenada pela **Doutoranda Alícia Pereira e pela Professora Doutora Carla Juscélia Souza** (Associada da RISCOS), da Universidade Federal de São João del-Rei (Brasil). Os 19 capítulos que compõem o livro, abordam temas de grande pertinência para o ensino dos riscos em contexto escolar/educativo, assim como para o desenvolvimento da educação geográfica na comunidade, focando temas que cruzam o ambiente e a sociedade. Destaque-se ainda a forte componente multiescalar e pluritemática, com a qual as autoras e os autores dos estudos vieram enriquecer a visão sobre as comunidades e os territórios visados nas pesquisas. Por um lado, importa conhecer realidades distintas e específicas daquelas em que a leitora e o leitor vivenciam no quotidiano; por outro, é essencial perceber que o risco, por muito distante que pareça estar, pode estar subtilmente contido no espaço vivido.

Por tudo isto, a RISCOS aposta neste livro como uma obra de grande relevância para o Ensino e a Educação dos Riscos, que vão muito mais além do Brasil, pela aprofundada discussão teórica, metodológica e prática que está patente na investigação, contribuindo para o avanço do estado da arte nas Ciências Cindínicas.

Boa leitura, Coimbra, 26 de junho de 2026

Fátima Velez de Castro

Presidente da Direção da RISCOS

Professora Auxiliar do Depart.º de Geografia e Turismo, Faculdade de Letras da Univ. de Coimbra

INTRODUÇÃO

Carla Juscélia de Oliveira Souza

Universidade Federal de São João del-Rei, GEPEGER (Brasil)
Departamento de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia
ORCID: 0000-0002-1426-4790 carlaju@ufsj.edu.br

Alícia de Oliveira Moreira Pereira

Universidade Federal de Goiás, GEPEGER (Brasil)
Instituto de Estudos Socioambientais - IESA
ORCID: 0000-0002-7485-9542 aliciaoliveirapereira@gmail.com

A intensificação dos riscos nas últimas décadas do século XX e a ampliação do número de desastres no início do século XXI, associada aos processos de urbanização desigual, expansão das fronteiras agrícolas e agora fronteiras agropecuárias, alterações climáticas e aprofundamento das desigualdades sociais, em um mundo globalizado e técnico-científico informacional, tem reforçado a temática dos riscos nos estudos geográficos contemporâneos. Nesse contexto, a Geografia assume papel estratégico ao articular natureza e sociedade, espaço e tempo, escalas e atores sociais, possibilitando a compreensão integrada dos processos e fatores produtores de situação de riscos.

No âmbito do ensino dos riscos, a discussão sobre riscos socioambientais ganha relevância formativa ao ser incorporada ao Ensino de Geografia, especialmente como parte do processo para a formação cidadã e para o desenvolvimento do pensamento crítico sobre o espaço geográfico, seja ele o vivido, percebido e ou concebido. Nesse sentido, cabe destacar a necessidade da abordagem de outros riscos também, como o social relacionados à juventude, por exemplo. Pois, na escola, a Educação Geográfica como processo formativo, ao trazer problematizações sobre o espaço vivido, o espaço global/local contribui para que estudantes compreendam as relações entre produção do espaço, vulnerabilidades e desastres, superando visões naturalizantes e fatalistas relacionadas aos desastres, que atingem de modo diferente as pessoas, os grupos, a sociedade.

A compreensão integrada e sistêmica de processos (naturais e sociais) e de fatores (econômicos, culturais, políticos) capazes de gerar condições de perigo e de vulnerabilidade (às pessoas, grupos e ou comunidades) é formação básica inicial, para que se possa aprofundar, então, nas condições dialética das relações sociais e naturais na produção do espaço que se dá de modo dinâmico, assim como se dá a formação de áreas de riscos. Nesse sentido, espera-se que com os conhecimentos construídos na escola, na Geografia Escolar, os(as) estudantes, no futuro próximo ou distante, possam intervir a fim de evitar a geração de novas áreas de risco social e ambiental ou mesmo resistir à possíveis desastres. Desse modo, a Educação Geográfica terá alcançado sua finalidade, deixará de ser um processo para constituir um conhecimento instrumental teórico-prático para a ação, para escolhas, comportamentos e resistências.

A Educação Geográfica se fundamenta na ciência geográfica, em experiências empíricas e científicas articuladas às produções e organizações que ocorrem na Geografia Escolar, que precisa considerar as diferentes realidades sociais, culturais e políticas das escolas e seus contextos geográficos situados. Nessa perspectiva, as discussões presentes nos capítulos que compõem este livro contribuem de forma particular, de cada autora e autor de diferentes regiões brasileiras, para o ensino dos riscos à luz da dimensão da Educação Geográfica e do Ensino de Geografia.

O presente livro é resultado de um trabalho coletivo e colaborativo que marca a edição comemorativa dos dez anos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Educação e Riscos (GEPEGER), reúne um conjunto expressivo de produções científicas oriundas de reflexões teóricas, de pesquisas acadêmicas, de projetos de investigação e de práticas educativas desenvolvidas por professoras e professores-pesquisadores(as) de diferentes instituições. As contribuições aqui apresentadas dialogam diretamente com as temáticas dos riscos e da Educação Geográfica, ao mesmo tempo em que refletem, fortalecem e ampliam a trajetória de atuação do GEPEGER, oferecendo aportes teórico-metodológicos relevantes para o campo dos estudos sobre riscos e o Ensino de Geografia, especialmente para a formação e trabalho docente.

O livro congrega capítulos que abordam a temática sob distintas perspectivas, contemplando dimensões teórico-metodológicas, teórico-conceituais e pedagógico-didáticas, promovendo um diálogo consistente entre a Educação Geográfica e os estudos cindínicos. Tal articulação é aprofundada no capítulo que abre a obra, de autoria da coordenadora do grupo, Carla Juscélia de Oliveira Souza, intitulado “Trajetória teórico-conceitual e metodológica do Grupo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Educação e Riscos (GEPEGER)”, no qual se delineiam os fundamentos epistemológicos e os caminhos teóricos percorridos pelo grupo ao longo de sua trajetória de uma década.

A obra foi organizada em duas partes. A primeira, intitulada “Ensino dos Riscos e Geografia Escolar: perspectivas teórico-conceituais”, concentra-se na discussão dos fundamentos teóricos que sustentam a abordagem dos riscos no contexto da Geografia Escolar. A segunda parte, denominada “Educação Geográfica e os riscos socioambientais: produções acadêmicas e abordagens didático-pedagógicas”, dedica-se à análise de pesquisas, práticas educativas e experiências pedagógicas que articulam a temática dos riscos aos processos de ensino e aprendizagem em Geografia.

O livro é composto por 19 capítulos elaborados por pesquisadores(as), pós-graduandos(as) e professores(as) da educação básica de escolas públicas do Brasil. Reúne contribuições dessas diversas pessoas que passaram pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Educação e Riscos (GEPEGER) nos últimos 10 anos.

O livro aborda a temática Riscos na Geografia Escolar e a importância da Educação Geográfica voltada para a redução dos riscos e desastres (EGRRD). Nessa perspectiva, os capítulos se fundamentam na literatura científica sobre Ensino de Geografia, Educação Geográfica, Teoria dos riscos, Educação para os riscos e outras temáticas que subsidiam a discussão. Os resultados de pesquisas e de práticas de ensino e extensão são retomados nos capítulos como referências empírica, científica e estudo aplicado que contribuem com a discussão e a reflexão sobre o tema, a partir da relação teoria e prática no âmbito do tripé Geografia, Riscos e Educação.

Os riscos socioambientais se destacam em número de capítulos e são discutidos por meio da categoria Paisagem e do uso de diferentes linguagens (imagem de

satélite, fotografias, Google Earth, mapeamentos e maquetes). Os riscos sociais são abordados em dois capítulos e contribuem com a discussão dos riscos relacionados com a questão de gênero, jovens escolares e interseccionalidades. Este fato reforça a importância de se considerar essa discussão no âmbito do Ensino de Geografia e dos riscos sociais, para que outros e mais trabalhos possam compor obras futuras, previstas pelo GEPEGER.

Dois capítulos trazem abordagem regional, Amazônica (região Norte) e estado do Rio Grande do Sul (região Sul) do Brasil. Outros seis, fazem referência direta aos estudos dos riscos relacionados ao contexto de quatro cidades no estado de Minas Gerais (Barbacena, Bambuí, Oliveira e São João del-Rei). Um capítulo discute o discurso da mídia sobre os desastres ocorridos em cidade do litoral norte de São Paulo (São Sebastião), outro sobre inundações na cidade de Goiânia e um terceiro no estado do Rio de Janeiro, sobre as medidas de prevenção e segurança em ações na cidade de Angra dos Reis.

Portanto, considerando a importante e rica contribuição das autoras e autores de cada capítulo, que consolidam essa obra, convidamos todas e todos para uma leitura e um mergulho teórico e metodológico sobre riscos a partir da Educação Geográfica no Ensino de Geografia.

PARTE I:

Ensino dos Riscos e Geografia Escolar: Perspectivas Teórico-Conceituais

**ESPACIALIDADES DAS JUVENTUDES E OS RISCOS SOCIAIS:
PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADE DE ARTICULAÇÃO
NO ÂMBITO DO ENSINO DE GEOGRAFIA**
YOUTH SPATIALITIES AND SOCIAL RISKS:
PERSPECTIVES AND POSSIBILITIES FOR
ARTICULATION IN GEOGRAPHY EDUCATION

Alicia de Oliveira Moreira Pereira

Universidade Federal de Goiás, GEPEGER (Brasil)

Instituto de Estudos Socioambientais - IESA

ORCID: 0000-0002-7485-9542 aliciaoliveirapereira@gmail.com

Resumo: Este capítulo insere-se no campo das Geografias das Juventudes, em articulação com a Teoria dos Riscos no âmbito do Ensino de Geografia, com ênfase na relação entre as espacialidades juvenis e o desenvolvimento do pensamento geográfico. Considerando as vivências das(os) jovens, frequentemente atravessadas por situações de risco, perigo e vulnerabilidade, o objetivo central consiste em discutir as espacialidades juvenis no contexto do risco social, articulando elementos dessas espacialidades à construção de leituras críticas da realidade na Geografia Escolar. O texto organiza-se em três eixos analíticos: (i) aportes teórico-conceituais sobre as espacialidades das juventudes e o risco social; (ii) diálogos entre juventudes e riscos no contexto do Ensino de Geografia; e (iii) reflexões sobre o risco social no contexto escolar. Adota-se uma abordagem qualitativa, orientada por uma perspectiva dialética, fundamentada em revisão bibliográfica e reflexões teórico-metodológicas que articulam o Ensino de Geografia,

a Geografia das Juventudes e a discussão dos Riscos. Evidenciam-se aspectos da relação das(os) jovens com o espaço geográfico, atravessada por diversidades, desigualdades e diferenças que produzem múltiplas práticas espaciais, também associadas à dimensão espacial dos riscos. Por fim, o capítulo reafirma a importância de considerar as juventudes na leitura das espacialidades do risco, em uma perspectiva crítica e integrada da compreensão do espaço geográfico.

Palavras-chave: Ensino de geografia, juventudes, risco social, pensamento geográfico.

Abstract: This paper is situated within the field of Geographies of Youth, articulated with Risk Theory in the context of Geography Education, with emphasis on the relationship between youth spatialities and the development of geographical thinking. Considering the lived experiences of young people, often marked by situations of risk, danger, and vulnerability, the main objective is to discuss youth spatialities in the context of social risk, articulating elements of these spatialities with the construction of critical readings of reality in School Geography. The paper is organized into three analytical axes: (i) theoretical and conceptual contributions on youth spatialities and social risk; (ii) dialogues between youth and risks in the context of Geography Education; and (iii) reflections on social risk in the school context. A qualitative approach is adopted, guided by a dialectical perspective, based on a literature review and theoretical-methodological reflections that articulate Geography Education, Geographies of Youth, and the discussion of risks. The study highlights relevant aspects of young people's relationship with geographical space, crossed by diversities, inequalities, and differences that produce multiple spatial practices, also associated with the spatial dimension of risks. Finally, the paper reaffirms the importance of considering youth in the reading of risk spatialities, within a critical and integrated perspective of understanding geographical space.

