



**INSTITUTO
FEDERAL**
Brasília

Instituto Federal de Brasília
Campus Riacho Fundo
Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional – PROFGEO

DÉBORA LONGUINHO DE MORAIS

O ENSINO DE GEOGRAFIA E MOBILIDADE E TRÂNSITO:
a prática pedagógica do professor de Geografia do DF participante do curso
oferecido pelo Programa Detran nas Escolas

Brasília
2025

DÉBORA LONGUINHO DE MORAIS

O ENSINO DE GEOGRAFIA E *MOBILIDADE E TRÂNSITO*:
a prática pedagógica do professor de Geografia do DF participante do curso
oferecido pelo Programa Detran nas Escolas

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional – PROFGEO, ofertado pelo *Campus* Riacho Fundo do Instituto Federal de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Ensino de Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Magno Carvalho de Souza

Brasília
2025

Morais, Débora Longuinho de.

O ensino de Geografia e mobilidade e trânsito: a prática pedagógica do professor de Geografia do DF participante do curso oferecido pelo Programa Detran nas Escolas / Débora Longuinho de Moraes ; orientação Sérgio Magno Carvalho de Souza. — Riacho Fundo, DF: 2025.

221 f. : il. color. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional) — Instituto Federal de Brasília, Campus Riacho Fundo, Riacho Fundo, DF, 2025.

Orientador(a): Sérgio Magno Carvalho de Souza.

1. Educação para o trânsito. 2. Ensino de Geografia. 3. Formação continuada de professores. 4. Integração curricular. I. Souza, Sérgio Magno Carvalho de , orient. II. Instituto Federal de Brasília. III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE GEOGRAFIA EM REDE NACIONAL – PROFGEO

INSTITUIÇÃO ASSOCIADA – INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA

ATA DE DEFESA – TRABALHO DE CONCLUSÃO

I. Identificação:

Discente: Débora Longuinho de Moraes

Nome do trabalho: O ensino de Geografia e mobilidade e trânsito: a prática pedagógica do professor de Geografia do DF participante do curso oferecido pelo Programa Detran nas Escolas

Data da defesa: 27/06/2025

Local: Formato *online*.

II. Banca avaliadora:

Presidente: Sergio Magno Carvalho de Souza

Membro avaliadora 01: Sandra de Castro de Azevedo

Membro avaliador 02: Éder Alonso Castro

III. Avaliação do Trabalho de Conclusão do PROFGEO apresentado:

Após avaliação do Trabalho de Conclusão do PROFGEO apresentado, a banca examinadora decidiu por sua:

- a. Aprovação
- b. Aprovação com revisão de forma
- c. Reformulação, ficando estabelecido o seguinte prazo para nova banca: _____
- d. Reprovação

IV. Observações dos membros da banca avaliadora:

A banca solicitou especial atenção aos seguintes pontos para a versão final do trabalho, tendo o aprovado mediante o compromisso da candidata e de seu orientador em observar o seguinte:

- Correção de erros factuais e omissões nos itens 3.2 e 3.3 do documento, no que se refere à presença da Geografia nas DCNs e BNCC;
- Síntese e melhoria da escrita no "Capítulo II", especialmente sobre a formação de professores no Brasil.
- Inclusão do detalhamento das políticas que tratam da obrigatoriedade da educação do trânsito.

Assinado eletronicamente

SERGIO MAGNO CARVALHO DE SOUZA

Presidente da Banca

Documento assinado digitalmente
gov.br SANDRA DE CASTRO DE AZEVEDO
Data: 13/07/2025 19:51:42-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinado eletronicamente
SANDRA DE CASTRO DE AZEVEDO
Membro avaliadora 01

Assinado eletronicamente
ÉDER ALONSO CASTRO
Membro avaliador 02

Documento assinado eletronicamente por:

- Sergio Magno Carvalho de Souza, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 11/07/2025 16:49:08.
- Eder Alonso Castro, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 11/07/2025 17:18:13.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 30/06/2025. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifb.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 627182
Código de Autenticação: 4cba66a0f7



Este trabalho é dedicado ao estimado primo Isnar Dantas Longuinho (*in memoriam*), cuja amizade fraterna e legado ressoam diariamente em minha existência, inspirando-me com sua sabedoria e fé.

AGRADECIMENTOS

Iniciar este trabalho me traz à mente uma imensa gratidão. Primeiramente, agradeço a Deus, cuja presença e força foram fundamentais em todos os desafios enfrentados.

Agradeço intensamente à minha mãe, Maria Glória Longuinho de Moraes, e à minha irmã, Ruth Longuinho de Moraes, pelo apoio incondicional e pela compreensão necessária durante toda a realização deste projeto. O suporte familiar foi essencial para minha perseverança.

Sou grata também aos amigos e familiares que respeitaram meu ritmo e momentânea ausência, permitindo que eu me concentrasse nos estudos e na pesquisa.

Agradeço ao professor Dr. Sérgio Magno Carvalho de Souza, meu orientador, cuja orientação cuidadosa e comprometida foi peça-chave na realização deste trabalho. Sua capacidade de estimular o pensamento crítico ao longo desses dois anos foi inestimável.

Agradeço à banca constituída para minha defesa – novamente ao Professor Doutor Éder Alonso Castro – pela disponibilidade, interesse e valiosos comentários na avaliação deste trabalho e à Professora Doutora Sandra de Castro de Azevedo (UNIFAL), por aceitar participar desta banca examinadora, enriquecendo o processo com sua expertise e contribuição.

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROFGEO), Dr. José Vandério Cirqueira, Dr. Sandro Nunes de Oliveira, Dr^a. Marizângela Aparecida Bortolo Pinto e demais docentes, sou grata pelos conhecimentos compartilhados, que foram fundamentais para minha formação.

Aos meus colegas do PROFGEO/IFB - 2023, Fernando, Leonardo, Valdson, Tiago, Lelton, Márcio, Alex e Afonso, que tornaram esta jornada mais leve, por meio de trocas de ideias e apoio mútuo.

Agradeço à Comissão Gestora do Programa Detran nas Escolas (CPDNE) e ao meu colega de trabalho, Renato Domingos Bertolino, que me incentivaram a abraçar esta jornada acadêmica. O suporte da Escola Pública de Trânsito do Departamento de Trânsito do DF também foi fundamental.

Meus agradecimentos a Valdívia e Luciana (Pesquisa na Roda), pela assistência e incentivo em momentos críticos da escrita.

Por fim, a todos os participantes dos questionários e entrevistas, meu reconhecimento pela colaboração e disposição em contribuir para esta pesquisa.

Expresso minha sincera gratidão a todos que, de alguma forma, contribuíram para esta etapa da minha vida. Sou particularmente grata ao sistema de ações afirmativas (cotas) do Instituto Federal de Brasília (IFB), que abriu portas para que eu pudesse seguir este caminho acadêmico.

A conclusão desta dissertação reflete o apoio e as valiosas experiências que vivi ao longo desse processo.

*Se a educação sozinha não transforma a sociedade,
sem ela tampouco a sociedade muda.
Paulo Freire*

RESUMO

Este estudo analisou os impactos do curso Mobilidade e Trânsito, realizado por meio da parceria entre o Departamento de Trânsito do DF (Detran-DF) e a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), nas práticas pedagógicas dos professores de Geografia da educação básica. A pesquisa concentrou-se na integração da temática educação para o trânsito ao ensino da disciplina, considerando a formação continuada como elemento potencialmente transformador. As justificativas que motivaram o estudo incluem a necessidade de articulação entre a Geografia e a formação cidadã voltada para a convivência ética e segura no espaço urbano; a escassez de estudos sobre a educação para o trânsito como estratégia formativa para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas e alinhadas às demandas sociais contemporâneas; e o potencial do ensino de Geografia para desenvolver competências críticas nos estudantes. A metodologia adotada combinou análise documental, revisão bibliográfica, questionário e entrevistas semiestruturadas com docentes egressos do curso. Os resultados apontam que a formação contribuiu para reflexões críticas sobre o papel social da Geografia e incentivou práticas pedagógicas mais contextualizadas. No entanto, também foram identificados desafios significativos, como a falta de recursos, a rigidez curricular e ausência de apoio institucional, que dificultam a efetiva implementação do conteúdo nas escolas. Apesar dessas dificuldades, alguns professores relataram experiências inovadoras, utilizando os conteúdos do curso de forma criativa e articulada à realidade dos estudantes. Conclui-se que o curso Mobilidade e Trânsito representa uma iniciativa importante de formação continuada, com potencial fortalecer a articulação entre a educação para o trânsito, a cidadania e o ensino de Geografia. Para ampliar sua efetividade, recomenda-se maior investimento em políticas, apoio institucional e adequações metodológicas na formação que aproximem ainda mais o processo formativo da realidade escolar.

Palavras-chave: educação para o trânsito; ensino de Geografia; formação continuada de professores; integração curricular.

RESUMEN

Este estudio analizó los impactos del curso “Movilidad y Tránsito”, realizado mediante una colaboración entre el Departamento de Tránsito del Distrito Federal (Detran-DF) y la Secretaría de Educación del Distrito Federal (SEEDF), en las prácticas pedagógicas de docentes de Geografía de la educación básica. La investigación se centró en la integración del tema educación para el tránsito en la enseñanza de la disciplina, considerando la formación continua como un elemento potencialmente transformador. Las justificaciones que motivaron el estudio incluyen: la necesidad de articular la Geografía con la formación ciudadana orientada a una convivencia ética y segura en el espacio urbano; la escasez de estudios sobre la educación para el tránsito como estrategia formativa para la construcción de prácticas pedagógicas contextualizadas y alineadas a las demandas sociales contemporáneas; y el potencial de la enseñanza de la Geografía para desarrollar competencias críticas en los estudiantes. La metodología adoptada combinó análisis documental, revisión bibliográfica, cuestionario y entrevistas semiestructuradas con docentes egresados del curso. Los resultados señalan que la formación contribuyó a reflexiones críticas sobre el papel social de la Geografía e incentivó prácticas pedagógicas más contextualizadas. No obstante, también se identificaron desafíos significativos, como la falta de recursos, la rigidez del currículo y la ausencia de apoyo institucional, lo que dificulta la implementación efectiva del contenido en las escuelas. A pesar de estas dificultades, algunos docentes relataron experiencias innovadoras, utilizando de manera creativa los contenidos del curso y articulándolos con la realidad de sus estudiantes. Se concluye que el curso “Movilidad y Tránsito” representa una iniciativa relevante de formación continua, con potencial para fortalecer la articulación entre educación para el tránsito, ciudadanía y enseñanza de la Geografía. Para ampliar su efectividad, se recomienda una mayor inversión en políticas públicas, apoyo institucional y adecuaciones metodológicas que aproximen aún más la formación a la realidad escolar.

Palabras-clave: educación vial; enseñanza de geografía; formación continua del profesorado; integración curricular.

APRESENTAÇÃO

A presente dissertação visa analisar os impactos do curso "Mobilidade e Trânsito" nas práticas pedagógicas dos professores de Geografia participantes, tendo como referência a relação de como se expressa a temática educação para o trânsito no ensino da referida disciplina.

Desde a infância, sempre escutei o meu pai, Paulo José Morais, compartilhando valiosos ensinamentos adquiridos ao longo de sua trajetória como policial militar. Com mais de trinta anos de dedicação à corporação do Distrito Federal, ele se destacou, no início de sua jornada, no patrulhamento de trânsito. Durante longos anos, ele exerceu, também, a função de examinador de trânsito no Departamento de Trânsito do Distrito Federal (Detran-DF), contribuindo de forma exemplar para a banca examinadora. Dessa forma, ele nos instruíva constantemente sobre como transitar de forma segura pelas vias da cidade, a fim de evitar possíveis acidentes.

Conseqüentemente, seguindo o seu exemplo, entre 2018 e 2023, comecei a minha jornada na área da educação para o trânsito, trabalhando como professora, coordenando os cursos do Programa Detran nas Escolas – acordo técnico celebrado entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e o Detran-DF –, exercendo atividades técnico-pedagógicas, como a de planejar, analisar, executar e avaliar as ações e atribuições do programa.

A experiência adquirida ao coordenar o Programa Detran nas Escolas, ao longo de cinco anos no Detran-DF, levou-me a questionar de forma contínua a prática pedagógica dos professores de Geografia no que diz respeito à compreensão dos aspectos teóricos e práticos da educação para o trânsito, bem como sobre a forma como os professores promovem a construção desse conhecimento em sala de aula. Considero que o curso de mestrado, o qual integro, se apresentou como uma rica oportunidade de elucidar as questões levantadas.

Parto do princípio de que a temática educação para o trânsito desempenha um papel fundamental na formação cidadã e na promoção de comportamentos responsáveis nas vias públicas. Assim, esta pesquisa representa uma oportunidade de contribuir, de forma ampla, para a práxis pedagógica no ensino de Geografia.

No intuito de aprimorar minha prática profissional, tenho participado de cursos, congressos, seminários e encontros que versam sobre a educação e outras áreas.

Em 2004, especializei-me em “Administração Escolar” na Universidade Salgado de Oliveira – Universo. Em 2010, concluí o curso de “Atendimento Educacional Especializado (AAE)” ofertado pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE). Ainda em 2015, participei do curso “Conhecendo o Transtorno do Espectro Autista TEA/TGD”, também oferecido pela EAPE. No ano seguinte, graduei-me em bacharela em Direito pela Universidade Católica de Brasília (UCB), sendo inscrita no quadro de advogados da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), em 2017. No ano subsequente, concluí o curso de “Aperfeiçoamento em Altas Habilidades e Superdotação” promovido pela Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia/MG.