Keywords: Geography education, youth, social risk, geographical thinking.

Introdução

Este capítulo resulta de reflexões construídas no âmbito da pesquisa e do ensino voltados à compreensão das juventudes no contexto do processo de ensino e aprendizagem de Geografia. Parte-se do entendimento de que as juventudes constituem sujeitos sociais que produzem espacialidades e ocupam lugar central no processo educativo, ao mesmo tempo em que são corpos atravessados por identidades marcadas por distintos marcadores sociais. Tais marcadores incidem diretamente sobre suas vivências espaciais¹, ou seja, a relação que esses sujeitos jovens possuem com o meio geográfico, que podem ser permeadas por situações diferenciadas de risco e perigo, sobretudo quando se trata de juventudes socialmente marginalizadas. Assim, as espacialidades juvenis configuram-se como expressões concretas das relações entre sujeitos, território e sociedade, revelando desigualdades, tensões e vulnerabilidades socialmente produzidas.

Considera-se, nesse sentido, que o processo de ensino e aprendizagem de Geografia perpassa a dimensão didática e do conteúdo, envolvendo aspectos teóricos, metodológicos, práticos e relacionais, bem como as/os sujeitos que o constituem - professoras(es) e alunas(os). Torna-se, portanto, fundamental compreender quem são essas(es) jovens que vivenciam e constroem suas práticas espaciais cotidianas, reconhecendo-os como sujeitos diversos e complexos, cujas dimensões subjetivas e identitárias influenciam diretamente seus modos de existência espacial, de aprender, interpretar e ler a realidade.

Ao refletir sobre as espacialidades juvenis articuladas à dimensão do risco social, faz-se necessário retomar a compreensão de que o significado de “ser jovem” é múltiplo e comporta distintas perspectivas de análise. Enquanto algumas abordagens enfatizam aspectos biologizantes e geracionais, outras, de caráter social e subjetivo, compreendem as juventudes a partir de suas

¹ No campo da Geografia, o conceito de vivência espacial atribui centralidade à dimensão espacial da experiência, compreendendo-a como portadora de uma espacialidade inerente, de modo que toda vivência espacial se realiza, simultaneamente, como uma vivência interespaial, a partir da relação do sujeito e o meio geográfico (Lopes, 2024).

dimensões sociais, culturais e políticas, as quais variam conforme os contextos históricos e territoriais. Diversos autores concebem a juventude como uma construção social, histórica e espacial, reconhecida por instituições como o Estado, a escola e a família, bem como pela autoidentificação dos próprios sujeitos (Dayrell, 2003; Pais, 2003; Catani; Gilioli, 2008).

Estudos mais recentes têm evidenciado a heterogeneidade das juventudes, reconhecendo-as como fenômenos plurais, marcados por múltiplas expressões culturais, identitárias e territoriais, que se constroem em escalas articuladas entre o local e o global (Turra Neto; Cardoso, 2011; Cassab, 2009; Oliveira, 2023). Essa perspectiva rompe com visões homogêneas e destaca que os jovens não apenas ocupam os espaços, mas produzem territorialidades (Santos, 1996), ressignificando ruas, praças, periferias e, de modo particular, a relação das(os) jovens com a cidade e os espaços escolares, que se constituem simultaneamente como lugares de sociabilidade, conflito, pertencimento e (re)existência.

Em termos de justificativa, evidencia-se uma relevância de aprofundamento teórico-conceitual acerca da categoria juventudes, especialmente sob a ótica da articulação no campo da ciência geográfica, do Ensino de Geografia e relação com temas relevantes e contemporâneos, como os estudos vinculados aos Riscos. Esse argumento é sustentado, conforme Pereira (2025), por dados levantados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (CTDC), com recorte temporal de 25 anos (2000-2025). De um total de 2.332 teses e dissertações defendidas sobre a temática Juventude/Juventudes/Jovens nesse período, apenas 18 trabalhos abordam as Juventudes no Ensino de Geografia. Desses, 11 são dissertações de mestrado, representando 66,7% do total, enquanto os outros 7 (38,9%) são teses de doutorado. Esse dado evidencia a lacuna de estudos acadêmicos que conectem as juventudes ao ensino de Geografia, especialmente ao considerar aspectos relacionados à diversidade e diferenças das(os) jovens escolares, no que se refere aos fundamentos didático-pedagógicos que sustentam o processo de aprendizagem geográfica.

Diante disso, a relação entre as juventudes e as dinâmicas espaciais emergem como um tema relevante, caracterizado pela complexidade cultural,

identitária e social que se entrelaça na tessitura do espaço geográfico. No campo da ciência geográfica, a intersecção entre as juventudes e a espacialidade revela-se como uma área de estudo que demanda investigações aprofundadas, tendo em vista que essa temática tem sido abordada ainda timidamente pela Geografia. Ao longo das últimas décadas, despontam-se estudos e pesquisas que se dedicam a desvelar as diversas facetas pelas quais os jovens escolares vivenciam e interagem com uma multiplicidade de espaços, incluindo, dentre eles, os espaços escolares (Cavalcanti, 2016; 2024; Turra Neto, 2009; Cassab, 2009, 2011; Oliveira, 2023).

Além disso, os desdobramentos dos resultados da dissertação de Pereira (2024), que investigou a espacialidade da vulnerabilidade de gênero entre um grupo de treze jovens alunas cisgênero do 1º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Doutor Garcia de Lima, localizada em São João del-Rei (MG), evidenciaram a importância de articular as vivências de jovens escolares à compreensão dos riscos sociais presentes no espaço escolar. A pesquisa revelou que o espaço escolar se configura de maneira paradoxal e contraditória, visto que ao mesmo tempo em que se apresenta como um espaço de possibilidades de resistência, formação humana e construção de uma consciência crítica mediada pelo conhecimento, também se constitui como um lugar de medo e perigo, marcado por situações de violência vivenciadas pelas jovens escolares. A partir da análise de suas identidades, geografias, subjetividades e experiências cotidianas, tornou-se evidente que o espaço escolar se consolidou como o epicentro das sensações de perigo e insegurança, seguido por outros espaços, como áreas de lazer, residências, bares e vias públicas. Importa ressaltar que, apesar dessas contradições, o espaço escolar também se afirma como central enquanto lugar de resistência, diálogo, acolhimento e possibilidades de transformação da realidade vivida pelas alunas. Dessa forma, reforça-se a complexidade das espacialidades juvenis no contexto escolar e a relevância de articular a discussão das juventudes como dimensão constitutiva do espaço geográfico e das espacialidades dos riscos, passíveis de problematização e análise à luz dos conhecimentos geográficos, especialmente no contexto do Ensino de Geografia.

À vista disso, ao considerar que os jovens são sujeitos sociais complexos, dotados de desejos, subjetividades e inseridos em uma dinâmica própria de construção identitária, torna-se fundamental adotar uma perspectiva que reconheça a multiplicidade de experiências que configuram as juventudes na contemporaneidade, em contraposição a compreensões adultocêntricas e estereotipadas (Dayrell, 2001, 2003, 2007; Pais, 2003; Carrano, 2011; Sposito, 2009). Nessa direção, destacam-se as diferentes vivências espaciais das(os) jovens, frequentemente atravessadas por situações de risco, perigo e vulnerabilidade. É nesse contexto que se insere o objetivo central deste texto, que consiste em discutir as espacialidades juvenis em sua relação com os riscos sociais, articulando elementos dessas espacialidades à construção de leituras e interpretações geográficas da realidade, no âmbito do desenvolvimento do pensamento geográfico no contexto escolar.

Em termos metodológicos, adota-se uma abordagem qualitativa, orientada por uma perspectiva dialética, fundamentada em revisão bibliográfica e em reflexões teórico-metodológicas que articulam o Ensino de Geografia, a Geografia das Juventudes e a discussão sobre os Riscos. Conforme destaca Gil (2002), a pesquisa bibliográfica apresenta como vantagem a possibilidade de abarcar uma ampla gama de fenômenos por meio da diversidade de discussões presentes nos materiais de referência. Nesse sentido, o estudo ancora-se teoricamente em três pilares: o Ensino de Geografia (Cavalcanti, 2016, 2019, 2024; Souza, 2011; Callai, 2010), a Geografia das Juventudes (Cavalcanti, 2016, 2024; Turra Neto, 2009; Cassab, 2009, 2011; Oliveira, 2023) e o Risco Social e sua espacialidade (Veyret, 2007; Lourenço; Amaro, 2018; Castro; Fernandes, 2019; Lourenço; Souza, 2023; Pereira; Souza, 2024).

O texto organiza-se em três eixos analíticos: (i) aportes teórico-conceituais sobre as espacialidades das juventudes e o risco social, dedicados à discussão da articulação entre as espacialidades juvenis e o risco social a partir de um olhar geográfico, mobilizando o estatuto epistemológico da Geografia que confere identidade à análise do espaço geográfico; (ii) diálogos entre juventudes e riscos no contexto do Ensino de Geografia, voltados à articulação teórico-metodológica entre juventudes e riscos sociais no âmbito do Ensino

de Geografia, tendo como horizonte o desenvolvimento do pensamento geográfico; e (iii) reflexões sobre o risco social no contexto escolar, com destaque para atividades e encaminhamentos pedagógico-didáticos no processo de ensino e aprendizagem de Geografia.

Espacialidade das Juventudes e Risco Social: aproximações teórico-conceituais

Este tópico dedica-se à discussão teórico-conceitual das espacialidades das Juventudes, compreendida enquanto uma categoria social e historicamente construída, a partir do estatuto epistemológico da ciência geográfica, ressaltando conceitos constitutivos da espacialidade dessas(es) sujeitos. Soma-se a esse esforço teórico, a relação dessas espacialidades e desses sujeitos com a teoria dos Riscos, em específico a dimensão do risco social, considerando as especificidades desse grupo social vinculado a processos de vulnerabilidade, riscos e perigos de origem social, estrutural e cultural vinculada à existência e vivência dessas(es) jovens.

Espacialidades das Juventudes: uma análise a partir da Geografia Crítica

Inicialmente, destaca-se os conceitos estruturantes para a compreensão das Juventudes pela ciência geográfica, a partir da sua espacialidade, partindo da compreensão do espaço geográfico como um sistema indissociável de sistema de objetos e sistema de ações (Santos, 1996), com especial destaque a dimensão relacional do espaço geográfico, em torno da articulação dialética da forma, função, estrutura e processo, tendo como possibilidade de lente analítica conceitos estruturantes da ciência geográfica, como paisagem, lugar, território e a escala geográfica.

Associada à discussão das espacialidades das Juventudes, são articulados os conceitos estruturantes da Teoria dos Riscos, vinculado aos estudos cindínicos, relacionado ao conceito de risco, perigo, crise e vulnerabilidade. Esses

conceitos, vinculados a dimensão do risco, são incorporados a dimensão do espaço geográfico, com o intuito de realizar uma análise e interpretação dos riscos a partir da sua espacialidade, tendo que em vista que a espacialidade está associada intrinsecamente a uma leitura geográfica da realidade, no qual por meio da espacialidade é possível conferir luz a ordem e dispersão espacial dos diversos fenômenos espaciais (Gomes, 2013). A espacialidade, nesse contexto, não é um mero cenário, mas um processo dinâmico em que os jovens produzem e são produzidos pelo espaço, negociando identidades, direitos e resistências (Massey, 2008, Cavalcanti, 2016).

Tendo como referência a compreensão teórico-metodológica do espaço geográfico como um sistema indissociável de sistema de objetos e sistema de ações (Santos, 1996), em que o espaço não se dicotomiza em físico e humano, cuja a relação se faz de forma integrada e dialética entre elementos da natureza e da sociedade, levando em conta seus aspectos materiais e subjetivos, torna-se necessário a realização de um olhar geográfico da realidade que considere suas múltiplas escalas, os múltiplos sujeitos e os componentes que o constituem.

Partindo da compreensão do espaço geográfico em sua dimensão relacional, entendida, conforme Harvey (2015), como produto e condição das relações sociais, históricas e materiais que se constituem de forma dinâmica no tempo e no espaço, torna-se relevante adotar uma perspectiva teórico-metodológica que reconheça o espaço geográfico como uma construção social. Nessa direção, a contribuição de Santos (1996) permite apreender o espaço como uma totalidade socialmente produzida, na qual se articulam, de maneira indissociável, elementos materiais, técnicos e sociais, possibilitando compreender as múltiplas determinações que conformam as espacialidades contemporâneas, entre as quais podemos vincular as situações espaciais associadas aos riscos sociais vivenciados pelas juventudes.

O pensamento de Milton Santos e o seu esforço em construir uma Geografia Nova transformou e reconduziu esta ciência para uma reflexão sobre o espaço geográfico colocando a sociedade em seu cerne. Sendo assim, é relevante retomar o papel que as categorias geográficas de *forma*, *função*, *estrutura* e *processo* possuem na construção do conhecimento geográfico e, sobretudo,

enquanto lente metodológica para análise geográfica dos diversos fenômenos, acontecimentos e práticas espaciais. Portanto, nesse trabalho recorreremos a essas categorias com o esforço de tecer uma análise geográfica coerente da relação entre a espacialidade das juventudes e o risco social, levando em consideração uma base dialética de compreensão da realidade.

Segundo Santos (1996, p. 114), a totalidade é a realidade em sua integridade, que está em permanente movimento de reconstrução. Sua apreensão só é possível por meio da análise, isto é, da divisão, sendo as categorias do método geográfico os meios para que esta se realize em conjunto com a síntese. Este desafio requer *“uma filosofia menor, isto é, uma metageografia que ofereça um sistema de conceito capaz de reproduzir, na inteligência, as situações reais enxergadas do ponto de vista desta província do saber”*.

As categorias **forma, função, estrutura e processo** surgem na perspectiva miltoniana de articular, com o máximo de acurácia possível, as relações que o geógrafo pode extrair do espaço geográfico. Nesse sentido, o geógrafo brasileiro propôs a análise do espaço a partir da indissociabilidade e da holística entre tais categorias (Santos, 1996). Conforme Corrêa (1999), estas categorias são apresentadas de forma explícita pela primeira vez em Espaço e Método, publicado em 1985, embora suas ideias já estivessem presentes em obras anteriores de Milton Santos e seus princípios gerais permanecem presentes em A Natureza do Espaço, publicado em 1996. O estudo destas categorias, portanto, não deve se resumir à coleta de definições ao longo das obras deste autor, mas na compreensão de suas relações que permitem ao geógrafo gerar conhecimento sobre o espaço geográfico. Conforme o autor:

“Forma é o aspecto visível de uma coisa. Refere-se, ademais, ao arranjo ordenado de objetos, a um padrão. Tomada isoladamente, temos uma mera descrição de fenômenos ou de um de seus aspectos num dado instante do tempo. [...] As formas são governadas pelo presente, e enquanto se costuma ignorar o seu passado, este continua a ser parte integrante das formas. Estas surgiram dotadas de certos contornos e finalidades-funções” (Santos, 1996, p. 69, grifo nosso).

Em síntese, podemos associar que a **forma** conceitualmente é todo o espaço material visível, por exemplo, as cidades, as moradias, as escolas, os serviços, a rede urbana, entre outros. Cada forma tem seu **conteúdo**, que pode ser subdividido em estruturas, processos e funções.

As **estruturas** são a natureza das formas, que podem ser econômicas – as firmas industriais, de comércio e de serviços –, políticas – as instituições, o Estado – e culturais – as igrejas, os teatros, os cinemas, os shoppings, os espaços públicos e de lazer. Tendo em vista que vivemos em sua sociedade de Riscos (Beck, 2010), podemos dizer que as estruturas apresentam-se diretamente relacionadas a produção dos riscos, em a lógica do mercado, consumo, motivada por políticas de uma produção capitalista.

As **funções** são as atividades desempenhadas, pelos agentes, nessas formas. Estas também desempenham funções, pois, elas não são apenas produtos, condicionados e subordinados. As formas também são produtoras, condicionadoras e subordinadoras das ações sociais, da relação dos diferentes sujeitos como meio geográfico.

Os **processos** correspondem aos fluxos, às dinâmicas e às ações, de caráter histórico e contemporâneo, que se originam, se direcionam ou se manifestam nas formas espaciais. Nesse sentido, os processos são produzidos a partir das formas, assim como também produzem novas formas, estabelecendo uma relação dialética entre ambos. Por exemplo, o processo de segregação socioespacial engendra áreas sociais distintas, materializadas em formas como condomínios horizontais e verticais, conjuntos habitacionais e favelas no espaço urbano. De modo semelhante, o processo de vulnerabilidade social pode dar origem a formas espaciais específicas, como áreas de risco, ocupações precárias, assentamentos informais ou territórios marcados pela ausência ou precarização de infraestruturas e serviços públicos, evidenciando como as desigualdades sociais se expressam e se territorializam no espaço geográfico.

À vista disso, considerando que o espaço geográfico se constitui como uma instância social produzida por relações de poder de ordem econômica, política e cultural, sua natureza, na perspectiva miltoniana, é compreendida como forma-conteúdo, na qual a totalidade se expressa na integração entre formas, estruturas, processos e funções, bem como na inseparabilidade entre produção, consumo, vida cotidiana e relações sociais. Nessa direção, os conteúdos que compõem as formas

espaciais conformam a produção de espacialidades socialmente diferenciadas, dentre as quais, neste trabalho, destacam-se as espacialidades de risco.

Essas espacialidades incidem de maneira desigual sobre as juventudes, cujas experiências espaciais são atravessadas por vulnerabilidades, exposições ao perigo e restrições no acesso a bens, serviços e direitos, configurando condições específicas de viver, circular e se relacionar com o espaço geográfico. Assim, compreender o risco social a partir das espacialidades juvenis implica reconhecer como as desigualdades socioespaciais se materializam no cotidiano dos jovens, produzindo práticas espaciais marcadas por limites, tensões e (re)existências, aspecto fundamental para uma leitura crítica do espaço no âmbito do Ensino de Geografia.

Na busca por um sistema conceitual capaz de expressar a organização de uma compreensão da espacialidade, a ser considerada para uma leitura das espacialidades das juventudes, em uma perspectiva de compreensão geográfica articulada à discussão dos riscos, o sistema apresentado a seguir evidencia a inter-relação entre diferentes conceitos, com o objetivo de favorecer a construção do conhecimento geográfico. Nessa direção, destaca-se a importância do sistema conceitual enquanto estrutura orientadora da organização e da significação dos conteúdos no processo de ensino e aprendizagem. Conforme Moraes (2022), os sistemas conceituais no ensino de Geografia devem mobilizar os conceitos de forma integrada, evitando abordagens fragmentadas e reforçando as articulações entre eles, de modo a potencializar a aprendizagem e a internalização do conhecimento geográfico.

A parte superior do sistema conceitual evidencia a discussão desenvolvida até o momento em torno das categorias analíticas e metodológicas que fundamentam a compreensão do espaço geográfico, as quais conferem uma leitura geográfica da espacialidade das juventudes, integrados a partir da noção de forma-conteúdo. Nessa perspectiva, destacam-se as categorias forma, função, estrutura e processo (Santos, 1996), fundamentais para apreender a totalidade do espaço geográfico. Ancorada na Geografia Crítica, essa abordagem estabelece articulações com alguns dos conceitos estruturantes da ciência geográfica - paisagem, lugar, território e escala geográfica - que subsidiam a construção teórico-metodológica de uma análise e interpretação geográfica das espacialidades das juventudes e dos riscos sociais, objetivo central deste trabalho e que serão discutidas nos subtópicos seguintes.

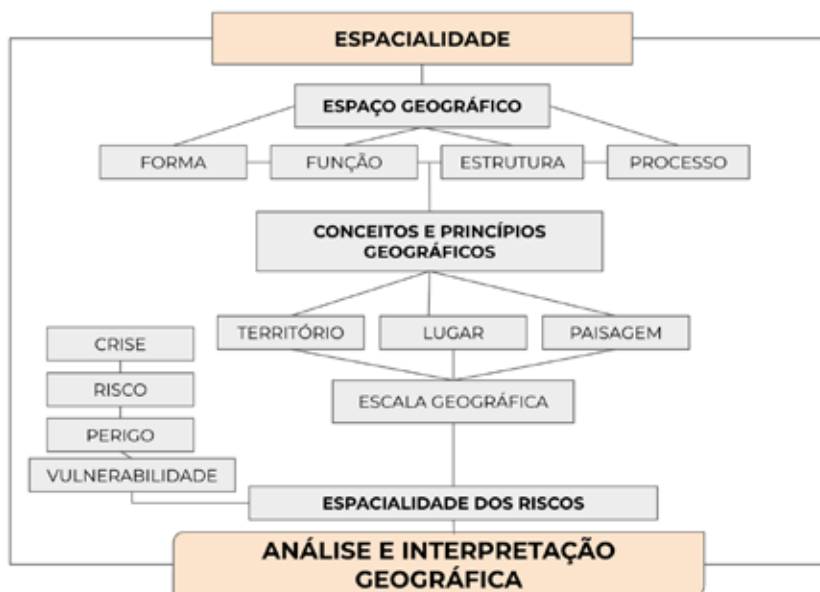


Fig. 1 - Sistema conceitual para compreensão da Espacialidade das Juventudes e os Riscos

Fig. 1 - Conceptual System: Youth Spatialities and Risks.

Juventudes e Risco Social

Antes de adentrar a construção do argumento acerca da relação entre as espacialidades das juventudes e o risco social, torna-se necessário explicitar o ponto de partida adotado neste trabalho para a compreensão do conceito de risco, ancorado na Teoria dos Riscos. Parte-se do pressuposto de que vivemos em uma sociedade de riscos (Beck, 2010), marcada pela intensificação de processos sociais, econômicos e políticos que (re)produzem e riscos de maneira desigual, tendo em vista o sistema capitalista de produção. Nesse sentido, o foco recai sobre os riscos de origem social, compreendidos como resultantes da dinâmica de produção material e mercadológica do espaço geográfico no contexto do sistema capitalista, a qual engendra múltiplas formas de vulnerabilidade e exposição diferencial dos sujeitos.

Tais processos articulam-se a sensações contemporâneas de incerteza, perigo, insegurança e medo, incidindo de maneira desigual sobre corpos e grupos sociais historicamente vulnerabilizados. As condições de exposição ao risco são atravessadas

por fatores socioeconômicos, identitários e culturais, bem como por estruturas de poder que organizam e hierarquizam a sociedade. Nessa perspectiva, ao analisar o risco social em articulação com as múltiplas juventudes, compreende-se que ele se manifesta de forma relacional, a partir de distintos marcadores sociais da diferença, que conformam experiências desiguais do espaço e dos riscos nos diversos contextos em que estes se materializam, seja de modo físico, seja simbólico.

Tendo em conta a dimensão dos riscos sociais, Bauman e Donskis (2014) aponta que muitas das sensações sociais associadas à vida contemporânea estão relacionadas com a sensação de precariedade, instabilidade e vulnerabilidade, expressando uma combinação de três tipos de experiências: incerteza; falta de garantias e insegurança (Castro; Fernandes, 2019).

A discussão dos conceitos risco e vulnerabilidade é apresentada e debatida entre diferentes pesquisadores no Brasil e no mundo. Conforme Hogan e Marandola Júnior (2007, p. 100), o termo risco é *“utilizado pelos geógrafos como uma situação que está no futuro e que traz a incerteza e a insegurança”*. Para amparar as discussões e seus estudos, esses autores apresentam definições para os termos risco, perigo e vulnerabilidade. De acordo com esses autores:

“Perigo é o próprio evento, que causa dano (sempre ocorre na interface sociedade/natureza); [...] Risco é a probabilidade (nem sempre expressa como função matemática) de que um indivíduo/domicílio, comunidade ou lugar sejam expostos ao perigo; [...] Vulnerabilidade envolve aquelas condições (sociais, econômicas, demográficas, geográficas etc.) que afetam a capacidade de responder à exposição. (Hogan; Marandola Júnior, 2007, p. 74-75, grifos dos autores).