Concluí, recentemente, os cursos de “Instrutor” e “Examinador de Trânsito” ofertados pelo Núcleo de Formação e Cursos de Trânsito, da Escola Pública de Trânsito (EPT) - Diretoria de Educação (DIREDOC), os quais possibilitaram o aprimoramento da minha prática pedagógica no que diz respeito aos conhecimentos sobre a legislação de trânsito. Ainda em 2022, participei do curso de “Metodologia Ativa de Aprendizagem (MAAP)”, oferecido pela DIREDOC, que teve como principal objetivo aperfeiçoar as práticas pedagógicas dos professores e servidores do Detran-DF, alinhando-as aos conceitos da Metodologia Ativa de Aprendizagem, bem como integrando-as à (inter)transdisciplinaridade nas diversas práticas educativas desenvolvidas pelo órgão.

Por atuar há quase 30 anos na carreira do magistério, especificamente como professora de Geografia, creio que possa também contribuir de forma direta com a educação básica, seja atuando entre os educandos e/ou entre os educadores, a partir do prosseguimento de minha formação acadêmica.

Por conseguinte, esta pesquisa surge da convergência das minhas motivações pessoais, profissionais e teóricas que delineiam o caminho para a investigação com foco no estudo do curso de formação em “Mobilidade e Trânsito” para professores e a reflexão sobre a temática educação para o trânsito.

Diante disso, acredito que a educação para o trânsito desempenha um papel essencial para o desenvolvimento cívico e para incentivar atitudes conscientes nas ruas, e este estudo é uma oportunidade de contribuir para essa causa. Como educadora, reconheço a importância de integrar temas relevantes e atuais, como é o caso da educação para o trânsito, no ensino de Geografia. Creio que o curso analisado oferece uma oportunidade única para capacitar os professores e enriquecer suas

práticas pedagógicas, incentivando a inovação, a interdisciplinaridade e a formação de cidadãos mais preparados para compreender e atuar de forma consciente e responsável no espaço urbano e na sociedade.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras

| | |
|---|-----|
| ANEXO J Figura 1 – Encontro Síncrono dos Anos finais do Ensino Fundamental do Curso “Mobilidade e Trânsito” | 215 |
| ANEXO J Figura 2 – Encerramento do 14º Ciclo do Curso “Mobilidade e Trânsito” | 216 |
| ANEXO J Figura 3 – Conclusão do 14º Ciclo do Curso “Mobilidade e Trânsito” | 217 |
| ANEXO J Figura 4 – Finalização do 14º Ciclo do Curso “Mobilidade e Trânsito” ... | 218 |
| ANEXO J Figura 5 – Cartaz de Divulgação das Inscrições do 15º Ciclo do Curso “Mobilidade e Trânsito” | 219 |
| ANEXO J Figura 6 – Aula Inaugural do 15º Ciclo do Curso “Mobilidade e Trânsito” | 220 |
| ANEXO J Figura 7 – Kit de jogos para educação infantil do Programa Detran nas Escolas | 220 |
| ANEXO J Figura 8 – Kit de livros do professor e do aluno para o ensino fundamental do Programa Detran nas Escolas | 221 |
| ANEXO J Figura 9 – Plataforma EAD do Programa Detran nas Escolas | 221 |

Gráficos

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 – Distribuição dos participantes por gênero | 119 |
| Gráfico 2 – Vínculo de trabalho dos participantes | 120 |
| Gráfico 3 – Tempo de experiência como professor de Geografia..... | 121 |
| Gráfico 4 – Distribuição por Coordenação Regional de Ensino (CRE) | 122 |
| Gráfico 5 – Atuação no Ensino Médio | 123 |
| Gráfico 6 – Distribuição dos professores de Geografia por série/ano | 124 |
| Gráfico 7 – Distribuição dos professores por escola de atuação | 125 |
| Gráfico 8 – Atuação profissional dos professores fora de sala de aula | 127 |

| | |
|--|-----|
| Gráfico 9 – Habilitação no curso por semestre e ano | 128 |
| Gráfico 10 – Importância da educação para o trânsito no ensino de Geografia..... | 129 |
| Gráfico 11 – Impacto do curso na evolução funcional e salarial | 130 |
| Gráfico 12 – Motivos para participar do curso “Mobilidade e Trânsito” | 131 |
| Gráfico 13 – Aspectos relevantes do curso para a prática pedagógica | 132 |
| Gráfico 14 – Compreensão da relação entre educação para o trânsito e o ensino de Geografia | 133 |
| Gráfico 15 – Impacto do curso nas práticas pedagógicas no ensino de Geografia. | 134 |
| Gráfico 16 – Frequência de utilização dos conteúdos do curso nas aulas | 135 |
| Gráfico 17 – Integração da temática educação para o trânsito ao ensino de Geografia | 136 |
| Gráfico 18 – Ampliação de estratégias para a educação para o trânsito nas aulas de Geografia | 137 |
| Gráfico 19 – Importância dos conteúdos do curso no aprimoramento das aulas de Geografia | 138 |
| Gráfico 20 – Recomendação do curso por professores de Geografia | 139 |
| Gráfico 21 – Benefícios do curso para outros professores de Geografia | 140 |
| Quadros | |
| Quadro 1 – Identificação dos Participantes das Entrevistas | 36 |
| Quadro 2 – Síntese dos objetivos específicos, procedimentos e instrumentos da pesquisa..... | 37 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| ANEXO A Tabela 1 – Número de professores inscritos na plataforma de EaD do Detran-DF | 195 |
|---|-----|

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-----------|--|
| AAE | Atendimento Educacional Especializado |
| ABNT | Associação Brasileira de Normas Técnicas |
| ABRAEST | Associação Brasileira de Educação e Segurança para o Trânsito |
| AGB | Associação de Geógrafos Brasileiros |
| ANDES-SN | Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior |
| ANFOPE | Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação |
| ANPEGE | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia |
| AVA | Ambiente Virtual de Aprendizagem |
| AVAMEC | Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| BRT | <i>Bus Rapid Transit</i> |
| CAS | Centro de Apoio ao Surdo |
| CAOP/MPPR | Centro de Apoio Operacional das Promotorias de Justiça do Ministério Público do Paraná |
| CLDF | Câmara Legislativa do Distrito Federal |
| CMNEM | Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio |
| CNE/CEB | Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica |
| CNE/CP | Conselho Nacional de Educação do Conselho Pleno |
| CONTRAN | Conselho Nacional de Trânsito |
| CPDNE | Comissão Gestora do Programa Detran nas Escolas |
| CREs | Coordenações Regionais de Ensino |
| CTB | Código de Trânsito Brasileiro |
| DCNEM | Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio |
| Detran-DF | Departamento de Trânsito do Distrito Federal |
| DENATRAN | Departamento Nacional de Trânsito |
| DIREduc | Diretoria de Educação de Trânsito |
| DNIT | Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes |
| EAPE | Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação |

| | |
|-------------|---|
| EAPEMOODLE | EAPE - Ambiente Virtual de Aprendizagem |
| EAD | Educação a Distância |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| ENG | Encontro Nacional de Geógrafos |
| EPIG | Estrada Parque Indústrias Gráficas |
| EPT | Escola Pública de Trânsito |
| FACED | Faculdade de Educação |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação |
| GNDH | Grupo Nacional de Direitos Humanos |
| ICHPO | Instituto de Ciências Humanas do Pontal |
| IES | Instituições de Ensino Superior |
| IFAL | Instituto Federal de Alagoas |
| IF | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia |
| IFB | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília |
| IPEA | Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada |
| IPS | Índices de Progresso Social |
| LABTRANS | Laboratório de Transportes e Logística |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MAAP | Metodologia Ativa de Aprendizagem |
| MMA | Ministério do Meio Ambiente |
| NEM | Novo Ensino Médio |
| NEPET | Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação para o Trânsito |
| OAB | Ordem dos Advogados do Brasil |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| OTP | Organização do Trabalho Pedagógico |
| PAS | Programa de Avaliação Seriada |
| PIBID | Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência |
| PL | Projeto de Lei |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| PRODOCÊNCIA | Programa de Formação de Professores |
| RA | Região Administrativa |
| SEEDF | Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal |

| | |
|----------|---|
| SENATRAN | Secretaria Nacional de Trânsito |
| SCIELO | <i>Scientific Eletronic Library Online</i> |
| SIM | Sistema de Informação sobre Mortalidade |
| SINAES | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior |
| SNT | Sistema Nacional de Trânsito |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TJDFT | Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios |
| TCTs | Temas Contemporâneos Transversais |
| UCB | Universidade Católica de Brasília |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |
| UFU | Universidade Federal de Uberlândia |
| UNEMAT | Universidade do Estado de Mato Grosso |
| UNI-EAPE | Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação |
| VLT | Veículos Leves sobre Trilhos |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|---|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 22 |
| 1.1 | Metodologia | 28 |
| 1.1.1 | <i>Etapa 1 - Educação para o trânsito e Geografia: revisão teórico bibliográfica e análise das normativas curriculares da educação básica e legislações acerca da temática</i> | 29 |
| 1.1.2 | <i>Etapa 2 – Revisão de literatura acerca da formação continuada de professores de Geografia em relação à temática educação para o trânsito.....</i> | 31 |
| 1.1.3 | <i>Etapa 3 - Aplicação de questionário entre os professores participantes do curso “Mobilidade e Trânsito” do Programa Detran nas Escolas em parceria com a EAPE/SEDF.....</i> | 32 |
| 1.1.4 | <i>Etapa 4 - Aplicação de entrevista semiestruturada com os professores selecionados.</i> | 34 |
| 1.2 | Análise dos dados da pesquisa | 40 |
| 2 | CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO E O ENSINO DE GEOGRAFIA: INTERFACES E DESAFIOS NA ESTRUTURA CURRICULAR DE GEOGRAFIA | 42 |
| 2.1 | Ensino de Geografia e o Direito à Cidade: reflexões para a educação para o trânsito | 42 |
| 2.2 | Educação para o Trânsito: Explorando a Mobilidade Urbana e o Planejamento de Trânsito | 50 |
| 2.3 | Educação para o Trânsito e a Importância da Participação Cidadã no Contexto do Ensino de Geografia | 54 |
| 2.4 | A Integração da Educação para o Trânsito no Currículo de Geografia: Uma Análise Normativa | 63 |
| 2.4.1 | <i>Legislações e Normas de Trânsito e a Educação para o Trânsito.....</i> | 64 |
| 2.4.2 | <i>O Currículo de Geografia e a Educação para o Trânsito</i> | 68 |
| 3 | CAPÍTULO II – FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO BRASIL: ASPECTOS NORMATIVOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO | 84 |
| 3.1 | Uma breve análise histórica da formação de professores no cenário nacional..... | 84 |
| 3.2 | Bases teóricas e normativas da formação de professores de Geografia no contexto brasileiro..... | 87 |
| 3.3 | Breve análise da formação continuada de professores de Geografia no Brasil..... | 93 |
| 3.4 | Breve análise da formação continuada de professores de Geografia no Distrito Federal (DF)..... | 103 |

| | | |
|--------|---|------------|
| 3.5 | Formação continuada para professores em educação para o trânsito | 107 |
| 4 | CAPÍTULO III - RESULTADOS E DISCUSSÕES | 113 |
| 4.1 | Curso de formação em “Mobilidade e Trânsito” para professores . | 113 |
| 4.2 | Análise relacionada à terceira etapa: Percepções Iniciais e Expectativas sobre a Formação Continuada em Mobilidade e Trânsito | 118 |
| 4.3 | Análise relacionada à quarta etapa: Impactos da Formação “Mobilidade e Trânsito” na Prática Pedagógica de Professores de Geografia | 140 |
| 4.3.1 | <i>Sentidos Atribuídos à Formação: Motivações, Expectativas e Importância da Educação para o Trânsito no Ensino de Geografia</i> | 141 |
| 4.3.2. | <i>Aprendizados, Aplicações e Impactos na Prática Pedagógica</i> | 145 |
| 4.3.3. | <i>Experiência Formativa e Mediações Metodológicas do Curso</i> | 152 |
| 4.3.4 | <i>Transversalidade, Interdisciplinaridade e Reconfiguração da Prática Docente</i> | 156 |
| 4.4 | Síntese Conclusiva das Análises Realizadas | 160 |
| 4.4.1 | <i>Processo Formativo como espaço de produção de novos sentidos sobre a prática pedagógica</i> | 160 |
| 4.4.2 | <i>Mediações entre Conteúdo Formativo e Prática Docente</i> | 160 |
| 4.4.3 | <i>Forma e Conteúdo na Formação: Possibilidades e Limites.....</i> | 160 |
| 4.4.4 | <i>Formação Docente e Práxis: Contribuições para a Educação Cidadã e Interdisciplinar.....</i> | 161 |
| 4.4.5 | <i>Síntese Final: Entre o Reproduzido e o Produzido</i> | 161 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 163 |
| | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 166 |
| | APÊNDICE A – ROTEIRO PARA O QUESTIONÁRIO DE PESQUISA: O ENSINO DE GEOGRAFIA E MOBILIDADE E TRÂNSITO | 182 |
| | APÊNDICE B – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES DE GEOGRAFIA QUE PARTICIPARAM DO CURSO “MOBILIDADE E TRÂNSITO” | 187 |
| | APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO | 188 |
| | APÊNDICE D – TERMOS DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAIS IFB E SEEDF | 189 |
| | APÊNDICE E – ENCAMINHAMENTO DE PESQUISADOR(A) - SEEDF | 193 |

| | |
|--|------------|
| ANEXO A – QUANTITATIVO DE E-MAILS ENVIADOS AOS PARTICIPANTES DO CURSO “MOBILIDADE E TRÂNSITO” | 195 |
| ANEXO C - PALESTRAS EDUCATIVAS DE TRÂNSITO | 197 |
| ANEXO D - RELATÓRIO DE PLANEJAMENTO DA ATIVIDADE PRÁTICA DA UNIDADE I OU II..... | 198 |
| ANEXO E – RELATÓRIO DE EXECUÇÃO DA ATIVIDADE PRÁTICA DA UNIDADE I OU II..... | 200 |
| ANEXO F – RELATÓRIO DE ATIVIDADE PRÁTICA DA UNIDADE III | 202 |
| ANEXO G – INFORMAÇÕES SOBRE A V SEMANA DE GEOGRAFIA - “TRÂNSITO E ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO”. DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA DO <i>CAMPUS</i> UNIVERSITÁRIO JANE VANINI DA UNEMAT | 206 |
| ANEXO H – INFORMAÇÕES SOBRE O CURSO INOVAÇÃO E TRANSVERSALIDADE NO ENSINO MÉDIO: INTEGRANDO A EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO AOS SABERES ESCOLARES POR MEIO DO PROGRAMA CONEXÃO DNIT..... | 207 |
| ANEXO I - INFORMAÇÕES SOBRE O CURSO DE INOVAÇÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO..... | 213 |
| ANEXO J - REGISTROS FOTOGRÁFICOS DO CURSO “MOBILIDADE E TRÂNSITO” | 215 |

1 INTRODUÇÃO

De acordo com uma pesquisa realizada por Carvalho; Guedes (2023), com base em dados do Sistema de Informação sobre Mortalidade (SIM), do Ministério da Saúde, entre 2010 e 2019, cerca de 32% das mortes na faixa etária de 15 a 29 anos¹ foram causadas por acidentes de trânsito² no Brasil. Portanto, com o intuito de reduzir o número de mortes no trânsito, faz-se imprescindível adotar ações e medidas que tenham como objetivo minimizar os impactos dessas fatalidades - em especial, destacamos a importância da educação para o trânsito.