Na literatura portuguesa, especialmente nos estudos desenvolvidos no âmbito da Associação Portuguesa de Riscos (RISCOS), referência central para a teoria cindínica, consolidam-se como categorias estruturantes da teoria dos riscos os conceitos de risco, perigo, crise e vulnerabilidade. Esses conceitos são compreendidos de forma relacional e processual, articulando dimensões objetivas e subjetivas dos fenômenos analisados (Lourenço; Rabelo, 2018).

Nessa perspectiva, o *risco* corresponde a uma condição latente, associada à possibilidade de ocorrência de um evento adverso; o *perigo*, por sua vez, refere-se à proximidade iminente da manifestação deste risco, sendo indissociável do desencadeamento da *crise*, entendida como a plena realização ou materialização do risco. Conforme destacam os autores, só se deve falar em perigo quando a crise se encontra iminente, pois é nesse momento que o risco deixa de ser uma possibilidade distante e passa a configurar uma situação concreta de ameaça (Lourenço; Rabelo, 2018).

Evidenciam-se também enquanto um conceito estruturante da Teoria dos Riscos, a *vulnerabilidade*, entendidas como as condições sociais, espaciais e territoriais que intensificam os impactos do evento e afetam de maneira desigual as populações. Assim, Lourenço e Amaro (2018) defendem que a análise dos riscos não deve se limitar à sua mensuração, mas à compreensão do chamado “ciclo de catástrofes”, que envolve as fases de pré-catástrofe (prevenção e antecipação), durante a crise (resposta) e pós-catástrofe (reconstrução e recuperação). Essa abordagem reforça o papel central da gestão e mitigação dos riscos, tendo como horizonte a redução das vulnerabilidades e a promoção de condições mais seguras para os territórios e os sujeitos.

Na perspectiva de Veyret (2007, p.30), relevante geógrafa francesa, o risco é concebido como um objeto social, um construto da sociedade. Além disso, a autora discute a compreensão do risco como um “*perigo possível, mais ou menos previsível, que expõe a fragilidade de um grupo ou indivíduo*”, podendo ser classificado quanto às suas origens e especificidades. Os riscos, nessa perspectiva, englobam uma pluralidade de atores sociais.

Existem múltiplas classificações e tipologias relacionadas a teoria do risco, destaca-se a tipologia fundamentada por Lourenço (2006; 2018), que organiza os tipos de riscos em três grandes conjuntos, sendo: (i) os riscos naturais os que possuem origem na natureza; (ii) os riscos antrópicos compreendem os fenômenos que causam danos em resultado da interferência e intervenção do ser humano, atrelado nesse processo às relações socioeconômicas, políticas e culturais e (iii) os riscos mistos são resultantes tanto de condições da natureza, quanto de ações antrópicas. Nessa perspectiva, a questão da vulnerabilidade de gênero relaciona-se com o tipo de risco antrópico, mais especificamente ao risco social, que constitui

um pilar importante na investigação dos riscos na perspectiva do corpo feminino em contexto escolar.

O conceito de *risco social*, segundo esta tipologia, pertence ao conjunto maior relacionado aos riscos antrópicos. De acordo com os trabalhos de Faugères (1990), Lourenço (2015, p.34), define esse tipo de risco por *“fenômenos derivantes da (in) capacidade humana de viver em harmonia com o seu semelhante, a partir dos princípios de liberdade e igualdade, gerando desigualdades e iniquidades”*, que detém caráter sociocultural, econômico e político. Lourenço (2006) ainda subgrupa os riscos sociais em três categorias: os riscos associados a perturbações dos ecossistemas urbanos e rurais; conflitos bélicos e; os relacionados a convulsões sociais.

Considerando a sistematização existente em relação aos riscos sociais, destaca-se a importância de abordar os riscos associados às convulsões sociais, como teorizado por Lourenço (2018). Esses riscos compreendem:

*“As **convulsões sociais** são cada vez mais frequentes e estão associadas a causas muito diferentes, tais como: desemprego e subemprego generalizado, fome e desnutrição, migrações intensas e descontroladas, infância e **juventudes marginalizadas e vulneráveis**, especulação, greves generalizadas, disseminação de boatos, tumulto e desordens generalizadas, incremento dos índices de criminalidade e de assaltos, colapso do sistema penitenciário, perseguições e conflitos ideológicos e raciais [...]”* (Lourenço, 2018, p. 129, grifo nosso).

À vista dessas categorias de abordagem, no âmbito da concepção de risco social, destaca-se o subtipo relacionado às convulsões sociais como central para a investigação dos riscos associados às juventudes. Isso se justifica na medida em que a produção do risco social tende a legitimar determinados tipos de violência direcionados a grupos socialmente marginalizados, ancorados em estruturas de desigualdade que produzem e aprofundam vulnerabilidades. As convulsões sociais vinculam-se, assim, a fatores estruturantes da sociedade, relacionados a encadeamentos econômicos, políticos, culturais, raciais e de gênero, que comprometem a segurança, a integridade e a ordem social de determinados grupos. Nesse contexto, no que se refere aos riscos

que incidem sobre as juventudes periféricas, por exemplo, a divisão de classes, o racismo estrutural e a permanência de um sistema patriarcal configuram-se como estruturas políticas e sociais que operam na (re)produção de riscos e ameaças cotidianas, inclusive para os grupos sociais juvenis.

Ao tratar das transformações contemporâneas dos riscos sociais, Han (2019, p. 20) chama a atenção para novas formas e espaços de violência que “*não se referem a atos visíveis e de consequências imediatas*”. A evolução dos territórios e o desenvolvimento de novas espacialidades têm produzido uma reconfiguração das dinâmicas dos riscos sociais, uma vez que as arenas de confronto e violência deslocam-se progressivamente do espaço euclidiano para o espaço virtual, dos territórios físicos coletivos para os territórios psicológicos e subjetivos individuais. Tal deslocamento amplia e complexifica a leitura dos riscos sociais, especialmente no que concerne às experiências juvenis em contextos marcados por desigualdades estruturais.

À vista disso, ao articular as categorias estruturantes da teoria dos riscos - **risco, perigo, crise e vulnerabilidade** - com o objeto deste texto, torna-se central aprofundar a noção de vulnerabilidade social como elemento explicativo das desigualdades na exposição aos riscos e na capacidade de resposta aos eventos adversos. A vulnerabilidade social associa-se a um conjunto de contingências sociais, políticas, econômicas, culturais e tecnológicas que produzem diferentes níveis de exposição e fragilidade dos grupos sociais frente aos riscos (Canil *et al.*, 2021). Nesse sentido, o grau de vulnerabilidade das comunidades e dos indivíduos incide diretamente sobre as possibilidades de enfrentamento, resposta e reconstrução após situações de crise, refletindo condições socioeconômicas e socioespaciais historicamente produzidas nos territórios. Assim, a materialização do risco, na forma da crise, tende a impactar de maneira desigual os sujeitos, evidenciando vulnerabilidades pré-existentes.

Essa compreensão permite ampliar a análise para além da dimensão estritamente econômica, uma vez que a vulnerabilidade é atravessada por marcadores sociais e da diferença como raça, gênero, etnia e orientação sexual (Guareschi *et al.*, 2007). No escopo deste trabalho, tal perspectiva possibilita evidenciar a vulnerabilidade das juventudes a partir das diferentes identidades juvenis, considerando que determinadas vivências espaciais podem ser marcadas por maior suscetibilidade a

perigos, violências e ameaças, tanto no cotidiano quanto em contextos de crise. Isso ocorre porque, a depender da interseção entre os marcadores da diferença, produzem-se eixos de opressão que se materializam em vulnerabilidades socialmente construídas e espacialmente situadas, incidindo de forma desigual sobre os jovens.

Conforme Crenshaw (2002), pioneira na sistematização conceitual dessa abordagem, a interseccionalidade refere-se à compreensão de que, em determinadas situações, diferentes identidades sociais se cruzam, produzindo formas de discriminação que assumem características singulares. O conceito indica que categorias como gênero, raça, classe, sexualidade, religião e etnia não operam de maneira isolada, mas se intersectam e interagem em contextos específicos, engendrando sistemas complexos de opressão. Nessa perspectiva, a exposição aos riscos e a capacidade de resposta frente a situações de perigo revelam-se intrinsecamente associadas às vulnerabilidades socialmente construídas e territorialmente situadas, aspecto central para o objetivo deste texto de analisar as espacialidades juvenis e os riscos sociais no âmbito do Ensino de Geografia, contribuindo para a construção de leituras geográficas críticas da realidade vivida pelas juventudes.

Contribuindo para essa leitura, Blaikie *et al.* (2004) sistematizam um modelo explicativo da progressão da vulnerabilidade, fundamentado nas dimensões de causas profundas, pressões dinâmicas e condições inseguras, conforme apresentado por Sulaiman (2021). Esse modelo evidencia que a vulnerabilidade decorre de processos estruturais de exclusão social, desigualdades de classe, gênero e raça, valores culturais e dinâmicas macroestruturais - como a urbanização periférica, a ocupação irregular do solo e a degradação ambiental - que se materializam em condições inseguras nos territórios. Ao dialogar com o objeto deste texto, essa abordagem permite compreender como tais processos ampliam os riscos e potencializam seus efeitos sobre grupos socialmente vulnerabilizados.

À luz do exposto, compreende-se que os riscos sociais que incidem sobre as juventudes, especialmente aquelas situadas em contextos periféricos, são produzidos e intensificados por estruturas sociais desiguais que articulam classe, raça e gênero, configurando processos permanentes de vulnerabilização. As convulsões sociais, as novas espacialidades da violência e a progressão da vulnerabilidade evidenciam que o risco não se distribui de forma homogênea no espaço, mas se territorializa

de maneira desigual, atingindo de modo mais intenso grupos socialmente marginalizados. Nesse sentido, a vulnerabilidade assume centralidade analítica no diálogo entre a teoria dos riscos, ao permitir compreender como a exposição ao perigo, a materialização da crise e a capacidade de resposta estão profundamente condicionadas por determinações socioespaciais historicamente construídas, em associação com as múltiplas espacialidades juvenis.

Análise geográfica das espacialidades das juventudes e do risco social: uma leitura a partir dos conceitos geográficos

Cabe ressaltar, antes de adentrar as definições dessas categorias a partir de uma perspectiva dialética, que tais conceitos também são abordados por outras lentes analíticas, vinculadas a diferentes perspectivas e linhas teórico-epistemológicas que compõem a ciência geográfica, igualmente válidas e relevantes para a leitura do espaço geográfico. Contudo, considerando o posicionamento teórico-metodológico assumido neste texto, orientado pela Geografia Crítica e pela Didática Crítica da Geografia, torna-se coerente o desenvolvimento de uma articulação teórica que permita uma leitura material e subjetiva do espaço geográfico sob uma perspectiva dialética.

Na perspectiva miltoniana, o **território** não se reduz a uma dimensão meramente política ou a um recorte delimitado exclusivamente por relações formais de poder, ou seja, não é apenas um espaço delimitado pelas relações de poder, tendo em vista a centralidade do uso e apropriação do território por outros agentes (Souza, 2013). Nessa perspectiva, o território trata-se de uma categoria que incorpora, de maneira indissociável, as dimensões econômica, simbólica e social, expressas por meio dos usos e apropriações do espaço por diferentes agentes. Assim, o território materializa-se não apenas em superfícies associadas às estruturas econômicas, políticas e culturais, mas também em redes e lugares que conectam práticas, fluxos e relações sociais.

Nesse sentido, mais do que o território enquanto forma abstrata, Milton Santos propõe o território usado como categoria central de análise, entendido como sinônimo do espaço geográfico em sua dimensão concreta e vivida. O território

usado expressa uma totalidade dialética, na qual se articulam materialidade e vida social, sendo simultaneamente produto e condição das práticas sociais. Trata-se de um espaço apropriado, produzido e organizado por distintos agentes - Estado, instituições, firmas e sujeitos - cujas ações revelam desigualdades, conflitos e assimetrias de poder (Santos, 1996).

É nessa perspectiva que o território assume relevância para a compreensão das espacialidades das juventudes, uma vez que suas experiências cotidianas se realizam em territórios marcados por usos seletivos, precarizações e exposições diferenciadas aos riscos sociais. Assim, analisar o território usado permite evidenciar como os riscos se territorializam e incidem de forma desigual sobre os jovens, configurando espacialidades específicas que demandam leitura geográfica crítica e comprometida socialmente para a formação humana.

Na perspectiva miltoniana, os conceitos de paisagem, lugar e escala geográfica também constituem-se enquanto categorias fundamentais para a compreensão do espaço geográfico enquanto totalidade dinâmica e socialmente produzida. A **paisagem** é entendida como a materialidade visível do espaço, resultante da acumulação desigual de tempos históricos, na qual se expressam as marcas das ações humanas e dos processos socioeconômicos. Embora se apresente como forma, a paisagem não é estática, pois carrega conteúdos que revelam relações de poder, desigualdades e contradições, sendo, portanto, uma porta de entrada para a leitura crítica do espaço. No contexto das juventudes, a paisagem permite apreender os cenários, em movimento, nos quais os jovens vivem, circulam e constroem suas vivências espaciais, muitas vezes marcados por precarizações, ausências e exposições a situações de risco social.

O **lugar**, por sua vez, refere-se à dimensão do vivido, do cotidiano e das relações concretas estabelecidas pelos sujeitos no espaço geográfico. Conforme Santos (2005), o lugar não se reduz a uma escala local isolada, mas constitui o espaço no qual se materializam, de forma contraditória, as determinações mais amplas da sociedade. Assim, para compreender o lugar, isto é, o cotidiano, torna-se necessário partir da apreensão do todo, da totalidade do mundo. Nesse sentido, a globalização altera o conteúdo dos lugares, convertendo-os em campos de forças tensionados entre interesses globais e dinâmicas locais de resistência.

Estabelecendo associações com as juventudes, é no lugar que os jovens experimentam o território, constroem pertencimentos, produzem sentidos e enfrentam as limitações impostas pelas desigualdades socioespaciais. Assim, o lugar revela-se central para a compreensão das espacialidades juvenis, sobretudo no que se refere às vivências do risco social, que se manifestam no cotidiano por meio da mobilidade restrita, da insegurança, da precariedade dos serviços e da vulnerabilidade das condições de vida.

Ainda em relação ao lugar, na obra *O espaço do cidadão*, Santos (2007) amplia essa compreensão ao integrar a noção de lugaridade, entendida como a articulação das contradições vividas nos lugares a partir da corporalidade dos sujeitos, relacionando-as a experiências de preconceito e a formas de um “olhar enviesado”. A corporalidade, sob uma leitura geográfica, permite problematizar as maneiras pelas quais os sujeitos constroem suas práticas espaciais, ocupam, se apropriam e produzem espacialidades. Nesse sentido, a incorporação dessa perspectiva mostra-se fundamental para a construção de leituras críticas dos fatos e fenômenos geográficos no contexto escolar.

A **escala geográfica**, nessa abordagem, não se configura apenas como um recorte ou nível de análise, mas como uma dimensão relacional que articula processos globais, regionais e locais na produção do espaço, intrinsecamente relacionado à dimensão do lugar. Nesse sentido, conforme Santos (1996), os lugares são, ao mesmo tempo, locais e mundiais, eles são, irrecusavelmente, imersos numa comunhão com o mundo, tornando-se exponencialmente diferentes dos demais, vinculado ao que autor compreende enquanto totalidade-mundo, um todo estruturado, interconectado e dialético.

Nessa perspectiva, o conceito de escala geográfica expressa a coexistência de diferentes temporalidades e racionalidades no espaço geográfico, possibilitando compreender como processos de ordem mais ampla se territorializam e se materializam no cotidiano dos sujeitos. No caso das juventudes, a articulação entre escalas permite analisar como dinâmicas estruturais incidem sobre lugares específicos, produzindo espacialidades de risco que atravessam e conformam as vivências juvenis. Desse modo, as categorias paisagem, lugar e escala geográfica constituem instrumentos analíticos fundamentais para interpretar, de forma crítica e integrada, as relações entre juventudes, espaço geográfico e risco social,

possibilitando uma leitura geográfica das espacialidades juvenis em articulação com os riscos socialmente produzidos.

Por conseguinte, a abordagem dos riscos no âmbito da ciência geográfica pressupõe a análise de elementos e relações espaciais dinâmicas, considerando, de maneira articulada, aspectos físico-naturais, econômicos, políticos, sociais e culturais que, vinculam-se enquanto elementos de uma estrutura que produz situações de risco e perigo. Nesse sentido, tal perspectiva confere centralidade à espacialidade dos riscos e aos diferentes contextos histórico-socioespaciais nos quais eles se constituem, permitindo compreender como os riscos sociais se expressam de forma desigual e multiescalar, incidindo diretamente sobre as múltiplas espacialidades juvenis.

Juventudes e Riscos: diálogos no contexto do Ensino de Geografia

Neste tópico, a partir da articulação teórico-conceitual anteriormente desenvolvida sobre as espacialidades juvenis e o risco social, o foco volta-se para a dimensão dessa discussão no contexto do Ensino de Geografia. A análise orienta-se pela compreensão dos processos interligados de ensino e aprendizagem, tendo como referência a perspectiva da Didática Crítica da Geografia, fundamentada no materialismo histórico-dialético, que compreende o ensino como prática social intencional, historicamente situada e atravessada por disputas de sentido.

Inicialmente, torna-se necessário demarcar a concepção de Ensino de Geografia que fundamenta este trabalho, situada no campo da Didática Crítica da Geografia, que ocupa-se de questões teórico-práticas e epistemológicas relativas à natureza do processo de ensino e aprendizagem em Geografia, considerando princípios, objetivos, conceitos, métodos e conteúdos próprios do campo disciplinar. Nessa direção, conforme Cavalcanti (2024), a Didática Crítica da Geografia implica articular os fundamentos epistemológicos da ciência geográfica e os conhecimentos pedagógicos, reconhecendo os diferentes sujeitos que compõem o processo educativo em relação com o objeto, o método e os conteúdos de ensino.

Segundo a autora, essa perspectiva assume como horizonte a formação crítica e humana dos sujeitos, compreendendo o conteúdo como um de

seus componentes centrais. Nesse sentido, os conteúdos não se restringem a temas sumarizados, mas expressam concepções de mundo, de educação, de formação humana e de sociedade. Assim, o Ensino de Geografia exige posicionamentos teórico-metodológicos e político-ideológicos, nos quais os diferentes conteúdos e temas são abordados à luz da Geografia, com vistas ao desenvolvimento de uma forma de pensar e agir espacialmente, orientada por uma perspectiva crítica.

Ao considerar os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, demanda-se a reflexão acerca dos jovens em situação escolar, reconhecendo que o ensino de Geografia necessita mobilizá-los para a aprendizagem a partir de elementos do cotidiano, do lugar e das vivências que atravessam e marcam suas experiências juvenis. A categoria jovens escolares, conforme discutido por Cavalcanti (2013, 2016, 2024), refere-se às especificidades dos sujeitos juvenis em contexto de escolarização, compreendidos como sujeitos ativos do processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, torna-se fundamental refletir sobre quem são os jovens que frequentam a escola brasileira contemporânea, quais são suas demandas, inquietações e desafios e, sobretudo, que sentidos atribuem à escola e aos conhecimentos geográficos.

Ao aprofundar essa discussão, Cavalcanti (2024, 2025), a partir de investigações com esse segmento social, evidencia predicados relevantes relacionados à Geografia Escolar, à relação das juventudes com a escola e com a cidade. A condição de jovem escolar envolve reconhecer que os jovens são diversos, diferentes e desiguais; que as juventudes constituem identidades que se combinam de forma específica no contexto escolar; que são sujeitos singulares e sociais, ativos e produtivos, produtores de espaços; sujeitos de direitos, como à educação, ao lazer e ao trabalho; que estabelecem relações particulares com a escola e com o trabalho; e que possuem uma relação peculiar com a Geografia Escolar.

Diante disso, ao reconhecer que o processo de ensino e aprendizagem pressupõe fundamentos teórico-práticos da Didática da Geografia, torna-se imprescindível articular essa discussão aos sujeitos que constituem esse processo. Tal articulação contribui para a compreensão das juventudes escolares e pode subsidiar a construção de conteúdos geográficos mais próximos das realidades vividas por essas(es) jovens, potencializando o sentido do conhecimento escolar.

Nesse contexto, a vivência espacial juvenil emerge como um eixo teórico-analítico potente para a organização de orientações pedagógico-didáticas que integrem identidade, diferença e experiência espacial concreta, compreendida como unidade entre sujeito e meio, enquanto condição fundamental para o desenvolvimento humano (Vigotski, 1996; Toassa, 2009; Lopes, 2024). Esse eixo articula o processo de ensino e aprendizagem às identidades juvenis, contribuindo para a construção de um Ensino de Geografia sensível às realidades juvenis, comprometido com a leitura crítica do espaço geográfico em sua totalidade e com o reconhecimento das práticas espaciais cotidianas das juventudes, em suas múltiplas dimensões afetivas, sociais e políticas.

À vista disso, torna-se relevante refletir teoricamente sobre como as juventudes se constituem pelo e no espaço geográfico. Essa reflexão envolve questionamentos acerca de como as/os jovens vivenciam, se apropriam e produzem espacialidades, bem como de que modo essa categoria tem sido considerada no processo de ensino e aprendizagem de Geografia. Nesse sentido, destacam-se temas e conteúdos que atravessam as vivências juvenis contemporâneas e que possuem potencial mobilizador, como os processos de riscos associados às dimensões socioambientais e ao risco social, discutido com maior centralidade nesse trabalho. Como as(os) jovens compreendem e experienciam o espaço geográfico a partir de sensações de risco e perigo? De que maneira se apropriam e transformam o espaço por meio de suas práticas cotidianas? Como essas vivências têm sido problematizadas nas práticas pedagógicas? Esses questionamentos contribuem para evidenciar a potência da categoria juventude na mediação do ensino e aprendizagem de Geografia, orientada ao desenvolvimento do pensamento geográfico, ancorado em conceitos, categorias e princípios próprios do campo disciplinar, articulados ao cotidiano juvenil (Cavalcanti, 2019, 2024).

Uma das formas de compreender a espacialidade das juventudes consiste em articulá-la ao modo específico de pensar geograficamente, fundamentado em conceitos e princípios da Geografia. Na perspectiva vigotskiana, o pensamento é uma função psicológica superior, desenvolvida a partir da experiência e do contexto sócio-histórico, que possibilita ao sujeito utilizar ferramentas teóricas e conceituais para interpretar o mundo. No campo da Geografia, isso implica analisar as relações entre as juventudes e os componentes físico-naturais, como a apropriação dos territórios, a exposição a riscos e impactos ambientais e as vivências em determinadas paisagens. O professor de Geografia, ao se

apropriar de instrumentos teórico-metodológicos da ciência geográfica, contribui para o desenvolvimento mental dos estudantes por meio de mediações culturais e semióticas, orientadas pela análise da espacialidade (Cavalcanti, 2012; 2016; 2019).

Cavalcanti (2019, p. 81) define o pensamento geográfico como a *“capacidade geral de realizar a análise geográfica de fatos ou fenômenos”*, sendo o raciocínio geográfico a forma de operar esse pensamento, articulando conceitos, categorias, princípios e linguagens geográficas. No contexto escolar, o desenvolvimento desse pensamento contribui para a formação das funções intelectuais superiores dos estudantes, tendo o espaço geográfico como conceito central. Nesse sentido, a relação das juventudes com o espaço geográfico constitui um eixo analítico relevante, permitindo compreender suas práticas sociais e, simultaneamente, como suas ações transformam o espaço. A Geografia, assim, oferece lentes analíticas para interpretar as múltiplas dimensões da vida juvenil, integrando aspectos simbólicos, políticos e materiais à análise espacial.