Dessa forma, há outras razões igualmente importantes para promover iniciativas de educação para o trânsito. Compreende-se, por exemplo, o quanto essa temática pode contribuir para questões, como segurança nas vias, convívio social e meio ambiente. Além disso, a temática educação para o trânsito pode ajudar a formar uma população mais consciente e responsável, capaz de respeitar as leis de trânsito e de conviver de forma mais harmoniosa no espaço público. Nesse sentido, a educação para o trânsito favorece a formação de cidadãos críticos e participativos, capazes de exigir políticas públicas mais efetivas em relação ao trânsito e à mobilidade urbana.

O estudo de Carvalho; Guedes (2023) também revela que a "2ª Década de Ação pela Segurança no Trânsito", proposta pela ONU para o período de 2021 a 2030, busca reduzir em pelo menos 50% os acidentes com vítimas e fatalidades no trânsito em todo mundo. Estatísticas mostram que mais de 3,5 mil pessoas morrem em decorrência de sinistros trânsito, totalizando cerca de 1,3 milhão de mortes por ano, além de aproximadamente 50 milhões de feridos. Tais acidentes são a principal causa de morte entre crianças e jovens.

¹ Conforme estabelece o Estatuto da Juventude, Lei n.º 12.852/2013, são reconhecidos como jovens os indivíduos que possuem entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade.

² O termo "acidente" foi substituído por "sinistro" devido à alteração dos artigos do Código de Trânsito Brasileiro (CTB), implementada em maio de 2023 e sancionada pelo Presidente da República em junho de 2023 com a introdução da Lei n.º 14.599. Essa mudança resultou da revisão da NBR 10694:2020, norma técnica da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que padronizou a terminologia para facilitar a implementação de políticas públicas e ações educativas relacionadas à educação no trânsito, além de promover o alinhamento entre diferentes esferas de regulamentação de trânsito (Brasil, 2024).

De acordo com Carvalho; Guedes (2023), o território brasileiro ocupa a terceira colocação no ranking de nações com mais óbitos em sinistros de trânsito, perdendo apenas para a Índia e China. Segundo os dados fornecidos pelo Departamento de Trânsito do Distrito Federal (Detran-DF), em 2022 foram contabilizados 250 acidentes fatais, resultando em 272 vidas perdidas, das quais 32,3% eram pedestres (Detran-DF, 2023). Diante desse cenário preocupante, é fundamental a adoção de políticas públicas, ações e programas voltados para reduzir esses índices de mortalidade no trânsito.

Faz-se necessário, portanto, que os indivíduos conheçam ações e projetos educativos que ressaltem a importância de um comportamento seguro e responsável no trânsito. Essas ações realizam-se por meio da educação para o trânsito, a partir de seu objetivo de promover uma formação cidadã, consciente e responsável para a preservação da vida nas vias de circulação. Essa educação pode ser realizada em diferentes contextos, como nas escolas, comunidades, empresas e organizações governamentais e não governamentais, entre outros. Compreende-se que o conhecimento disseminado e expandido no contexto escolar deve ser para o bem da convivência humana e para o exercício da cidadania, o que permite compreender a escola como lugar propício para trabalhar, nessa perspectiva, a educação para o trânsito (Baptista, 2014).

No que se refere ao ensino de Geografia, vários autores (Schäffer, 2002; Villela, 2006; Baptista, 2014; Carneiro, 2011; Silva, 2019) enfatizam que a disciplina sempre se preocupou em abordar conteúdos que possibilitem a articulação entre o conhecimento teórico e as situações do dia a dia da sociedade. Nesse sentido, entende-se ser possível articular o ensino de Geografia à temática educação para o trânsito, tendo em vista o entendimento sobre o espaço urbano, em função do trânsito e de seu planejamento e considerando-se as políticas implementadas pelo Estado e gestores públicos para a mobilidade urbana por meio das vias de transporte, da compreensão das leis e dos direitos e deveres perante elas.

Diante da interrelação entre o ensino de Geografia e a temática educação para o trânsito, os estudantes podem aprender sobre os impactos na qualidade de vida nas cidades e na preservação do meio ambiente pelo excesso de veículos. Além disso, é possível proporcionar o desenvolvimento de habilidades e competências relativas à

leitura e à interpretação de mapas, à análise de dados estatísticos e a compreensão de conceitos geográficos, como fluxo, redes e territorialidade (Silva, 2019).

No que se refere à articulação da formação continuada de professores de Geografia com a prática pedagógica vinculada à temática educação para o trânsito, é fundamental compreender que, para promover um ensino de qualidade e atualizado, os professores de Geografia devem construir conhecimentos em relação aos conteúdos e às abordagens pedagógicas relacionadas à temática.

Dado que os cursos de formação de professores voltados à educação para o trânsito visam, entre outros aspectos, o desenvolvimento de competências específicas para abordar a temática do trânsito de forma interdisciplinar na prática pedagógica, considera-se que esses cursos favoreçam a integração entre esse assunto e os conhecimentos de Geografia, estimulando a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e permitindo a produção de estratégias eficazes para abordar o tema em sala de aula.

Dentre as possibilidades, neste sentido, aborda-se, no presente trabalho, o curso de formação em Mobilidade e Trânsito para professores, desenvolvido pelo Departamento de Trânsito do Distrito Federal (Detran-DF), em parceria com a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), e que tem por objetivo capacitar, em educação para o trânsito, os profissionais de magistério, com vistas à implantação do Programa Detran nas Escolas.

O curso é voltado para professores de todas as etapas e modalidades da educação básica. É possível notar que essa característica está alinhada com o que afirma Santos Júnior *et al.* (2019) a respeito da importância de que a educação para o trânsito ocorra em todos os níveis escolares, desde a educação infantil ao ensino superior, considerando os limites e as peculiaridades da aprendizagem de cada faixa etária.

A partir da análise de trabalhos, como artigos científicos, teses, dissertações e capítulos de livro, confirmou-se a possível compatibilidade entre o ensino de Geografia e a temática educação para o trânsito, com foco na importância desta para o processo de construção do conhecimento em Geografia e vice-versa. Entre os aspectos salientados nos trabalhos, destaca-se a contribuição da inter-relação entre as temáticas para a reflexão acerca da ação cidadã em relação à convivência urbana, a mobilidade cidadã, a reflexão crítica sobre a responsabilidade coletiva no sistema de

trânsito, as ações preventivas de acordo com as normas de trânsito, entre outras que são apresentadas adiante.

Considerando esse entendimento, pode-se compreender que o estudo dessa temática pode contribuir com a elaboração de estratégias formativas que subsidiem o professor no desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas com necessidades sociais contemporâneas, como é o caso da educação para o trânsito.

Para o embasamento desta pesquisa, foram identificados alguns estudos relacionados à educação para o trânsito em diversas áreas do conhecimento, como pedagogia, educação, engenharia de trânsito, medicina, entre outros.

Em relação às pesquisas acadêmicas sobre a temática educação para o trânsito e o ensino de Geografia, foi possível perceber a ausência de estudos que explorem a formação continuada de professores de Geografia neste contexto, bem como de investigações que abordem a integração curricular entre esses temas. Por meio dessas lacunas, apontam-se oportunidades de contribuir, com a presente pesquisa, para um maior entendimento acerca desses aspectos.

Delineou-se como justificativas para a presente pesquisa:

- a) a necessidade de articulação entre a Geografia, enquanto disciplina, e as temáticas que versam sobre a formação do cidadão consciente de seus direitos e de seus deveres no espaço público, com a finalidade de contribuir para a construção de uma sociedade mais segura e harmoniosa. Dessa forma, torna-se importante o aprofundamento nas possibilidades de inter-relação entre conceitos do campo de estudos da Geografia e a temática educação para o trânsito.

Nesse contexto, foram consideradas as concepções de Lefebvre (2001) e de Santos (2020), que possibilitam investigar a integração da disciplina de Geografia com esses temas. Ambos os autores apontam a importância do ambiente urbano na formação do cidadão e na compreensão de seus direitos e de suas obrigações.

Conforme preconizam, a Geografia pode explorar o espaço urbano como cenário de interações sociais, mudanças urbanas e reivindicações por direitos, permitindo aos estudantes entenderem como esse espaço impacta suas vidas e suas relações sociais. Para que isso ocorra, os autores evidenciam a relevância da participação ativa dos cidadãos na gestão do espaço urbano e na defesa de direitos humanos;

- b) a identificação de poucos estudos no campo da educação para o trânsito que possam favorecer o desenvolvimento de estratégias formativas que subsidiem o professor na elaboração e aplicação de práticas pedagógicas contextualizadas, a partir das necessidades sociais contemporâneas, como é o caso da educação para o trânsito.

Segundo Villela (2006), a educação para o trânsito é vista como uma ferramenta fundamental para promover valores de cidadania, respeito, responsabilidade e solidariedade no contexto do trânsito e da mobilidade urbana. Por intermédio dela, podem ser inseridos conhecimentos que contribuam para uma sociedade mais cidadã, pautada na lógica do respeito ao público e na noção de comunidade.

A importância da comunidade no contexto do ensino de Geografia é fundamental para promover a integração e a colaboração entre os diferentes membros que compartilham interesses e metas semelhantes em um espaço geográfico específico. Autores como Villela (2006), Carneiro (2011), Baptista (2014), Borges; Castanho; Segismundo (2018) ressaltam a relevância da comunidade na promoção de relações saudáveis e no estabelecimento de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Ao se considerar a noção de comunidade no ensino de Geografia, é essencial analisar a forma como os membros interagem, colaboram e se influenciam mutuamente em relação à segurança viária e às normas de trânsito. A compreensão da comunidade, no contexto urbano, envolve a observação das relações sociais, dos valores compartilhados e das práticas do dia a dia que moldam a convivência e a segurança dos indivíduos na cidade. Assim, a análise das interações sociais e das ações cotidianas dos membros da comunidade é fundamental para promover uma convivência pacífica e segura no ambiente urbano.

Dessa forma, o estudo pode contribuir também na identificação dos desafios e das oportunidades encontrados pelos professores na integração da temática educação para o trânsito em suas aulas, favorecendo oportunidades futuras para que sejam delineadas estratégias formativas que promovam o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais abrangente e significativa na escola;

- c) as possibilidades de que a presente pesquisa possa evidenciar como o ensino de Geografia pode contribuir para a formação de estudantes mais conscientes e capacitados para uma convivência urbana segura. Para isso, propõe

identificar práticas pedagógicas que articulem a temática educação para o trânsito de forma interdisciplinar, reflexiva e crítica. A intenção é superar abordagens superficiais, promovendo a construção de competências e habilidades que permitam aos estudantes compreenderem e intervirem na realidade em que vivem.

No que concerne à definição do problema, tratar-se-á, de forma contextualizada, dos impactos no curso de formação em "Mobilidade e Trânsito" para professores, oferecido no Distrito Federal, visando à capacitação docente. O foco está na prática pedagógica de professores de Geografia participantes do programa, investigando de que forma a temática é incorporada no ensino da disciplina e se há uma relação entre os conhecimentos adquiridos no curso e a prática docente, com possibilidades de integração interdisciplinar.

Considera-se que, embora o curso não trate especificamente da integração da educação para o trânsito ao ensino de Geografia, é possível identificar possibilidades de conexão entre essas áreas. Parte-se do princípio de que os professores de Geografia podem utilizar a temática educação para o trânsito como um objeto de estudo em suas aulas, tratando de tópicos vinculados ao conteúdo do curso destinado aos professores de educação básica, incluindo mobilidade urbana, segurança no trânsito, a dinâmica dos acidentes, entre outros assuntos. Dessa forma, a educação para o trânsito pode ser integrada a diferentes disciplinas, contribuindo para uma formação mais ampla e interdisciplinar dos estudantes.