Em reflexões sobre as espacialidades da juventude na sociedade contemporânea, Cavalcanti (2016, p. 122) destaca a pertinência de um olhar geográfico alicerçado na multiplicidade espacial e na articulação entre diferentes escalas, do local ao global. Tal abordagem exige o reconhecimento da diferença e da contradição, ao buscar compreender o mundo a partir das tensões entre o incluído e o excluído, o local e o global. Nessa perspectiva, o olhar geográfico amplia as possibilidades de problematização da realidade, fundamentando-se na articulação entre os diversos componentes que conformam o espaço geográfico (Gomes, 2013).

Nesse movimento, investigadoras(es) do campo do Ensino de Geografia têm ressaltado as contribuições teórico-metodológicas de Vigotski e de outros autores vinculados ao materialismo histórico-dialético, especialmente no que se refere à construção do pensamento, à centralidade da linguagem, à formação da consciência e à articulação entre racionalidade e emoção, considerando dimensões como o afeto e a personalidade. Conforme apontam Cavalcanti (2024) e Souza (2011), as contribuições vigotskianas evidenciam-se no Ensino de Geografia ao se considerar os lugares das experiências cotidianas dos estudantes como ponto de partida para a construção de uma aprendizagem crítica. Vigotski (2004, p. 67) afirma que *“a educação se faz através da própria experiência do aluno, inteiramente determinada pelo meio, cabendo ao professor organizar e regular esse meio”*.

A construção do pensamento nessa abordagem tem como elemento central a internalização de conceitos, categorias e princípios da Geografia, tais como paisagem, lugar, território e região, bem como de temas fundamentais para sua estruturação, como as discussões sobre cidade e urbano, mudanças climáticas e riscos em suas múltiplas dimensões, com destaque para o risco social. O desenvolvimento desse pensamento também decorre da aprendizagem desses conceitos em diferentes escalas de análise, articulando as espacialidades sistematizadas pelo conhecimento geográfico às espacialidades cotidianas das(os) jovens escolares.

Considerando os desafios e potencialidades do desenvolvimento do pensamento geográfico na escola básica enquanto meta central do Ensino de Geografia, Cavalcanti (2019, p. 84) assinala que essa meta ainda não tem sido plenamente alcançada. Em produções mais recentes, a autora aponta caminhos teórico-metodológicos que podem contribuir para esse processo, destacando a importância de que as(os) professoras(es) disponham de instrumentos metodológicos capazes de mediar o ensino e a aprendizagem nessa perspectiva.

É nesse contexto que, no tópico a seguir, apresenta-se uma proposta inicial de percurso de mediação didática para o processo de ensino e aprendizagem de Geografia, tomando como referência o tema do risco social articulado às espacialidades das juventudes. Tal proposta fundamenta-se na compreensão de que a mobilização das(os) jovens escolares para a aprendizagem constitui elemento central para que entrem em atividade de estudo, conforme a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural (Luria; Leontiev; Vigotski, 1991; Vigotski, 1996, 2001, 2004; Leontiev, 2004, 2006).

Proposta de um percurso de mediação didática para discussão do risco social junto aos jovens escolares

Articulada à discussão teórico-metodológica desenvolvida neste trabalho, considera-se as reflexões produzidas no âmbito do projeto Inovação em Proposta de Ensino de Geografia (IPEGEO)² para a construção de uma proposta de percurso

² No encarte do IPEGEO encontram-se informações detalhadas sobre os percursos metodológicos e as práticas desenvolvidas, com ênfase na formação do pensamento geográfico, na educação inclusiva e na formação docente. O material está disponível em formato digital no site da Editora Alfa: <https://editoraalfa.com.br/pages/e-books>

de mediação didática que integre a categoria das interseccionalidades como eixo estruturante do processo de ensino e aprendizagem de Geografia, considerando as espacialidades juvenis.

A proposta defendida fundamenta-se no conceito de atividade (Leontiev, 2004, 2006), compreendido como um processo de formação do pensamento teórico, no qual a relação entre objetivos (objetos) e motivo (intencionalidade/necessidade) configura a atividade de aprendizagem. Dessa forma, a mediação didática estrutura-se em três momentos interligados: **problematizar**, **sistematizar** e **sintetizar**. Essas etapas buscam promover uma aprendizagem geográfica significativa, tendo como referência o desenvolvimento do pensamento geográfico na escola. Esse percurso metodológico intenciona-se à apropriação conceitual dos conteúdos geográficos, mediante a mobilização de questões problema geográficas que motivem as/os jovens escolares a refletirem sobre determinado tema ou conteúdo geográfico, de maneira crítica e reflexiva, conforme o percurso evidenciado na fig. 2.

É importante destacar que o IPGEO tem como um de seus fundamentos a centralidade da formação de conceitos científicos, o que evidencia a relevância da elaboração de sistemas conceituais e de mapas de conteúdos como instrumentos orientadores da mediação didática, articulando conceitos geográficos e correlatos essenciais à abordagem dos temas e conteúdos (Cavalcanti; Miranda; Oliveira, 2025; Cavalcanti *et al.*, 2025). Além disso, a avaliação formativa perpassa todo o processo de ensino e aprendizagem, sendo compreendida como uma prática processual e potente para o desenvolvimento do pensamento geográfico, na medida em que subsidia intervenções pedagógicas contínuas e qualificadas no contexto escolar (Rabelo, 2025).

Retomando as etapas interligadas que compõem a metodologia do percurso de mediação didática, propõe-se uma discussão que articula a temática do risco social vinculado às juventudes como eixo para o trabalho com o espaço urbano no contexto do ensino de Geografia, considerando a intrínseca relação entre as juventudes e suas práticas espaciais cotidianas vivenciadas na cidade. Parte-se do entendimento de que a problematização deve dialogar com questões contemporâneas presentes no cotidiano das(os) jovens escolares, reconhecendo o cotidiano como referência fundamental para a leitura e compreensão do espaço geográfico.

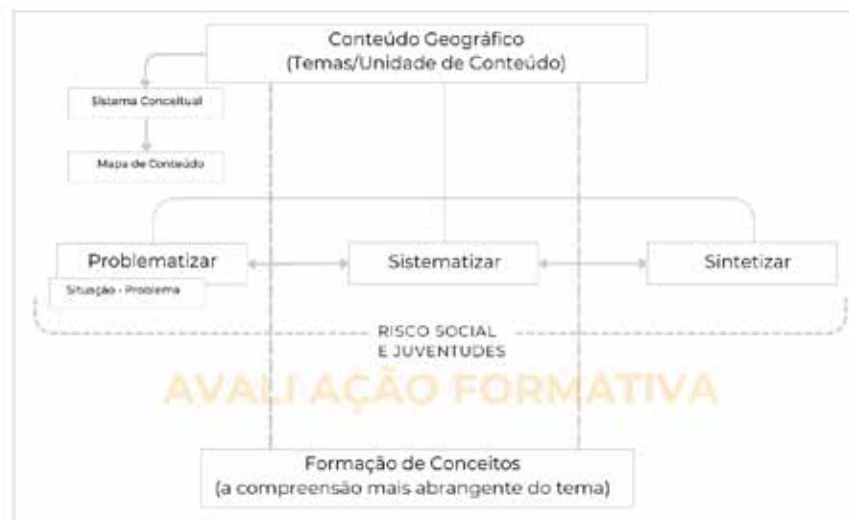


Fig. 2 - Organização IPEGEO Risco Social e Juventudes
(Adaptado de Cavalcanti et al., 2025).

Fig. 2 - Organization IPEGEO – Social Risk and Youth
(Adapted from Cavalcanti et al., 2025).

Nesse sentido, a **problematização** assume o papel de mobilizar as/os estudantes para a aprendizagem por meio de situações-problema geográficas que os instiguem a refletir criticamente sobre o tema, despertando curiosidade e interesse pela discussão. A situação-problema geográfica apresentada a seguir propõe, assim, uma reflexão sobre o espaço urbano e as vivências espaciais juvenis, considerando as desigualdades socioespaciais e os marcadores interseccionais que atravessam essas experiências, conforme a problematização proposta no QUADRO I.

Em relação à etapa de **sistematização**, voltada à estruturação dos elementos essenciais para a abordagem de conteúdos relacionados à dimensão do risco social e das juventudes no espaço urbano, torna-se central a integração de conceitos e categorias geográficas articuladas às vivências das(os) jovens escolares. Nesse sentido, faz-se necessário refletir acerca de um sistema conceitual de abordagem do tema, de modo a demarcar os principais conceitos que irão subsidiar o encaminhamento didático-pedagógico do conteúdo geográfico (conforme sistema conceitual apresentado na fig. 1. Segundo Corrêa (1999), a discussão sobre o espaço

QUADRO I - Situação problema-geográfica.

TABLE I - *Geographic Problem Situation.*

Em um bairro periférico de uma cidade média brasileira, jovens estudantes do ensino médio enfrentam dificuldades recorrentes para circular pelo território onde vivem, especialmente nos trajetos entre casa, escola, trabalho informal e espaços de lazer. A precariedade do transporte público, a ausência de iluminação e calçadas, a presença de áreas com tráfico de drogas, violência policial, assédio e violência de gênero, além da escassez de equipamentos públicos de cultura, esporte e saúde, configuram um cotidiano marcado por múltiplos riscos sociais. Tais condições incidem de forma desigual sobre jovens negros, mulheres, pessoas LGBTQIA+ e aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica, intensificando experiências de medo, restrição da mobilidade e exposição à violência. Mesmo inserido em um contexto urbano que recebe investimentos seletivos em outras áreas da cidade, o bairro permanece à margem das políticas públicas, evidenciando a produção de espacialidades de risco como expressão das desigualdades socioespaciais. Esses riscos não se manifestam apenas como eventos isolados, mas como condições estruturais do cotidiano juvenil, limitando o direito à cidade e o sentimento de pertencimento. Diante desse cenário, coloca-se o seguinte problema geográfico: como os processos de produção do espaço urbano, articulados às desigualdades sociais e aos marcadores da diferença, produzem espacialidades de risco que incidem de maneira desigual sobre as juventudes, condicionando suas formas de viver, circular e se relacionar com o espaço geográfico? Quais as possíveis ações frente a essa problemática?

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

urbano precisa considerar os atributos de sua espacialidade, tendo como conceitos centrais o lugar, o território e a escala geográfica, os quais possibilitam, a partir desse referencial teórico, uma compreensão crítica do arranjo espacial que constitui a dimensão urbana.

Nessa direção, considera-se relevante uma abordagem do espaço urbano compreendido conceitualmente em suas dimensões concebida, percebida e vivida (Lefebvre, 2006), articulando a importância da reivindicação e da ocupação do espaço público em uma perspectiva territorial, ativa e coletiva. O corpo, nesse contexto, configura-se como um marcador político fundamental, especialmente na defesa da cidade enquanto obra, orientada pelo seu valor social de uso (Carlos, 2014).

À vista disso, é fundamental a articulação dos conceitos geográficos que fundamentam a discussão sobre o espaço urbano a partir da perspectiva teórico-metodológica da Geografia das Juventudes (Cavalcanti, 2016, 2024; Turra Neto, 2009; Cassab, 2009, 2011; Oliveira, 2023) e dos estudos sobre Risco Social (Veyret, 2007; Castro; Fernandes, 2019; Pereira; Souza, 2024). Nesse sentido, torna-se relevante integrar os conceitos estruturantes dessa concepção também no processo

de sistematização, compreendido como conteúdo da Geografia escolar. A partir dessa abordagem, propõe-se uma leitura espacial crítica da (re)produção do espaço urbano, que valoriza a formação de práticas cidadãs e a construção de uma postura crítica e ativa frente à significação dos conteúdos geográficos por parte das(os) jovens escolares, no contexto do ensino de Geografia.