A partir dessa contextualização, questiona-se: qual o impacto do curso de formação em **Mobilidade e Trânsito** na prática pedagógica do professor de Geografia participante e de que forma a temática **educação para o trânsito** se expressa no ensino da disciplina? Essa prática pedagógica demonstra a relação entre conhecimentos adquiridos no curso de formação continuada e o ensino de Geografia? Tais indagações constituem o objetivo geral da presente análise.

Para a consecução desse objetivo geral consideram-se os seguintes objetivos específicos:

- a) analisar a presença da educação para o trânsito no currículo de Geografia, bem como a forma como essa temática pode ser integrada ao ensino da disciplina;
- b) Revisar o processo da formação continuada de professores de Geografia no Brasil e a questão da educação para o trânsito;

- c) Identificar os elementos do curso "Mobilidade e Trânsito" que são incorporados à prática pedagógica dos professores de Geografia participantes.

1.1 Metodologia

Adotou-se, na presente pesquisa, uma abordagem metodológica inspirada na dialética (Sposito, 2004), sem, contudo, aprofundar-se em suas concepções teóricas. Essa escolha possibilitou analisar o objeto de estudo de forma crítica e contextualizada, considerando as contradições e transformações presentes nas práticas pedagógicas relacionadas à educação para o trânsito no ensino de Geografia.

O método dialético orientou a investigação ao permitir compreender as relações dinâmicas entre os professores de Geografia participantes, o curso de formação continuada em Mobilidade e Trânsito e suas práticas pedagógicas, favorecendo uma análise crítica e reflexiva das concepções e ações docentes.

A investigação foi estruturada em quatro etapas principais. As duas primeiras envolveram a análise documental e a revisão bibliográfica, com o intuito de contextualizar teoricamente a educação para o trânsito no ensino de Geografia e compreender as orientações presentes em documentos normativos. As etapas seguintes corresponderam ao trabalho de campo, que incluiu a aplicação de um questionário e a realização de entrevistas semiestruturadas com professores de Geografia da rede pública de ensino do Distrito Federal que participaram do curso. O questionário teve como finalidade levantar dados sobre o perfil dos docentes e suas percepções sobre o impacto da formação continuada, enquanto as entrevistas permitiram aprofundar aspectos qualitativos, explorando as mudanças nas concepções e práticas pedagógicas relacionadas ao tema.

Esses procedimentos metodológicos possibilitaram uma análise integrada das informações obtidas, permitindo identificar avanços e desafios na incorporação da educação para o trânsito ao ensino de Geografia. A partir dessa abordagem, foi possível refletir sobre as potencialidades e limitações da formação continuada para o desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas e contextualizadas.

1.1.1 Etapa 1 - Educação para o trânsito e Geografia: revisão teórico bibliográfica e análise das normativas curriculares da educação básica e legislações acerca da temática

A pesquisa bibliográfica é considerada uma fonte secundária e envolve a coleta e análise de documentos impressos que fazem parte do domínio científico. São exemplos desse tipo de material os livros voltados para uma leitura geral, obras de referência, periódicos acadêmicos e outros recursos fundamentais para a pesquisa.

O objetivo principal dessa metodologia é fornecer ao pesquisador acesso a textos e informações pertinentes, como artigos e documentos já desenvolvidos por outros escritores, que tratam de um tema específico, com o intuito de fundamentar o estudo e apresentar soluções para a questão central da investigação (Gil, 2002; Oliveira, 2007; Medeiros, 2009; Correia; Souza, 2010; Severino, 2014). De acordo com Lakatos e Marconi (2011, p. 142), “a pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema”.

Esta etapa foi subdividida em duas partes. A primeira compreendeu uma pesquisa bibliográfica que incluiu a análise teórica das obras de Lefebvre (2001) e Santos (2020), complementada pelas contribuições de Carlos (2007). O estudo abordou o conceito de direito à cidade e a relação entre cidade e participação cidadã, buscando construir uma compreensão do espaço urbano a partir da abordagem dos autores discutidos. A relevância da integração desses temas à educação para o trânsito no ensino de Geografia foi salientada. A pesquisa bibliográfica possibilitou um aprofundamento nos conceitos e nas obras relevantes para essa disciplina.

A segunda parte foi conduzida por uma análise documental das normativas curriculares da educação básica, bem como das legislações específicas que incluem a educação para o trânsito nas escolas.

A análise documental considera qualquer registro escrito que sirva como fonte de informação para a pesquisa (Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 2004). O propósito foi analisar as diretrizes que orientam o ensino de Geografia, focando na inclusão da educação para o trânsito no currículo e nas possibilidades de integrar essa temática ao ensino da disciplina. Para tanto, foram analisadas legislações específicas de trânsito e sua abordagem sobre o tema central deste estudo.

Para realizar a análise desses documentos, foram coletados dados e informações provenientes das normativas curriculares do ensino fundamental e médio que norteiam o ensino de Geografia em termos nacionais e no Distrito Federal, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (2012); Currículo em Movimento do Distrito Federal (2013); Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM) (2017); Currículo em Movimento do Distrito Federal - Ensino Fundamental: Anos Iniciais - Anos Finais (2018); Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio do Distrito Federal (2020).

Essa análise inicial teve como propósito investigar a integração entre o ensino de Geografia e a educação para o trânsito, com a finalidade de elaborar subsídios teóricos para a realização das etapas 3 e 4 desta pesquisa, apresentadas à frente.

No que diz respeito à legislação que regulamenta a educação para o trânsito nas escolas, foi analisado o Código de Trânsito Brasileiro (CTB), estabelecido pela Lei n.º 9.503/1997 – que foi recentemente modificada pela Lei 14.599/23 20 de junho de 2023 (Brasil, 2023). Essa normativa exige que os órgãos do Sistema Nacional de Trânsito (SNT) e as instituições educacionais, públicas e privadas, sejam obrigados a implementar a educação para o trânsito como um direito de todos, conforme os artigos 74 a 79 do capítulo VI. Essa exigência abrange desde a educação infantil até o ensino superior (Silva *et al.*, 2017; Santos Júnior *et al.*, 2019; Nascimento; Tenório, 2019; Schneider, 2020).

A Resolução n.º 120/2001 do Conselho Nacional de Trânsito (CONTRAN) (Brasil, 2001), surgiu em um contexto que demandava uma melhor organização da educação para o trânsito, principalmente após a implementação do CTB, que destacava a relevância da educação para a segurança no trânsito em todas as etapas de ensino, conforme apontam Flores *et al.* (2015). Posteriormente, destaca-se a Resolução n.º 265/07 do CONTRAN (Brasil, 2007), que regulamenta a temática educação para o trânsito como atividade extracurricular no Ensino Médio, conforme observado por Domingos (2023) e Goi; Walter (2023).

Por sua vez, a Portaria n.º 147/2009 do DENATRAN (2009), que trata das Diretrizes Nacionais de Educação para o Trânsito, conforme argumenta Schneider (2020), estabelecendo orientações educativas que abrangem desde a educação infantil até o ensino fundamental. Esta portaria permite uma abordagem interdisciplinar para promover atitudes voltadas ao bem coletivo, além de enfatizar valores como o

respeito à vida e a importância de um trânsito seguro. O Projeto de Lei nº 1.304/2022 propõe a inclusão da educação para o trânsito na educação básica. É importante destacar que as legislações relacionadas à educação para o trânsito, como o CTB, estabelecem diretrizes e conteúdos específicos que devem ser abordados nas escolas.

1.1.2 Etapa 2 – Revisão de literatura acerca da formação continuada de professores de Geografia em relação à temática educação para o trânsito.

A revisão de literatura é uma atividade que pode ser realizada concomitantemente com as diferentes etapas da pesquisa, com o intuito de recolher informações que oportunizem a definição do problema, das hipóteses, dos métodos de pesquisa, entre outros. Além disso, ela é uma estratégia utilizada para “identificar, localizar e obter” (Correia; Souza, 2010) materiais relevantes para o estudo de um tema específico, reunindo a bibliografia essencial.

Por meio de levantamentos de dados e de informações provenientes de diversas fontes, como teses, dissertações, artigos e capítulos de livros que abordam a formação continuada de professores de Geografia em relação à temática da educação para o trânsito, realizou-se uma revisão bibliográfica com o intuito de compreender como a formação continuada de professores de Geografia no Brasil discrimina a referida temática.

Foram levantadas informações que abrangem o período entre os anos de 2018 e 2023, indexadas nos seguintes sites: *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e *Google Acadêmico*. Evidencia-se, entretanto, que as principais fontes encontradas em sua totalidade estavam no *Google Acadêmico*. Vale destacar, ainda, que foram incluídos alguns dados importantes para a compreensão da temática, mesmo que fora do intervalo definido.

A busca dos artigos e dos demais materiais bibliográficos foi realizada a partir dos seguintes descritores: “trânsito”; “educação para o trânsito”; “Geografia”; “ensino de Geografia”; “currículo de Geografia” e “formação continuada de professores em Geografia”.

Com a finalidade de analisar os elementos referentes à formação continuada dos professores de Geografia no Brasil e a abordagem pedagógica da temática educação para o trânsito, foram considerados os principais autores brasileiros na área da educação, como Saviani (2009) e diversas pesquisas contemporâneas sobre o ensino de Geografia que compreendem estudos de Straforini (2001), Cavalcanti (2006), Pontuschka; Paganelli; Cacete (2007), Rosa (2014) e Assis (2023), juntamente com a análise dos trabalhos de Souza, Pinheiro; Mendes (2018); Silva; Leite (2019); Silva, Leite e Fernandes (2019); Luz Neto (2022) e outras referências significativas.

A elaboração deste capítulo também foi influenciada pela disciplina “Formação de Professores em Geografia”, cursada no segundo semestre de 2023, sob a orientação da Professora Doutora Marizângela Aparecida Bortolo Pinto, da Universidade de Brasília (UnB).

Considera-se que esses estudos possam fundamentar o entendimento sobre a relevância da formação continuada de professores de Geografia em favorecer o desenvolvimento de conhecimentos que possibilitem ao professor interrelacionar a temática educação para o trânsito à prática pedagógica da disciplina.

1.1.3 Etapa 3 - Aplicação de questionário entre os professores participantes do curso “Mobilidade e Trânsito” do Programa Detran nas Escolas em parceria com a EAPE/SEDF.

Na pesquisa científica, o questionário consiste em uma série de perguntas elaboradas de acordo com os objetivos propostos, com o intuito de mensurar ou descrever variáveis e situações (Chagas, 2000). De acordo com Miranda (2020, *apud* Bastos; Sousa; Silva; Aquino, 2023, p. 625), a utilidade desse instrumento é a possibilidade de obtenção de informações de forma direta junto ao indivíduo pesquisado. Maia (2020) destaca a necessidade de elaborar questionários minuciosamente desenvolvidos, validados, com metas bem definidas e identificadas, visando assegurar a legitimidade e a precisão das informações obtidas.

O questionário (Apêndice A) foi enviado por e-mail a 1.019 professores da SEEDF que participaram do curso “Mobilidade e Trânsito”, no período de 2017 a 2024. Nessa correspondência foi solicitado que somente professores de Geografia do Ensino Fundamental (anos finais), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos

(EJA) acessassem um *link* específico, que direcionava a um questionário hospedado na plataforma de EAD do Detran-DF (Detran-DF, 2025), gerenciado pela Comissão Gestora do Programa Detran nas Escolas (CPDNE), conforme ilustrado na Tabela 1 (Anexo A).

É importante destacar que professores da EJA também foram convidados a participar, visando ampliar o número de educadores envolvidos na educação básica. Foi esclarecido que a participação no questionário seria voluntária e anônima, garantindo a confidencialidade das informações fornecidas.

Do quantitativo de e-mails foi enviado, não foi viável determinar quantos professores de Geografia participaram do curso. Além disso, os educadores foram contatados a partir das informações cadastradas nessa plataforma, as quais foram coletadas durante a inscrição para o curso de Formação em Mobilidade e Trânsito para Professores do Programa Detran nas Escolas nas edições anteriores.

O formulário que continha o questionário foi disponibilizado em formato digital, por intermédio da plataforma *Google Forms*, com vistas a favorecer o acesso entre os participantes e a submissão das respostas. Acredita-se que essa abordagem possibilitou uma coleta de dados mais eficiente e ordenada, o que permitiu também uma análise preliminar automatizada das respostas.

As perguntas do questionário foram estruturadas de forma a se obter dados importantes sobre a participação dos professores no curso de formação em “Mobilidade e Trânsito”, sobretudo acerca dos conhecimentos adquiridos na temática da educação para o trânsito, conforme discutido no curso. Aliado a isso, as questões versavam sobre a relação que os professores estabelecem entre esses conhecimentos e o ensino de Geografia. É importante ressaltar que as questões de número 10 e de 14 a 21 foram elaboradas tendo como fundamento a Escala *Likert*³

Para tanto, o questionário utilizou perguntas de escolha múltipla. O propósito desse instrumento foi identificar professores de Geografia participantes do curso de

³ A Escala *Likert* é um tipo de escala de resposta frequentemente utilizada em pesquisas para medir atitudes, opiniões ou percepções a respeito de um assunto específico. Nesta escala, o respondente indica seu nível de concordância ou discordância em relação a afirmações propostas, geralmente selecionando entre uma série de opções que variam de “discordo totalmente” a “concordo totalmente”, com uma alternativa neutra disponível no centro. Fonte: SURVEYMONKEY. **O que é uma escala de Likert?** Disponível em: <https://pt.surveymonkey.com/mp/likert-scale/>. Acesso em: 14 abr. 2025. INSTITUTO QUALIBEST. **Entenda a Escala de Likert: o que é e como aplicar?** Disponível em: <https://www.institutoqualibest.com>. Acesso em: 14 abr. 2025.

formação “Mobilidade e Trânsito” e obter dados com o objetivo de compreender os impactos da participação destes no curso, analisando como os conhecimentos adquiridos são aplicados em sua prática pedagógica. As informações obtidas com o questionário fundamentaram a etapa seguinte da pesquisa – entrevistas semiestruturadas – com o intuito de aprofundar as análises.

Por fim, a participação de 11 professores nos questionários garantiu uma amostra representativa e relevante para a condução da entrevista semiestruturada. Dessa forma, foi possível obter uma visão mais ampla e diversificada das vivências e opiniões dos professores de Geografia acerca do curso de formação em Mobilidade e Trânsito e da inclusão da educação para o trânsito no ensino da disciplina.

1.1.4 Etapa 4 - Aplicação de entrevista semiestruturada com os professores selecionados.

Conforme Maia (2020), a entrevista semiestruturada é uma abordagem que apresenta um conjunto de perguntas ou temas a serem abordados, garantindo certa flexibilidade na elaboração das questões, dependendo da interação entre o entrevistador e o entrevistado. Nesse sentido, o pesquisador conta com um roteiro de questões já estabelecidas, podendo ajustar a sequência ou a forma das perguntas de acordo com o contexto e com as respostas do entrevistado, possibilitando uma análise mais detalhada e investigativa do assunto em pauta. Esse instrumento pode ser empregado como uma estratégia para coletar dados, possibilitando a compreensão das experiências e percepções dos participantes (Bastos, 2023). Uma das características desse modelo é que a entrevista semiestruturada permite uma maior variedade de informações qualitativas.

A quarta etapa da pesquisa consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas com professores de Geografia, com o objetivo de ampliar a análise dos dados obtidos na terceira etapa, por meio do questionário. Essa abordagem permitiu uma investigação mais detalhada sobre os impactos do curso, especialmente quanto à aplicação dos conhecimentos adquiridos na prática pedagógica (Apêndice B).

As entrevistas ocorreram nos dias 03 e 11 de abril de 2025, durante o turno diurno. Foram oferecidas duas opções de participação: presencial, nas escolas da

rede pública de ensino do Distrito Federal, onde os professores estavam lotados; ou virtual, por meio da plataforma *Google Meet*. Todos os entrevistados optaram pela modalidade virtual, o que facilitou o acesso e respeitou a preferência dos participantes.

Foram convidados os professores de Geografia que:

- a) Responderam ao questionário da terceira etapa da pesquisa;
- b) Estavam em exercício em escolas da educação básica no período da coleta de dados.

Os convites foram enviados por e-mail, com explicações sobre o objetivo da entrevista, sua relevância para a pesquisa e instruções para agendamento em horário conveniente. Para reforçar o convite, também foram enviadas mensagens via *WhatsApp*. Aos que confirmaram a participação, foram encaminhados o *link* de acesso à entrevista, a data e o horário combinados. Essa estratégia facilitou a comunicação com os professores e possibilitou discussões significativas sobre suas experiências e práticas pedagógicas.

As entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado, o que permitiu à pesquisadora abordar questões previamente definidas, sem limitar a exploração de tópicos adicionais que surgiram durante a conversa. Essa flexibilidade foi essencial para aprofundar a compreensão das experiências dos docentes. Cada entrevista teve duração média de 45 a 60 minutos, o tempo considerado suficiente para discussões abrangentes.

Com o consentimento dos participantes, as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas para facilitar o registro e a análise dos dados.

Após a realização das entrevistas, foi enviado, por e-mail, um formulário contendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C) para assinatura. Os participantes puderam devolvê-lo por e-mail ou *WhatsApp*, conforme fosse mais conveniente.

Apesar dos esforços para incentivar a participação – com envio de convites por e-mail e mensagens por diferentes meios –, apenas cinco professores aceitaram colaborar com esta etapa da pesquisa, enquanto seis não responderam ao convite. Essa baixa adesão representou um desafio, dificultando a obtenção de respostas do grupo de onze docentes inicialmente contatados por meio do questionário e reduzindo o tempo disponível para a realização e a análise das entrevistas.

Diante dessas dificuldades, foi necessário encerrar a etapa de coleta antes do prazo previsto, uma vez que poucos professores de Geografia que atuavam no Ensino Médio não responderam ao segundo convite. Essa situação alterou a proposta inicial da pesquisa, que previa entrevistas exclusivamente com docentes dessa etapa, tornando necessária a ampliação do estudo para incluir, nas entrevistas, também professores dos anos finais do Ensino Fundamental, além de demandar a alteração do título da pesquisa.

Para garantir a organização e o anonimato, cada participante recebeu um código único composto pela letra "P" seguida de um número. Também foram coletadas informações sobre a unidade escolar, a Coordenação Regional de Ensino (CRE) e a função exercida por cada entrevistado, a fim de contextualizar adequadamente suas contribuições na pesquisa, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Identificação dos Participantes das Entrevistas

| CÓDIGO DO PARTICIPANTE | UE /CRE | CARGO/FUNÇÃO |
|-------------------------------|---|---------------------------------|
| P1 | CEF 2 do Guará | Supervisor(a) Administrativo |
| P2 | CED Engenho das Lajes do Gama | Supervisor(a) Pedagógico |
| P3 | CEF Bonsucesso de Planaltina | Professor(a) da educação básica |
| P4 | Escola Classe Verde Riacho Fundo I - Núcleo Bandeirante | Professor(a) da educação básica |
| P5 | CEF Metropolitana Núcleo Bandeirante | Professor(a) da educação básica |

Fonte: elaborado pela autora (2025)

É importante ressaltar que a pesquisa obteve, através da Plataforma Brasil, a aprovação ética do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário (CEP), bem como a emissão de termos de anuência institucionais para a pesquisa pelo Instituto Federal de Brasília (IFB) e pela SEEDF (Apêndice D) e o encaminhamento de pesquisador(a) pela SEEDF (Apêndice E). Essas autorizações foram necessárias para a condução do estudo com os professores, abrangendo as etapas 3 e 4 da pesquisa, em conformidade com as diretrizes éticas.

Segue, no Quadro 2, uma síntese dos procedimentos e dos instrumentos metodológicos, apresentados e articulados aos objetivos específicos da pesquisa.

Quadro 2 – Síntese dos objetivos específicos, procedimentos e instrumentos da pesquisa

| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | PROCEDIMENTOS DA PESQUISA | INSTRUMENTOS DA PESQUISA | PARTICIPANTES DA PESQUISA |
|---|---|---|---------------------------|
| <p>Analisar a presença da educação para o trânsito no currículo de Geografia, bem como a forma como essa temática pode ser integrada ao ensino da disciplina.</p> | <p>Etapa 1 – Educação para o trânsito e Geografia: revisão teórica bibliográfica e análise das normativas curriculares da educação básica e legislações acerca da temática.</p> <p>Essa etapa foi dividida em duas partes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Revisão bibliográfica: análise teórica das obras de Lefebvre (2001) e Santos (2020), com apoio de Carlos (2007), abordando o direito à cidade e a relação entre cidade e participação cidadã, bem como sua relevância para o ensino de Geografia e a educação para o trânsito, visando à compreensão crítica do espaço urbano. 2. Análise normativa: estudo das normativas curriculares e das legislações específicas que incorporam a educação para o trânsito nas escolas de educação básica. | <ul style="list-style-type: none"> • Obras fundamentais: <ol style="list-style-type: none"> 1. O Direito a Cidade (2001); 2. O Espaço do Cidadão (2020). • Análise documental: <ol style="list-style-type: none"> a. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (2012); b. Currículo em Movimento do Distrito Federal (2013); c. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017); d. Currículo em Movimento do Distrito Federal - Ensino Fundamental: Anos Iniciais - Anos Finais (2018); e. Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio do Distrito Federal (2020). f. Capítulo VI do Código de Trânsito Brasileiro (CTB) (Lei n.º 9503/1997); g. Resolução n.º 120/2001 do Conselho Nacional de Trânsito (CONTRAN); h. Resolução n.º 265/2007 (CONTRAN); i. Portaria n.º 147/2009 (DENATRAN); j. Projeto de Lei n.º 1.304/2022. | <p>-----</p> |
| <p>Revisar o processo da formação continuada de professores de Geografia no Brasil e a questão da educação para o trânsito.</p> | <p>Etapa 2 – Revisão de literatura acerca da formação continuada de professores de Geografia em relação à temática educação para o trânsito.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisão bibliográfica: análises de teses, dissertações, artigos e livros sobre a temática educação | <p>Análise de artigos sobre a formação continuada de professores de Geografia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Formação Continuada em Geografia: Teoria e Prática” (Souza; Pinheiro; Mendes, 2018); | <p>-----</p> |

| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | PROCEDIMENTOS DA PESQUISA | INSTRUMENTOS DA PESQUISA | PARTICIPANTES DA PESQUISA |
|--|---|---|---|
| | <p>para o trânsito, e formação continuada de professores no Brasil</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coleta de dados: reunião de informações entre 2018 e 2023, em sites como SCIELO, BDTD e Google Acadêmico, abordando temas como: <ol style="list-style-type: none"> 1. Educação para o trânsito; 2. Ensino de Geografia; 3. Currículo de Geografia; 4. Formação continuada de professores em Geografia e outras áreas. | <ul style="list-style-type: none"> • “Formação Continuada em Geografia: Diálogos sobre a Carreira Docente e o Desenvolvimento Profissional” (Silva; Leite, 2019); • “Os Professores de Geografia das Escolas Públicas do Gama-DF Frente ao Processo de Formação Continuada: uma leitura analítica dos anos 2017 e 2018” (Silva; Leite; Fernandes, 2019); • “Formação Continuada do Professor de Geografia: uma reflexão junto a docentes da rede pública do Gama-DF” (Luz Neto, 2022). | |
| <p>Identificar os elementos do curso "Mobilidade e Trânsito" que são incorporados à prática pedagógica dos professores de Geografia participantes.</p> | <p>Etapa 3 - Aplicação de questionário entre os professores de Geografia participantes do curso “Mobilidade e Trânsito”:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participantes da pesquisa: Professores de Geografia do <ol style="list-style-type: none"> a. ensino fundamental (anos finais); b. Ensino Médio; c. educação de jovens e adultos – EJA. • Procedimento: envio de questionário por correspondência eletrônica, via plataforma de educação de trânsito online – Detran-DF, para professores que participaram do curso “Mobilidade e Trânsito” (2017 - 2024). • Formato do questionário: disponibilizado digitalmente através <i>Google Forms</i> para facilitar o acesso e a submissão das respostas, com participação voluntária e sigilosa. • Conteúdo do questionário: questões estruturadas para coletar informações sobre a participação no curso e conhecimentos adquiridos sobre | <p>Questionário de múltiplas escolha aplicado a professores de Geografia que participaram do curso “Mobilidade e Trânsito”.</p> | <p>Professores de Geografia da SEEDF que participaram do curso promovido pelo Detran-DF em parceria com a EAPE/SEEDF.</p> |

| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | PROCEDIMENTOS DA PESQUISA | INSTRUMENTOS DA PESQUISA | PARTICIPANTES DA PESQUISA |
|-----------------------|--|--|--|
| | <p>educação para o trânsito incluindo perguntas de múltipla escolha.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivo do questionário: caracterizar os professores participantes do curso com foco em analisar a relação entre a participação no curso e a aplicação dos conhecimentos adquiridos na prática pedagógica. <p>Etapa 4 – Aplicação de entrevista:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de entrevista: entrevistas semiestruturadas, com roteiro flexível que permitiu abordar questões e explorar tópicos adicionais surgidos durante a conversa. • Exploração de tópicos: abrangente, possibilitando discussões significativas e aprofundadas sobre as experiências e práticas pedagógicas dos docentes. • Participantes: professores de Geografia que responderam ao questionário da terceira etapa e estavam em exercício em escolas da educação básica; cinco participaram efetivamente das entrevistas. • Local das entrevistas: Virtual, via plataforma <i>Google Meet</i>, conforme preferência dos participantes. • Convite para participação: Envio de convites por e-mail com explicações e instruções; reforço por mensagens via <i>WhatsApp</i>; encaminhamento do link, data e horário após confirmação. • Duração das entrevistas: de 45 a 60 minutos, que permitiu discussões abrangentes. • Registro das entrevistas: Com consentimento, as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas; após a entrevista, foi enviado por e-mail o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para assinatura, com devolução por e-mail ou <i>WhatsApp</i>. | <p>Entrevistas semiestruturadas com os professores de Geografia que participaram do curso e que atuavam em qualquer etapa da educação básica durante a pesquisa.</p> | <p>Professores de Geografia da SEEDF que participaram do curso e que atuavam em escolas de educação básica no momento da pesquisa.</p> |

Fonte: elaborado pela autora (2025)

1.2 Análise dos dados da pesquisa

Após o período de coleta de dados, as respostas dos questionários e das entrevistas foram compiladas e analisadas pela pesquisadora. Procurou-se utilizar técnicas de análise de conteúdo, conforme Bardin (1977), em uma abordagem qualitativa, a fim de identificar padrões, tendências e percepções relevantes relacionadas aos impactos da participação dos professores no curso e sobre a integração da temática educação para o trânsito no ensino de Geografia.

A análise de conteúdo consiste em uma abordagem metodológica que visa analisar e interpretar o teor das mensagens de forma sistemática e objetiva, permitindo a extração de informações relevantes e a compreensão aprofundada dos dados da pesquisa.

Maia (2020) define a análise de conteúdo como um conjunto de procedimentos sistemáticos e objetivos para descrever e organizar o conteúdo das mensagens obtidas a partir de diferentes fontes, como entrevistas, textos, imagens, entre outros. Essa metodologia permite inferir conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, buscando identificar padrões, categorias e significados presentes nos dados coletados. A autora destaca que a análise de conteúdo pode ser realizada de diversas formas, incluindo análise temática, análise de discurso, análise lexical, entre outras, sendo uma etapa fundamental na interpretação e na compreensão dos dados qualitativos.