No processo de **síntese**, torna-se fundamental propor atividades centradas nas juventudes escolares que favoreçam a construção conceitual e a elaboração de ações significativas. Para isso, considera-se essencial o uso de múltiplas linguagens como componentes das propostas pedagógico-didáticas, mobilizando as(os) jovens a partir de suas culturas e expressões juvenis. Compreendidos como sujeitos sociais, dotados de desejos, sentidos e afetos, e produtores de espacialidades, as(os) jovens ressignificam o mundo em que vivem por meio de práticas simbólicas e cotidianas, como a música, a dança, os jogos, o skate e outras manifestações artísticas (Dayrell, 2001, 2007). Tais expressões, ao se materializarem em práticas espaciais, podem ser mobilizadas em atividades como mapeamentos colaborativos, slams, composições musicais, poemas, entre outras formas criativas, contribuindo para uma aprendizagem geográfica significativa e contextualizada, voltada ao desenvolvimento do pensamento geográfico no contexto escolar (Cavalcanti, 2019, 2024).

Conclusão

As reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho permitem reafirmar a relevância de considerar, com centralidade, as espacialidades juvenis como um aporte teórico-metodológico potente para o Ensino de Geografia, na medida em que possibilitam um processo de ensino e aprendizagem mais articulado às vivências e realidades das juventudes, mobilizando as(os) jovens escolares para a aprendizagem. Ao compreender as juventudes como sujeitos diversos, atravessados por múltiplos marcadores da diferença, evidencia-se que o espaço geográfico não é vivido de forma homogênea, mas produzido e experienciado de maneira desigual, em contextos marcados por relações de poder, exclusão, riscos sociais e, também, por possibilidades de resistência e (re)existência.

Destaca-se, ainda, a relevância da discussão teórico-conceitual sobre o risco social, considerando que as espacialidades contemporâneas são profundamente marcadas por processos de insegurança, instabilidade e vulnerabilidade, que colocam diferentes grupos sociais em situações desiguais de risco. Nesse sentido, uma leitura desse tema a partir da Geografia, considerando suas espacialidades e territorializações, mostra-se fundamental para a abordagem dos conteúdos geográficos no contexto escolar, sobretudo por aproximar o conhecimento geográfico das experiências/vivências concretas das(os) jovens, que cotidianamente se relacionam com diferentes formas de risco. A incorporação dessa perspectiva amplia as possibilidades de construção de práticas pedagógicas comprometidas com a realidade das juventudes, favorecendo a significação dos conteúdos e o desenvolvimento do pensamento geográfico em uma perspectiva crítica, formativa e cidadã.

O percurso de mediação didática proposto, ancorado nos princípios da Didática Crítica da Geografia e fundamentado na Teoria Histórico-Cultural, evidencia a centralidade do processo de significação dos conteúdos como elemento estruturante do ensino e da aprendizagem, passível de articulação com diferentes temas e conteúdos geográficos. Ao mobilizar categorias analíticas como espaço, território, lugar e escala geográfica, articuladas à discussão sobre risco social e juventudes, a proposta demonstra que o ensino da cidade pode constituir-se como uma via potente para a análise das desigualdades socioespaciais e para a problematização das formas diferenciadas de acesso, permanência e apropriação do espaço urbano, considerando as espacialidades juvenis.

Por fim, este trabalho reafirma a relevância social do ensino de Geografia que, ao integrar a perspectiva dos riscos sociais, potencializa uma leitura mais complexa e integrada da realidade. Nesse sentido, ao defender práticas pedagógicas que reconheçam as diferenças, as desigualdades e contribuam para a construção de uma educação comprometida com a justiça social e espacial, amplia-se o papel da Geografia Escolar como campo de conhecimento capaz de dialogar com as demandas contemporâneas das juventudes, vinculado ao potencial formativo da Geografia na constituição de sujeitos críticos, ativos e socialmente referenciados.

Bibliografia

- Bauman, Z. & Donskis, L. (2014). *Cegueira moral: a perda da sensibilidade na modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, p.264.
- Beck, U. (2010). *Sociedade dos Riscos*. (2nd ed.) São Paulo: Editora 34, p.383.
- Callai, H. C. (2010). *Educação geográfica: reflexão e prática*. Ijuí: Unijuí.
- Carlos, A. F. A. (2014). O poder do corpo no espaço público: o urbano como privação e o direito à cidade. *GEOUSP – Espaço e Tempo*, 18(3), p.472–486. Acedido a 01 de janeiro de 2026, em https://revistas.usp.br/geousp/pt_BR/article/view/89588
- Carrano, P. (2011). Jovens, escolas e cidades: desafios à autonomia e à consciência. *Teias*, 12(26), p.7–22. Acedido a 01 de janeiro de 2026, em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24209>
- Cassab, C. (2009). Imagens e representações do jovem e da juventude. *Libertas*, 4, p.158–178. Acedido a 01 de janeiro de 2026, em <https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/18193/9444>
- Cassab, C. (2011). Como um fantasma sob a neblina. Os jovens, a cidade e a política. *Caminhos de Geografia*, 10(32), p.143–162. Acedido a 01 de janeiro de 2026, em <http://www.ig.ufu.br/revista/caminhos.html>.
- Castro, F. V. & Fernandes, J. L. J. (2019). Territórios quotidianos, riscos sociais e vulnerabilidade da população: análise preliminar do conceito de urbicídio. In Lourenço, L., Castro, F. V. (coords.). *Catástrofes antrópicas: uma aproximação integral*, volume 8, Série "Riscos e Catástrofes". Editores: RISCOS - Associação Portuguesa de Riscos, Prevenção e Segurança; IUC - Imprensa da Universidade de Coimbra, ISBN: 978-989-26-1866-1, ISBN Digital: 978-989-26-1867-8, Coimbra, 413-435. DOI: https://doi.org/10.14195/978-989-26-1867-8_9
- Cavalcanti, L. S. (2016). O olhar geográfico em formação. In F. M. A. Paula, L. S. Cavalcanti & L. M. P. Pires (Orgs.). *Os jovens e suas espacialidades*. Goiânia: Espaço Acadêmico. p. 121–142.
- Cavalcanti, L. S. (2017). Ensinar geografia para a autonomia do pensamento. *Revista da ANPEGE*, 7(1), p. 193–203. Acedido a 01 de janeiro de 2026, em <https://ojs.ufgd.edu.br/anpege/article/view/6563>
- Cavalcanti, L. S. (2019). *Pensar pela geografia: ensino e relevância social*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, p.232.
- Cavalcanti, L. S. (2024). *Ensinar e aprender geografia: elementos para uma didática crítica*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, p.192.
- Cavalcanti, L. S. (2025). Compreender as juventudes: tarefa importante e necessária para realizar o ensino de Geografia com sucesso. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*. Porto Alegre: GPJU-VE. Acedido a 01 de janeiro de 2026, em <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/issue/view/34>
- Cavalcanti, L. S. et al. (2025). *IPEGEO em ação: experiências didáticas na escola*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação. Acedido a 15 de janeiro de 2026, em <https://editoraalfa.com.br/pages/e-books>
- Cavalcanti, L. S., Miranda, M. S. & Oliveira, J. S. (2025). Formação docente continuada e ensino de Geografia: experiências com Inovação em Propostas de Ensino de Geografia – IPEGEO. *Revista Ciência Geográfica*, 29(1). DOI: <https://doi.org/10.18817/26755122.29.1.2025.4164>
- Corrêa, R. L. (1999). *O espaço urbano* (2 ed.). São Paulo: Ática, p. 96.
- Crenshaw, K. W. (2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, 10(1), p.171–188. Acedido a 01 de janeiro de 2026, em <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8SBQQ/abstract/?lang=pt>
- Dayrell, J. (2001). *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte* (Tese de Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

- Dayrell, J. (2003). O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, 24, p. 40-52. Acedido a 01 de janeiro de 2026, em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmVcX9gWSDty/?format=pdf&lang=pt>
- Dayrell, J. (2007). A escola “faz” as juventudes? *Educação & Sociedade*, 28(100), p.1105–1128. Acedido a 01 de janeiro de 2026, em <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt>
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (3rd ed.). São Paulo: Atlas, p.224.
- Gomes, P. C. C. (2013). *O lugar do olhar*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p.320.
- Han, B.-C. (2019). *Topologia da violência*. Lisboa: Relógio D’Água, p.272.
- Harvey, D. (2015). O espaço como palavra-chave. *Revista Geographia*, 35, p. 126–152. Acedido a 01 de janeiro de 2026, em <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13641>
- Hogan, D. J., Marandola Junior, E.M (2007). Vulnerabilidades e perigos naturais nos estudos de população e ambiente. In HOGAN, D.J (Orgs.). *Dinâmica populacional e mudança ambiental: cenários para o desenvolvimento brasileiro*. Campinas, Núcleo de Estudos de População - NEPO/Unicamp.
- Leontiev, A. N. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro, p.353.
- Lopes, J. J. M. (2024). *Atrás da porta: vivências espaciais esquecidas*. São Carlos: Pedro & João, p.111.
- Lourenço, L. (2007). Riscos naturais, antrópicos e mistos. *Territorium - Revista da Associação Portuguesa de Riscos Prevenção e Segurança*, n.º 14, ISSN: 0872-8941, Coimbra, p.109-113. DOI: https://doi.org/10.14195/1647-7723_14_11
- Lourenço, L., Almeida, A. B. (2018). Alguns conceitos à luz da teoria do risco. In Lourenço, L., Amaro, A., *Riscos e Crises da teoria à plena manifestação*, volume 6, da série “Riscos e Catástrofes”. Editores: RISCOS - Associação Portuguesa de Riscos, Prevenção e Segurança; IUC - Imprensa da Universidade de Coimbra, ISBN: 978-989-26-1696-4, ISBN Digital: 978-989-26-1697-1, Coimbra, 17-79. DOI: https://doi.org/10.14195/978-989-26-1697-1_1
- Massey, D. (2008). A global sense of place. In D. Massey. *Space, place and gender*. p.269–275. Reino Unido: Polity.
- Morais, E. M. B. (2022). Vygotsky e a construção de sistemas conceituais. In L. S. Cavalcanti & M. M. Pires (Orgs.), *Geografia escolar: diálogos com Vigotski*. Goiânia: Alfa Comunicação, p. 75–92.
- Moreira, R. (2015). *Para onde vai o pensamento geográfico?* São Paulo: Contexto, p.192.
- Pais, J. M. (2003). *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional, p.425.
- Pereira, A. O. M (2025). Juventude e ensino de geografia: análise das pesquisas na pós-graduação da geografia brasileira (2003 - 2024). *Anais do XVI Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia*. Campina Grande: Realize Editora. Acedido a 10 de janeiro de 2025, em <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/124273>.
- Pereira, A. O. M. (2024). *Corpos femininos como fator de risco social: educação geográfica para a análise espacial da vulnerabilidade de gênero entre jovens alunas*. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de São João Del-Rei. p. 175.
- Pereira, A. & Souza, C. J. (2024). Corpos femininos como fator de risco social. *Territorium - Revista Internacional de Riscos*, n.º 31(N.º Especial) (2024): Educação, Comunicação e Sociedade. Editores: RISCOS - Associação Portuguesa de Riscos, Prevenção e Segurança; IUC - Imprensa da Universidade de Coimbra, ISSN: 0872-8941, Coimbra, 69–84. DOI: https://doi.org/10.14195/1647-7723_31-extra1_5
- Santos, M. (1996). *A natureza do espaço*. São Paulo: Hucitec, p.388.
- Santos, M. (2005). *Da totalidade ao lugar*. São Paulo: Edusp, p.176.
- Santos, M. (2007). *O espaço do cidadão*. São Paulo: Edusp, p.178.