Acredita-se que a aplicação da análise de conteúdo contribui para avaliar os impactos do curso na prática pedagógica do professor de Geografia, a qual tinha como referência a relação do modo que se expressava a temática educação para o trânsito no ensino da disciplina e a importância da participação dos professores de Geografia em cursos de formação continuada.

O processo de análise buscou compreender como os professores relacionavam os conhecimentos e os conceitos abordados no curso à prática do ensino de Geografia, identificando de que maneira esses conhecimentos eram aplicados e incorporados em suas aulas. De modo mais aprofundado, tentou-se evidenciar como a temática educação para o trânsito influencia e enriquece a prática pedagógica desses professores, evidenciando mudanças, inovações e melhorias decorrentes desse processo de formação.

Para facilitar essa compreensão, os resultados foram apresentados no terceiro capítulo da pesquisa. Esse capítulo inclui a caracterização do perfil dos professores de Geografia participantes do curso “Mobilidade e Trânsito”, com base em um questionário. Além disso, aborda as percepções dos professores sobre o curso, a aplicação dos conhecimentos adquiridos em suas práticas pedagógicas e os impactos na formação continuada e no desenvolvimento profissional.

Neste capítulo, serão apresentados os principais resultados e discussões referentes à terceira e à quarta etapas da pesquisa, que envolvem a aplicação do questionário e a realização da entrevista semiestruturada.

2 CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO E O ENSINO DE GEOGRAFIA: INTERFACES E DESAFIOS NA ESTRUTURA CURRICULAR DE GEOGRAFIA

Este capítulo discute a organização do currículo de Geografia, considerando as oportunidades e os desafios para integrar a temática “educação para o trânsito” ao ensino da disciplina. Nessa perspectiva, utilizaram-se os conceitos de direito à cidade, cidade e participação cidadã (Lefebvre, 2001; Santos, 2020) como bases para justificar essa proposta de integração. Além disso, a análise incorpora a contribuição de Carlos (2007), que compreende o espaço urbano como um produto histórico-social, moldado pelas práticas cotidianas e pelas relações de poder, ampliando a reflexão sobre a formação cidadã no contexto urbano.

2.1 Ensino de Geografia e o Direito à Cidade: reflexões para a educação para o trânsito

Inicialmente, analisa-se de que forma o ensino de Geografia pode ser fundamentado nos conceitos de Henri Lefebvre (2001), especialmente no “direito à cidade”, complementados pelas contribuições de Santos (2020) e Carlos (2007), considerando a relevância da educação para o trânsito na construção de uma compreensão crítica do espaço urbano. Essa abordagem permite problematizar as dinâmicas de mobilidade urbana e os conflitos socioespaciais que surgem das desigualdades no acesso aos bens e serviços nas cidades, bem como das disputas pelo uso e apropriação do espaço urbano.

Ao integrar a educação para o trânsito ao ensino de Geografia, amplia-se a possibilidade de formar sujeitos capazes de compreender as inter-relações entre mobilidade, planejamento urbano e cidadania, desenvolvendo uma consciência crítica sobre a organização do espaço e suas implicações na vida cotidiana. Assim, o ensino de Geografia torna-se um instrumento para estimular práticas pedagógicas que promovam o protagonismo estudantil na construção de uma cidadania ativa e responsável, formando estudantes com olhar crítico e autônomo para compreender e transformar os processos urbanos, reconhecendo-os como territórios moldados por intensas relações sociais, políticas e econômicas.

Vale destacar que a análise da educação para o trânsito no contexto do ensino de Geografia, quando articulada aos conceitos de direito à cidade e de cidade, abre possibilidades para uma reflexão crítica e abrangente sobre as formas como a mobilidade urbana está diretamente vinculada à vivência e à apropriação do espaço pelos cidadãos. Nessa perspectiva, compreender a cidade não como um simples cenário físico, mas como resultado de processos sociais, históricos e culturais complexos, permite problematizar as relações desproporcionais de acesso, circulação e permanência no espaço urbano. Assim, a Geografia, enquanto área do conhecimento, pode contribuir para a formação de sujeitos capazes de problematizar as dinâmicas socioespaciais e atuar de forma reflexiva e transformadora diante das contradições que estruturam a vida urbana contemporânea.

Para Lefebvre (2001), o direito à cidade é compreendido como um direito coletivo fundamental que vai além do acesso aos recursos e serviços. Trata-se do direito de todos os cidadãos participarem de forma ativa na produção, gestão e transformação do espaço urbano, rompendo com os mecanismos de exclusão impostos pelo mercado e pelos interesses econômicos. Essa perspectiva evidencia a necessidade de compreender o espaço urbano como o lócus de interações sociais, de conflitos e disputas pelo uso e pela apropriação, revelando-o como território marcado por profundas desigualdades.

Carlos (2007) compreende o espaço urbano como um produto histórico-social, resultante das práticas cotidianas e das relações de poder, simultaneamente condição, meio e resultado da ação humana. Essa visão reforça a importância de analisá-lo como campo de disputas e apropriações, ampliando a perspectiva de Lefebvre (2001), que vê a cidade não apenas como um cenário físico, mas como um espaço produzido e vivido coletivamente. Para ele, a cidade, enquanto obra social, revela uma dinâmica marcada por contradições, especialmente pelas tensões entre o valor de uso, ligado às necessidades dos habitantes, e o valor de troca, que subordina o espaço ao interesse econômico

Compreender o real significado do direito à cidade exige reconhecer que este direito se manifesta em um contexto de contradições presentes no sistema econômico capitalista, no qual a comercialização do espaço urbano frequentemente subordina as necessidades e direitos coletivos aos interesses privados. As dinâmicas de mercado, ao priorizarem o lucro e a valorização imobiliária, reforçam a segregação e a exclusão socioespacial, deslocando as populações e subordinando o uso dos espaços urbanos

às demandas do capital, o que transforma o urbano de um espaço de convivência em um território fragmentado e marcado por desigualdades (Carlos, 2007).

Lefebvre (2001) propõe uma reflexão profunda da cidade não apenas como um aglomerado de objetos materiais, mas como uma "obra de arte" coletiva, produzida e continuamente transformada pelas relações humanas. Essa concepção revela a cidade como um organismo vivo, em constante processo de construção e reconstrução, no qual as interações sociais, políticas e econômicas desempenham papel fundamental na configuração do espaço urbano. Como destaca o autor:

A cidade é obra, a ser associada mais com obra de arte do que com o simples produto material. Se há uma produção da cidade, e das relações sociais na cidade, é uma produção e reprodução de seres humanos por seres humanos, mais do que uma produção de objetos (Lefebvre, 2001, p. 52).

As relações sociais no espaço urbano constituem a base para a organização da vida em sociedade, manifestando-se nas interações cotidianas em espaços públicos, locais de trabalho e residências, contribuindo para a construção de laços comunitários. Contudo, essas mesmas relações também evidenciam as contradições e desigualdades que permeiam o urbano, gerando tanto redes de solidariedade quanto disputas e injustiças sociais. Nesse cenário, formas de organização coletiva, como movimentos sociais e conselhos participativos, emergem como estratégias essenciais para a promoção do bem-estar coletivo e a reivindicação de direitos, reforçando a dimensão política da cidade enquanto campo de conflitos e negociações.

Compreender as relações políticas no espaço urbano é fundamental para analisar como deliberações administrativas, políticas públicas e investimentos são distribuídos, impactando diretamente a qualidade de vida dos cidadãos. As disputas pelo controle e apropriação do território revelam a coexistência de múltiplos interesses – muitas vezes divergentes – que moldam a estrutura e o funcionamento das cidades. Essas dinâmicas reforçam a necessidade de mecanismos de participação cidadã que viabilizem o planejamento urbano e possibilitem o protagonismo social na definição dos usos do espaço.

As relações econômicas, por sua vez, exercem papel fundamental na configuração do urbano, determinando o acesso a recursos e serviços e aprofundando desigualdades socioespaciais. As estratégias de crescimento econômico presentes nas cidades, como a valorização de determinadas áreas e a especulação imobiliária,

acabam favorecendo a concentração de renda e contribuindo para a ampliação das desigualdades. Esse processo dificulta o acesso igualitário à infraestrutura e aos serviços urbanos, especialmente para as populações que vivem nas periferias urbanas, onde as condições de vida tendem a ser mais precárias.

Um exemplo dessa realidade é a própria capital do país que, embora figure entre os melhores Índices de Progresso Social (IPS), com 71,25 pontos (Projeto Amazônia 2030, IPS-Brasil, 2024), ainda apresenta um cenário em que muitos habitantes permanecem alheios à cidade, em razão das contradições e desigualdades que marcam o espaço urbano.

Esse processo reforça a permanência de desigualdades já consolidadas, impactando diretamente as condições de vida das populações que habitam espaços historicamente marginalizados. Nesse contexto, Cavalcanti (1999) observa que a produção, a circulação – de pessoas e mercadorias – e a moradia, enquanto formas de apropriação dos espaços, refletem diretamente essas contradições, evidenciando a cidade como território marcado por movimentos desiguais e de disputas constantes.

Sob essa perspectiva, torna-se necessário promover uma reflexão crítica sobre o planejamento urbano e as condições de mobilidade, destacando a necessidade de práticas sustentáveis e equidade no acesso aos bens e serviços. As reflexões de Lefebvre (2001) contribuem para esse debate ao propor uma análise do espaço urbano como obra social e campo de lutas, no qual se articulam as relações sociais, políticas e econômicas profundamente contraditórias. Essa abordagem amplia o papel do ensino de Geografia ao estimular a formação de estudantes críticos e conscientes, capazes de compreender as contradições que alimentam as desigualdades socioespaciais e de atuar de forma ativa na transformação das cidades.

Nesse sentido, Carlos (2007), ressalta que compreender o espaço urbano implica reconhecê-lo como um campo de disputas simbólicas e materiais, produzido socialmente e estruturado por conflitos. Assim, transformar esse espaço exige uma leitura crítica das relações que o constituem, bem como a valorização das experiências vividas como ponto de partida para a construção de práticas educativas comprometidas com a justiça social.

No contexto da educação no trânsito, surgem desigualdades evidentes no acesso às infraestruturas urbanas e na construção de normas e valores que orientam o comportamento dos cidadãos no fluxo viário. Refletir sobre esses impactos permite problematizar como as questões de classe, poder e economia se manifestam no

cotidiano das cidades, exigindo uma educação no trânsito que vá além da instrução técnica e promova a conscientização crítica e a transformação de atitudes diante de um espaço comum, ao mesmo tempo marcado pela convivência e pelo conflito.

Essa perspectiva revela a necessidade de práticas coletivas de mobilidade que fomentem a participação cidadã na cobrança por investimentos públicos em medidas preventivas, campanhas de conscientização e melhorias na infraestrutura viária. Entretanto, a realidade urbana brasileira expõe desafios como o transporte público precário, calçadas malconservadas, ausência de integração das ciclovias e hegemonia dos veículos individuais. Essa situação é consequência de uma estrutura de planejamento que historicamente priorizou a circulação de automóveis (Gorz *apud* Viana, 2013) em detrimento de pedestres e de outros usuários das vias (Ramos *apud* Radis, 2019, p. 20). Tais elementos evidenciam como as políticas urbanas têm negligenciado as demandas da população, reforçando a exclusão socioespacial e as desigualdades estruturais, sobretudo em países menos desenvolvidos (Viana, 2013).

O direito à mobilidade urbana, conforme destacado pelo Ministério Público do Paraná (2024), é condição fundamental para o pleno exercício do direito à cidade, na medida em que assegura o acesso equitativo aos espaços e serviços urbanos. Essa ideia se remete diretamente a Lefebvre (2001), que entende a cidade como um espaço dinâmico e contraditório, marcado por disputas e tensões entre diferentes atores sociais – de movimentos populares a instituições públicas e privadas. Enquanto os primeiros lutam por cidades mais justas, inclusivas e sustentáveis, os segundos frequentemente operam em função de interesses econômicos que não contemplam o bem-estar da população em geral.

Cavalcanti (1999) reforça essa análise ao conceber a cidade como cenário de conflitos e apropriações diversas, onde indivíduos e grupos expressam suas diferenças e reivindicações. Para a autora, a leitura do espaço urbano exige a compreensão das práticas cotidianas, das formas de resistência e das estratégias de dominação que moldam o modo como a cidade é planejada, construída e vivenciada.

Para ela

[...] a cidade pode também ser lida e compreendida através de seus lugares de manifestação [...] tanto individuais expressas nos habitantes das ruas da cidade [...] como coletivas, expressas nos pequenos grupos, com suas formas de manifestar suas diferenças [...]. Além disso, os grupos maiores encontram nesses lugares espaço para expressarem posições ou reivindicações [...]. (Cavalcanti, 1999, p.49).

Nesse sentido, Brenner; Marcuse; Mayer (2018) ampliam o debate ao analisar as tensões geradas pela urbanização capitalista e as mobilizações sociais que buscam reverter ou diminuir as desigualdades e injustiças urbanas. Esses autores destacam que o espaço urbano é continuamente produzido e disputado, refletindo relações de poder e estratégias de governança que muitas vezes reproduzem as hierarquias existentes.

[...] a evolução das lutas de classes e de outros conflitos sociais nas esferas da produção, reprodução e governança urbana; o papel das instituições do Estado, em várias escalas espaciais, nos processos de mediação da reestruturação urbana; reorganização dos regimes de governança urbana; a evolução da natureza e da sociedade urbanizadas; e a consolidação de diversas formas de mobilização social, conflito e luta urbanas (Brenner; Marcuse; Mayer, 2018, p.44).

Diante dessas contradições, o planejamento urbano e a mobilidade tornam-se fundamentais para a organização social e a qualidade de vida nas cidades (Lefebvre, 2001 *apud* Brenner, 2018). Pensar a educação para o trânsito sob a ótica do direito à cidade permite estimular, entre os estudantes, uma reflexão crítica sobre a apropriação e o uso desses espaços urbanos. Essa abordagem fomenta a formação de cidadãos mais conscientes e participativos, capazes de identificar as desigualdades, propor soluções e atuar na construção de cidades inclusivas e sustentáveis, em consonância com os princípios da justiça social e da equidade (Lefebvre, 2001).

No mesmo sentido, Santos (2020) enfatiza a relevância de uma análise crítica das desigualdades socioespaciais presentes na vida urbana, ao evidenciar que o espaço da cidade reflete as dinâmicas do sistema econômico capitalista e se constitui como um lócus de produção, reprodução e disputa das relações sociais. Para o autor, o espaço urbano não é apenas o suporte das práticas sociais, mas um elemento dinâmico, marcado por contradições e hierarquias que manifestam as desigualdades históricas, ao mesmo tempo em que revela as potencialidades para a participação e transformação coletiva.

Carlos (2007) possibilita complementar essa perspectiva ao compreender o espaço urbano como um produto histórico-social, resultado das práticas cotidianas e das relações de poder que moldam as cidades. A autora destaca que o espaço é, simultaneamente, condição, meio e resultado da ação humana, o que, como já

mencionado, o torna um campo permanente de disputas e apropriações, no qual diferentes grupos sociais expressam tanto suas estratégias de resistência quanto de dominação. Essa abordagem reforça a compreensão do urbano como um território vivo, construído e vivido coletivamente, no qual a desigualdade se materializa nas formas e usos do espaço.

Nesse cenário, a educação para o trânsito, quando articulada ao conceito de direito à cidade (Lefebvre, 2001), adquire uma dimensão ampliada. Santos (2020), em consonância com Lefebvre, reforça que essa abordagem não pode se limitar a um caráter normativo ou individualizado. Pelo contrário, ela deve promover uma compreensão crítica das interações sociais e espaciais que estruturam a mobilidade urbana, capacitando os cidadãos a questionarem os processos de segregação presentes no planejamento urbano e a reivindicar condições mais justas e inclusivas. Tal abordagem demanda o envolvimento de governos, escolas, comunidades e órgãos e entidades do Sistema Nacional de Trânsito (SNT) para a articulação de políticas públicas, projetos e programas educativos comprometidos com a construção de uma cidadania ativa, fundamentada nos princípios de equidade e sustentabilidade.

As desigualdades urbanas tornam-se visíveis nas significativas diferenças entre regiões centrais, favorecidas por investimentos e serviços de qualidade, e áreas periféricas, marcadas pela precariedade de infraestrutura, de transporte público e do acesso a direitos básicos como de moradia, de educação, de saúde e de lazer. Santos (2020) evidencia como essas diferenças consolidam a fragmentação entre áreas de maior prestígio e áreas socioeconomicamente excluídas, criando um abismo entre regiões afluentes e regiões carentes. Essa evidência tangível expõe as contradições presentes na sociedade e aponta para a urgência de cidades socialmente mais integradoras e distributivas. Para Carlos (2007), essas dinâmicas revelam a cidade como palco de disputas intensas, onde o cotidiano dos indivíduos se entrelaça com estratégias de resistência e com a luta por reconhecimento e pertencimento.

Entre os desafios centrais, destacam-se as falhas na mobilidade urbana, que comprometem o direito de ir e vir, sobretudo para pessoas com deficiência, idosos e moradores das periferias. O reflexo de uma dinâmica que privilegia o automóvel em detrimento de alternativas coletivas e sustentáveis, como observa a revista Radis (2019), evidencia a histórica negligência das políticas urbanas com relação às necessidades de uma parcela significativa da população, favorecendo interesses

privados e aprofundando a fragmentação do espaço urbano no qual alguns grupos detêm poder e outros são excluídos ou marginalizados.

A democratização do espaço urbano é condição essencial para o pleno exercício da cidadania (Santos, 2020). Essa democratização pressupõe a participação ativa dos habitantes nas decisões que impactam diretamente suas vidas, configurando-se como um caminho para a efetivação da justiça social e da cidadania. Para Carlos (2007), compreender o espaço como um campo de possibilidades requer reconhecer as contradições que o constituem e a capacidade dos sujeitos de intervir e ressignificar os territórios em que vivem.

Nessa perspectiva, a cidade se apresenta como um espaço de convivência, troca e colaboração entre os cidadãos, onde a diversidade de ideias e opiniões pode influenciar políticas públicas, projetos de desenvolvimento urbano e ações que impactam a coletividade (Santos, 2020). Assim, a cidade deixa de ser apenas um cenário físico para ser compreendida como uma construção social e política diretamente relacionada à concretização de direitos e à ampliação das oportunidades de participação.

Nesse contexto, a integração entre a educação para o trânsito e o ensino de Geografia, fundamentada nas concepções de cidade e direito à cidade (Lefebvre, 2001; Santos, 2020), pode contribuir para ampliar a compreensão crítica dos estudantes sobre as desigualdades presentes no espaço urbano em múltiplas dimensões – como pedestres, ciclistas, motoristas ou passageiros – e participar ativamente da construção de cidades mais justas, inclusivas e sustentáveis.

Essa abordagem estimula a compreensão da cidade não apenas como um espaço de convivência, mas também como um território com potencial para o aprimoramento da qualidade de vida. A análise abrange a relação entre a mobilidade urbana e o direito à cidade para todos, os desafios na circulação e acessibilidade, a importância do planejamento urbano para promover um trânsito mais seguro e inclusivo, bem como o incentivo à participação cidadã responsável na construção de políticas públicas e práticas sustentáveis de transporte.

2.2 Educação para o Trânsito: Explorando a Mobilidade Urbana e o Planejamento de Trânsito

No ensino de Geografia, a temática da educação para o trânsito deve ser integrada de maneira crítica, à mobilidade urbana, ao planejamento do trânsito e à organização do espaço geográfico. Esses elementos são essenciais para uma compreensão abrangente do espaço urbano.

A análise da referida temática permite explorar a interconexão entre conceitos geográficos e as realidades práticas do trânsito, incluindo a dinâmica entre espaço e mobilidade, as políticas públicas que orientam o planejamento urbano e os efeitos ambientais e sociais que impactam a vida nas cidades. Além disso, essa abordagem oferece uma plataforma para discutir cidadania e responsabilidade social, capacitando os estudantes a refletirem sobre seu papel na construção de um espaço urbano mais justo e sustentável. Essa perspectiva crítica não apenas enriquece o ensino da disciplina, mas também fomenta a formação de cidadãos conscientes e participantes nas questões de trânsito e mobilidade.

O entendimento de mobilidade urbana está relacionado à habilidade de locomoção das pessoas no ambiente urbano, considerando as diversas opções de transporte existentes, as vias de circulação e a acessibilidade e a facilidade de acesso aos serviços e às infraestruturas urbanas.

A mobilidade urbana possibilita a análise dos fluxos de deslocamento nas cidades, reconhecendo os locais de trânsito intenso e compreendendo as desigualdades de acesso ao transporte público coletivo, destacando a relevância da mobilidade para o bem-estar e a sustentabilidade urbana.

De acordo com o Projeto Movimenta – Planejando a Mobilidade Urbana e com o Projeto Ministério Público e Mobilidade Urbana, ambos desenvolvidos pelo Grupo Nacional de Direitos Humanos (GNDH), a mobilidade urbana é definida como:

[...] a condição que permite o deslocamento das pessoas em uma cidade, com o objetivo de desenvolver relações sociais e econômicas. Ônibus, metrô, outros transportes coletivos e carros fazem parte das soluções de mobilidade. (Ministério Público do Estado da Bahia, 2013).

No Brasil, a questão da mobilidade urbana é complexa e desafiadora, caracterizada por congestionamentos, falta de infraestrutura adequada para pedestres e ciclistas, falhas no sistema de transporte coletivo, desigualdades no acesso aos

meios de transporte e elevados números de sinistros de trânsito. A maioria da população brasileira realiza seus deslocamentos a pé ou por meio de transporte coletivo, porém a atenção para a mobilidade nas cidades continua sendo voltada para o deslocamento de carros motorizados. Conforme Vilella (2006), “[...] o conceito de mobilidade urbana ainda se encontra centrado na circulação de veículos individuais motorizados, ou seja, no automóvel”.

Segundo o Ministério Público do Paraná (Paraná, 2024), o direito à mobilidade urbana é fundamental para garantir o pleno “direito à cidade”. Para isso, as cidades precisam possibilitar a circulação de pessoas e de mercadorias de forma fluida e apropriada. Para isso, é imprescindível que haja um sistema de mobilidade eficiente.

De acordo com Vilella (2006), enfrentar os desafios e incentivar práticas urbanas mais sustentáveis, seguras e inclusivas requer estratégias governamentais eficazes, planejamento urbano abrangente, infraestrutura apropriada para pedestres e ciclistas, aprimoramento do transporte coletivo, estímulo à utilização de meios de transporte não motorizados – como bicicletas – e a disseminação da conscientização acerca do fluxo de veículos.

Para Cavalcanti (1999), a abordagem para lidar com os desafios da mobilidade urbana inclui o planejamento do trânsito, porque abrange o desenvolvimento de políticas, de projetos e de medidas voltadas para a organização e a gestão do fluxo de veículos na cidade, com o objetivo de garantir a segurança das pessoas, a fluidez e a eficiência dos deslocamentos. Ao analisar essa questão, é possível obter conhecimentos sobre os dispositivos que controlam o trânsito, como semáforos, faixas de pedestres, ciclovias e pistas exclusivas para ônibus, bem como compreender a importância da sinalização, fiscalização e conscientização para a segurança no trânsito.

Uma alternativa para enfrentar os desafios dos deslocamentos nas cidades está ligada à concepção de mobilidade sustentável (Ministério do Meio Ambiente, 2024), que estimula a utilização de meios de transporte sem motor, como andar a pé e de bicicleta, usar o transporte público e os veículos elétricos, com o objetivo de diminuir a emissão de substâncias poluentes, aproveitar de maneira mais consciente os recursos naturais e promover uma prática mais saudável e inclusiva. Ao considerar essas opções, pode-se refletir acerca dos impactos ambientais e sociais do transporte com motor de combustão, e sobre as possibilidades de fomentar uma cultura mais consciente e colaborativa.

Conforme mencionado por Viana (2013), no ano de 1999, a capital Brasília tornou-se a cidade com a maior quantidade de veículos por habitante, chegando a ter cerca de um carro para cada dois moradores. No momento, a cidade conta com mais de dois milhões de veículos em circulação (Ministério dos Transportes, 2024), o que torna imprescindível a ampliação das vias de acesso principais. Esse fato certamente teve um impacto significativo no projeto concebido por Lúcio Costa, arquiteto e urbanista brasileiro, autor do plano urbanístico de Brasília, uma das principais referências do modernismo no Brasil, e que atuou na preservação do patrimônio histórico nacional.

Hodiernamente, os moradores do Distrito Federal enfrentam desafios significativos devido às mudanças no projeto de circulação de veículos e mobilidade urbana. As obras de readequação do sistema viário, que incluem intervenções em importantes vias como a Estrada Parque Indústrias Gráficas (EPIG), o Complexo Viário do Jardim Botânico e o Corredor Eixo Oeste na avenida Hélio Prates em Taguatinga, entre outros locais, têm dificultado o deslocamento e o acesso das pessoas às suas residências nas regiões administrativas (RAs) e no entorno para o Plano Piloto (informações comuns nas mídias locais).

Embora o propósito dessas obras seja melhorar a mobilidade urbana, elas têm gerado impactos negativos no acesso da população à cidade. A predominância do transporte rodoviário no Brasil, que historicamente favorece o uso de veículos particulares, contribui para essa situação. De acordo com Schmitt Caccia (2015), esse modelo de urbanismo desconsidera as particularidades regionais, como a insuficiência de recursos destinados ao transporte público e às ciclovias, manifestando-se na permanência de intervenções viárias e na oferta de incentivos fiscais para o setor automotivo.

De acordo com Oliveira (2024), em uma reportagem publicada no Correio Braziliense, uma especialista em urbanismo propõe que o governo promova alternativas de transporte para a população. A especialista declarou que no Distrito Federal, a implementação de ciclovias, Veículos Leves sobre Trilhos (VLT), metrô e corredores de ônibus (BRT - *Bus Rapid Transit*) seria viável, desde que fossem planejados de forma adequada e integrados em políticas públicas eficientes.

Além disso, há a influência do capital imobiliário, que resulta em urbanização dispersa, que desconsidera as necessidades das comunidades de baixa renda. Essa

abordagem acarreta exclusões, especialmente para aqueles que dependem de um transporte coletivo que é frequentemente negligenciado nas políticas públicas.

Schmitt Caccia (2015) destaca que, durante o regime militar de 1964, houve um incentivo à mobilidade individual por meio da construção de infraestruturas rodoviárias, alinhadas às demandas do capitalismo hegemônico. Esse modelo de crescimento econômico, que concentra renda e território nas grandes cidades, continua a influenciar as políticas de mobilidade até os dias atuais. De forma complementar, pode-se pensar que a supressão de vegetação nas áreas afetadas pelas intervenções urbanas tem gerado impactos ambientais significativos, decorrentes da construção de viadutos, ampliação de vias e corredores exclusivos para ônibus (Peres; Eleutério, 2021; Silva, 2023).