- Souza, M. L. (2013). *Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p.320.
- Souza, C. J. O., Lourenço, L. (2023). *Contribuições da Geografia para o Ensino dos Riscos*, volume X, série "Riscos e Catástrofes". Editores: RISCOS - Associação Portuguesa de Riscos, Prevenção e Segurança; IUC - Imprensa da Universidade de Coimbra, ISBN: 978-989-26-2465-5, ISBN Digital: 978-989-26-2466-2, Coimbra, , 408 p. DOI: <https://doi.org/10.14195/978-989-26-2466-2>
- Souza, V. C. (2011). Fundamentos teóricos, epistemológicos e didáticos no ensino da geografia: bases para formação do pensamento espacial crítico. *Revista Brasileira Educação Geográfica*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 47-67. Acedido a 01 de janeiro de 2026, em <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/15>.
- Toassa, G. (2009). *Emoções e vivências em Vigotski*. (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Turra Neto, N. (2009). Em busca do lugar. In L. R. Vestena *et al.* (Orgs.). *Saberes geográficos*, Guarapuava: Unicentro, 105–123.
- Turra Neto, N. & Cardoso, D. S. (2011). Juventude, cidade e território. In *Anais do Seminário Juventudes e Cidade* (p. 1–19). Juiz de Fora: UFJF.
- Veyret, Y. (2007). *Os riscos: o homem como agressor e vítima do meio ambiente*. São Paulo: Contexto, p. 320.
- Vigotski, L. S. (1996). *Aulas sobre pedologia* (1933–1934). Iviejsk: Universidade de Udmursk, p. 176.
- Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, p. 496.
- Vigotski, L. S. (2004). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, p.5 62.
- Wisner, B., Blaikie, P., Cannon, T. & Davis, I. (2004). *At risk: natural hazards, people's vulnerability, and disasters* (2nd ed.). London: Editora Routledge, p. 49.

CONCLUSÃO

Alicia de Oliveira Moreira Pereira

Universidade Federal de Goiás, GEPEGER (Brasil)

Instituto de Estudos Socioambientais - IESA

ORCID: 0000-0002-7485-9542 aliciaoliveirapereira@gmail.com

Carla Juscélia de Oliveira Souza

Universidade Federal de São João del-Rei, GEPEGER (Brasil)

Departamento de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia

ORCID: 0000-0002-1426-4790 carlaju@ufsj.edu.br

Ao término deste livro, considerando a riqueza das discussões presentes em cada capítulo, é importante retomar alguns elementos que marcam essa obra e possibilita novas reflexões. No que se refere à primeira parte, os capítulos evidenciam contribuições significativas para o campo do Ensino de Geografia, especialmente no âmbito da Geografia Escolar, ao trazerem discussões teórico-conceituais que fortalecem o diálogo entre a abordagem dos riscos, a ciência geográfica e o ensino. Os capítulos que compõem essa seção apresentam elevada densidade teórica, explorando conceitos estruturantes da teoria dos riscos, tais como risco, perigo, vulnerabilidade e crise, articulados aos conceitos, categorias e princípios que integram o estatuto epistemológico da Geografia. Destacam-se, nesse contexto, os conceitos de paisagem, lugar, território e escala geográfica, considerando, inclusive, a dimensão do corpo, o que possibilita a construção de diferentes bases epistemológicas para a compreensão das espacialidades dos riscos. Ademais, essa seção revela a amplitude de perspectivas possíveis para a abordagem dos riscos no Ensino de Geografia, contemplando enfoques socioambientais, sistêmicos, do risco social e dos discursos midiáticos que incidem sobre o contexto escolar.

A dimensão da Educação Geográfica e dos riscos socioambientais, discutida na segunda parte do livro, é desenvolvida com ênfase nos resultados de produções acadêmicas e em abordagens e práticas didático-pedagógicas desenvolvidas

no contexto do ensino, considerando as experiências de diferentes lugares-territórios do Brasil. O elemento central desses trabalhos é a discussão de práticas pedagógicas de caráter crítico e social, práticas que valorizam conceitos, procedimentos e atitudes mobilizadas em situações de ensino que tomam os riscos como tema estruturante. Essas práticas visam à formação de sujeitos capazes de compreender e intervir em suas realidades, em diferentes escalas geográficas. Destaca-se, ainda, a diversidade de contextos geográficos analisados, como cidades do Rio Grande do Sul, Goiânia, regiões da Amazônia e dos estados do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, evidenciando situações de risco e possibilidades de abordagem da temática no contexto geográfico e escolar de um Brasil diverso, cujas regiões (com condições socioeconômicas, culturais, políticas, naturais e históricas específicas) apresentam questões de riscos comuns com desastres particulares a suas realidades.

Da relevância das contribuições apresentadas é possível e fundamental sintetizar os principais aportes teórico-metodológicos do livro, identificados e concebidos pelas organizadoras em três eixos centrais, a saber:

- (I) Contribuições teórico-conceituais para a compreensão das espacialidades dos riscos;
- (II) Contribuições da abordagem dos riscos no Ensino de Geografia; e
- (III) A defesa de uma Educação Geográfica voltada à redução de riscos e desastres (EGRRD).

No que diz respeito às contribuições teórico-conceituais, destaca-se a importância da construção de um olhar geográfico sobre os fenômenos associados às situações de risco, fundamentado nas categorias analíticas e metodológicas da ciência geográfica e articulado aos conceitos estruturantes da teoria dos riscos. Pensar a espacialidade dos riscos implica, portanto, ancorar essa abordagem nos conceitos de paisagem, lugar, território e escala geográfica, os quais subsidiam análises e interpretações capazes de apreender a complexidade das dinâmicas socioespaciais que produzem e intensificam situações de riscos e vulnerabilidades.

Nessa perspectiva e discussão, ao articular as espacialidades dos riscos com as finalidades, objetivos e conteúdos do Ensino de Geografia, cabe refletir o quanto essa abordagem se configura como um tema potente para compreender

fatos e fenômenos geográficos a partir da integração entre as dimensões natural e social. Tendo em vista essa potencialidade, pode-se explicitar, sob uma perspectiva geográfica, as contradições, desigualdades e relações socioespaciais que conformam o espaço geográfico, abrindo caminho para o desenvolvimento de práticas didático-pedagógicas que aproximem os conteúdos escolares das realidades vividas pelos estudantes.

Nesse sentido, a abordagem dos riscos contribui para o desenvolvimento do pensamento geográfico, entendido como a capacidade de analisar a realidade sob uma perspectiva geográfica crítica, conforme defendido pela Didática Crítica da Geografia, cuja referência central é a professora Lana de Souza Cavalcanti.

Por fim, considerando a trajetória de estudos, pesquisas e práticas educativas desenvolvidas ao longo dessa década no âmbito do GEPEGER, bem como as intensas discussões teórico-metodológicas que articulam riscos, Geografia e Ensino de Geografia, reafirma-se a defesa de uma Educação Geográfica voltada à redução dos riscos e desastres. Essa Educação Geográfica é compreendida tanto como finalidade quanto como processo, integrando elementos teóricos, metodológicos, práticos e de conteúdos geográficos que sustentam uma práxis comprometida com a leitura crítica do espaço e com a ação socialmente referenciada. Ao considerar a dimensão dos riscos, a Educação Geográfica contribui para o desenvolvimento de práticas individuais e coletivas de caráter crítico e social, voltadas à problematização das desigualdades socioespaciais que produzem situações de risco, bem como à construção de ações de resistência e enfrentamento dessas realidades.

Portanto, este livro reafirma a relevância social do Ensino de Geografia que, ao integrar a perspectiva dos riscos, potencializa uma leitura mais complexa, crítica e integrada da realidade. Ao defender práticas pedagógicas que reconheçam os processos sociais e espaciais envolvidos na produção dos riscos, a obra contribui para a discussão teórico-metodológica de uma Educação Geográfica comprometida com a justiça social e espacial, ampliando o papel da Geografia Escolar como campo de conhecimento capaz de dialogar com as demandas contemporâneas e de contribuir para a formação de sujeitos críticos, ativos e socialmente referenciados.

SÉRIE ESTUDOS CINDÍNICOS

Títulos Publicados:

- 1 *Incêndios em Estruturas. Aprender com o Passado;*
- 2 *Educação para a Redução dos Riscos;*
- 3 *Metodologia de Análise de Riscos através de Estudos de Casos;*
- 4 *Riscos Hidrometeorológicos;*
- 5 *Pluralidade na Diversidade de Riscos;*
- 6 *Risco Sísmico - Aprender com o Passado;*
- 7 *Territórios em Risco;*
- 8 *Resiliência ao Risco;*
- 9 *Madeira Região Resiliente. Aprender com o Passado;*
- 10 *Risco de Cheias e Risco de Inundações Fluviais. Aprender com o Passado;*
- 11 *Análise e Modelação de Risco no Ordenamento do Território;*
- 12 *Perceção e Planeamento na Redução e Gestão do Risco de Catástrofes;*
- 13 *As Paisagens dos Riscos Sociais. Educar para diminuir a Vulnerabilidade;*
- 14 *Educação para o Risco: Práticas e Projetos;*
- 15 *Riscos, Proteção Civil e Cultura de Segurança: Discursos e Práticas no Portugal Democrático;*
- 16 *Risco de Movimentos em Vertentes. Aprender com o Passado,*
- 17 *Riscos e Saúde: Perspectivas Globais e Respostas Locais;*
- 18 *Riscos, Ambiente e Proteção Civil: uma Perspetiva Tecnológica;*
- 19 *Riscos, Água e Sociedade. Dinâmicas Socioambientais em Contextos de Incerteza;*
- 20 *Geografia Escolar e Educação Geográfica sobre Riscos e Desastres. Contribuições Teórico-Metodológicas, Práticas no Ensino de Geografia e na Formação Docente*

Tomos em preparação:

- 21 *Geografia dos Incêndios Florestais. 50 anos de Incêndios a queimar Portugal;*
- 22 *Efeitos dos Incêndios Florestais nos Solos de Portugal;*
- 23 *Floresta, Incêndios e Educação;*
- 24 *Redução do Risco e Educação.*



Alícia de Oliveira Moreira Pereira é Graduada e Mestre em Geografia pela Universidade Federal de São João del-Rei. Atualmente, cursa o Doutorado em Geografia, na linha de pesquisa “Ensino-Aprendizagem em Geografia”, pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGeo), no Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás (IESA/UFG).

É integrante do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (LEPEG/UFG). Pesquisadora vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Educação e Riscos (GEPEGER - UFSJ). Participa do grupo de estudos Núcleo de Pesquisa em Ensino de Cidade (NUPEC), da Rede Colaborativa de Ensino de Cidade e Cidades (RECCI) e coordena o Grupo de Estudos em Juventudes e Ensino de Geografia (JUVEGEO). Membro associada do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica - NEPEG, no qual coordena o GT3 - Temas e conteúdos no Ensino de Geografia.

Realiza reflexões e pesquisas na área do Ensino de Geografia e da Didática da Geografia, com ênfase nos seguintes temas: (I) Juventudes e jovens escolares no contexto do ensino de Geografia; (II) Vivências, afetos e emoções na Teoria Histórico-Cultural; (III) Educação Geográfica e riscos sociais; e (IV) Ensino de Geografia, marcadores da diferença e perspectivas interseccionais.



Carla Juscélia de Oliveira Souza é Doutora (2009), Mestre (1995) e Graduada (1988) em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Pós-doutoranda em Ensino de Geografia e Riscos pela Universidade de Coimbra (2025-2026). Professora Associada do Departamento de Geociências e dos Programas de Pós-Graduação em

Geografia da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e da Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Educação e Riscos (GEPEGER). Membro da Associação Portuguesa de Riscos, Prevenção e Segurança (RISCOS), integrante do Grupo de Investigação em Educação para os Riscos (GIER), pesquisadora vinculada ao Núcleo de Ensino e Pesquisa em Geografia (NEPEG), ao Grupo de Estudos de Cartografia para Escolas (GECE) e à Rede de Pesquisa em Cartografia Escolar.

Coordena projetos de pesquisa e extensão nas áreas: Ensino de Geografia, Cartografia Escolar, Geografia Física, Riscos socioambientais. Investiga temas relacionados à Educação geográfica e riscos; à Geoecologia da paisagem escolar e ao Ensino de Geografia e componentes físico-naturais. É coordenadora do Projeto de Pesquisa Educação para o risco: conhecimento e contribuição de professores de geografia para o tema riscos em escolas públicas de Minas Gerais.

Trabalhou como professora de Geografia do Ensino Fundamental II na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, foi consultora na Secretária Estadual de Educação de Minas Gerais e consultora na área ambiental, elaborando Estudos e Relatórios de Impactos Ambientais



RISCOS

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA
DE RISCOS, PREVENÇÃO
E SEGURANÇA



estudos
CINDÍNICOS