Dentre as dificuldades enfrentadas pela população estão os períodos de estiagem, quando a poeira se acumula, enquanto na temporada de chuvas, a lama se transforma em um obstáculo adicional. Além disso, a demora na conclusão das obras também agrava o cenário. Os comerciantes das regiões afetadas têm sofrido perdas financeiras, uma vez que as dificuldades de acesso enfrentadas pelos consumidores impactam diretamente o fluxo de clientes em seus estabelecimentos. Assim, as obras públicas, que deveriam facilitar a mobilidade, acabam por criar uma situação de desafios e exclusões para a população e o comércio local.

Diante do contexto, a integração da educação para o trânsito ao ensino da disciplina geográfica busca proporcionar uma compreensão mais ampla e crítica dos desafios e das políticas de mobilidade urbana, da importância da segurança viária e da promoção de uma cultura de mobilidade mais consciente e solidária, a fim de contribuir para a formação de cidadãos participantes na construção de cidades sustentáveis⁴.

Por fim, ante o exposto, esta dissertação busca propiciar aos professores a aquisição de conhecimentos essenciais para aprimorar suas práticas pedagógicas, conectando-as com a realidade urbana. Valoriza-se a compreensão das questões contemporâneas e estimula-se a postura crítica diante dos desafios e das

⁴ Para Maulen, Marinho e Eterovic (2019), cidades sustentáveis são aquelas que buscam o equilíbrio no desenvolvimento, proteção do meio ambiente, estabilidade nas áreas sociais e de infraestrutura urbana, além de garantir a permanência do meio ambiente para as gerações futuras. Essas cidades são aquelas que respeitam os três pilares da sustentabilidade: ecológica, econômica e social.

oportunidades encontrados no espaço urbano, o que enseja potencializar o impacto transformador da educação.

2.3 Educação para o Trânsito e a Importância da Participação Cidadã no Contexto do Ensino de Geografia

Ao considerar a relevância da educação para o trânsito integrada ao ensino de Geografia, ressalta-se a participação cidadã como uma das diversas maneiras de efetivar o direito à cidade.

Ao analisar os desafios enfrentados pela participação cidadã – como a desigualdade no acesso às decisões e a ausência de representatividade – e, ao discutir o conceito de direito à cidade, evidencia-se a necessidade de encontrar novas formas de promover a participação ativa dos cidadãos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Trata-se de reconhecer a importância do engajamento cidadão para uma efetiva transformação social e política (Santos, 2020; Lefebvre, 2001). Nesse contexto, a participação cidadã desempenha um papel fundamental, permitindo que os indivíduos exerçam seus direitos, contribuam para a tomada de decisões sobre o espaço urbano e promovam a justiça social

Diante dessa circunstância, é possível analisar a participação cidadã na organização e na gestão do espaço urbano, destacando a relevância da participação democrática, na qual os habitantes desempenham um papel ativo nas decisões que afetam o local em que vivem. Incentivar a participação ativa dos cidadãos na elaboração de políticas públicas, principalmente no que diz respeito à mobilidade urbana e à gestão dos espaços urbanos, não apenas reforça a democracia participativa⁵, como também fomenta uma educação para o trânsito mais condizente com a realidade e com as necessidades da sociedade. Dessa maneira, as políticas resultantes e a parceria entre os diversos atores do SNT, em especial a comunidade

⁵ No Brasil, a democracia participativa teve início com a aprovação da Constituição de 1988, conhecida como a Constituição Cidadã. Este documento teve como objetivo reverter a exclusão dos cidadãos nos processos de tomada de decisão, estabelecendo ferramentas que asseguram uma participação efetiva, em particular de grupos que enfrentam marginalização social, política e econômica. Essas ferramentas visam combater a sub-representação e a discriminação negativa, que frequentemente fazem com que as vozes e os interesses desses grupos sejam desconsiderados. Ademais, a Constituição busca fomentar a conexão entre o Estado e a sociedade civil, incentivando uma participação mais ativa da população nas decisões políticas e econômicas, além de enfrentar as desigualdades existentes (Cruz, 2010; Libâneo, 2015; Souza, 2015; Gaspardo, 2018).

local, podem resultar em ações mais eficientes e inclusivas, contemplando a diversidade de usuários das vias urbanas.

A participação ativa dos cidadãos é um elemento-chave para garantir a igualdade no acesso aos benefícios urbanos e a possibilidade de transformar o espaço de acordo com as necessidades da população. Nesse sentido, tanto Lefebvre (2001) quanto Santos (2020) reforçam a necessidade de uma gestão democrática e inclusiva das cidades, onde os cidadãos tenham a capacidade de intervir e decidir sobre o seu uso. Assim, o engajamento cidadão fortalece a ideia de que a mobilização da população é essencial para garantir a justiça social, a equidade e a sustentabilidade nas áreas urbanas. Nesse contexto, a participação cidadã pode promover a construção de uma cidade mais justa e igualitária.

Segundo Deon e Callai (2018), é por meio do ensino de Geografia que os estudantes podem compreender as relações sociais, políticas, econômicas e culturais que permeiam o espaço em que vivem, o que pode contribuir para a formação de sujeitos capazes de lutar pela construção de um mundo mais humano, baseado nos pressupostos da cidadania.

Santos (2020) e Lefebvre (2001) ressaltam a importância da participação cidadã na construção de uma sociedade mais justa, destacando o papel da Geografia na formação crítica e a cidade como espaço de direitos e disputas sociais. Com isso, entende-se que a integração entre a participação cidadã e a Geografia se dá por intermédio do ensino e da compreensão das dinâmicas espaciais, sociais e políticas, possibilitando que os estudantes se constituam cidadãos capazes de atuar na transformação de suas realidades em busca de uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

O ensino de Geografia tem o objetivo de proporcionar ao estudante a compreensão do espaço geográfico em que está inserido. Por isso, é essencial que ele adquira uma perspectiva crítica sobre o espaço transformado pela influência humana e em contínua mudança. É nesse espaço, resultado das relações entre o homem e a natureza, que ele identifica a si mesmo como um cidadão participante na construção da comunidade em que vive.

No contexto da educação para o trânsito articulada ao ensino de Geografia, a participação cidadã não deve ser entendida de forma idealizada, representada por um envolvimento pleno e homogêneo de todos os sujeitos nos processos decisórios. Pelo contrário, ela precisa ser concebida como uma prática possível, porém condicionada

pelas desigualdades estruturais que moldam o espaço urbano. Assim, ao reconhecer as contradições sociais e territoriais, a escola pode fomentar formas de participação que ocorrem no cotidiano dos estudantes, promovendo o engajamento crítico em ações locais e ampliando o sentido de pertencimento e responsabilidade com os territórios que habitam.

Nesse sentido, a articulação entre a temática da educação para o trânsito e o ensino de Geografia revela-se uma oportunidade significativa para fomentar esse engajamento. Diversos autores apontam a importância de integrar esse tema de forma transversal e interdisciplinar ao currículo escolar, o que amplia o alcance pedagógico da Geografia escolar. Trabalhos como os de Silva (2019), Baptista (2014), Carneiro (2011), Villela (2006) e Schäffer (2002) indicam caminhos para tratar assuntos como mobilidade urbana, segurança viária e direito à cidade, de modo que dialoguem diretamente com a realidade vivida pelos estudantes e com os desafios concretos de seus territórios.

Essa abordagem permite conectar a educação para o trânsito a diferentes áreas do conhecimento, promovendo iniciativas que estimulem a análise crítica e o desenvolvimento cognitivo de maneira integrada. Além disso, é fundamental desenvolver estratégias pedagógicas que abordem o trânsito de forma relevante e contextualizada. Os autores enfatizam a importância de implementar projetos educacionais e atividades que conscientizem os estudantes sobre os desafios do trânsito, destacando os benefícios de uma abordagem interdisciplinar para enriquecer o aprendizado e a formação cidadã.

As pesquisas ressaltam também a relevância de desenvolver habilidades ligadas à convivência segura nos espaços urbanos nos estudantes. Isso pode ser conseguido por meio de abordagens interdisciplinares que integram a educação para o trânsito a conteúdos geográficos, favorecendo uma formação mais abrangente e significativa.

Ademais, eles argumentam que ela deve ocorrer por meio da abordagem da referida temática em diferentes assuntos abordados nas principais áreas da Geografia, como: o estudo da organização e da estruturação das cidades – os temas abordados no estudo do espaço urbano; a compreensão das dinâmicas urbanas; as transformações urbanas relacionadas ao trânsito; os impactos da mobilidade na configuração das cidades e da qualidade de vida dos habitantes – no contexto da área da Geografia urbana; o estudo das interações entre sociedade e espaço, levando em

conta o impacto das questões de trânsito na dinâmica social, econômica e política das cidades – analisado pela Geografia humana, a exploração dos impactos ambientais e sociais do trânsito, poluição atmosférica, emissão de gases de efeito estufa, planejamento urbano sustentável para reduzir os impactos negativos no meio ambiente, que são temas tratados pela disciplina de Geografia ambiental, dentre diversos outros assuntos.

As pesquisas ressaltam também a relevância de desenvolver habilidades e competências nos estudantes que estão ligadas à convivência segura nos espaços urbanos. Isso pode ser conseguido por meio de abordagens interdisciplinares que integrem a educação para o trânsito aos conteúdos geográficos, favorecendo uma formação mais abrangente e significativa.

Schäffer (2002), aborda a relação entre a disciplina de Geografia, a educação para o trânsito e a formação da cidadania, destacando a importância da integração desses temas no contexto educacional, buscando evidenciar como a disciplina pode contribuir para a reflexão e a ação dos cidadãos em relação ao trânsito e à convivência urbana, o que promove uma cultura de segurança, de responsabilidade e de respeito no espaço urbano. Além disso, o texto visa ressaltar a educação para o trânsito como um elemento essencial para a formação de cidadãos conscientes, críticos e participativos, capazes de atuar de forma responsável e solidária em sua comunidade.

A autora fornece orientações e reflexões para os professores de Geografia abordarem o tema “trânsito” de forma significativa e integrada aos conteúdos geográficos, bem como para o desenvolvimento da temática da educação para o trânsito no plano de estudos da escola, com o objetivo de buscar a qualidade de vida da comunidade escolar, especialmente no que diz respeito à segurança no trânsito. Schäffer (2002) destaca que a preocupação com a educação para o trânsito deve estar orientada para a busca da qualidade de vida, de segurança e de respeito mútuo entre os diferentes atores do trânsito, visando a uma convivência mais harmoniosa e segura no espaço urbano.

Villela (2006) destaca a relevância de uma mobilidade cidadã para a cidade. Seu trabalho teve como objetivo analisar as estratégias pedagógicas adotadas por órgãos gestores de trânsito, com foco na promoção de uma mobilidade urbana cidadã. A autora defende que a educação para o trânsito deve ir além da formação de futuros motoristas e ser incorporada desde a educação infantil até o ensino médio, com o objetivo de formar cidadãos conscientes, críticos e responsáveis no uso do espaço

público. A proposta articula conteúdos de Geografia, como mobilidade urbana, redes viárias, direito à cidade, sustentabilidade e organização do espaço urbano, alinhando-se a temas contemporâneos transversais da BNCC, como cidadania, segurança, meio ambiente e direitos humanos.

A educação para o trânsito foi abordada de forma interdisciplinar, combinada com metodologias diversas, como projetos interdisciplinares, oficinas, campanhas educativas, visitas de campo, estudo de casos e atividades com a comunidade escolar. Os recursos utilizados incluíram mapas, vídeos, cartilhas educativas, desenhos e materiais visuais de campanha. As atividades buscaram desenvolver atitudes de respeito, convivência e responsabilidade social, promovendo a reflexão crítica sobre os valores e comportamentos no trânsito. No entanto, apontam-se desafios importantes, como a falta de formação contínua para os educadores, a ausência de avaliação sistemática dos impactos e a fragilidade na articulação entre políticas públicas e práticas pedagógicas.

Apesar dessas limitações, o trabalho demonstra o potencial da educação para o trânsito como ferramenta de transformação social quando integrada ao ensino de Geografia. A participação ativa de estudantes, professores de diversas áreas, como Geografia, Matemática, Língua Portuguesa e Artes, gestores, órgãos públicos e comunidade escolar mostra que, com planejamento e apoio institucional, é possível promover práticas pedagógicas significativas voltadas à construção de uma cultura de mobilidade segura, ética e cidadã.

O trabalho de Carneiro (2011), desenvolvido em Campo Mourão, no estado do Paraná, propôs uma reflexão crítica sobre a responsabilidade coletiva no trânsito, destacando a urgência de educar as crianças e os jovens para a cidadania e segurança nas vias urbanas. A proposta envolveu estudantes da 5ª série e do 6º ano do Ensino Fundamental, além do Ensino Médio e do Ensino Profissionalizante (que não são o foco desta pesquisa), do Colégio Estadual Unidade Pólo, com ações teóricas e práticas voltadas à formação cidadã, segurança e à compreensão do espaço urbano. Os conteúdos de Geografia abordados incluíram a organização do espaço geográfico, a mobilidade, as redes viárias, o transporte e o planejamento urbano, articulando-se a temas transversais da BNCC, como cidadania, sustentabilidade e responsabilidade social.

A metodologia adotada combinou levantamento bibliográfico, estudo de caso e projetos pedagógicos com atividades práticas, discussões, trabalhos em grupo e

atividades lúdicas. O projeto priorizou atividades contextualizadas com a realidade local, fortalecendo o vínculo entre teoria e prática. A abordagem da educação para o trânsito valorizou a formação crítica, incentivando o entendimento das normas e o desenvolvimento de atitudes éticas e responsáveis. O projeto envolveu professores de Geografia, gestores e a comunidade escolar, demonstrando impactos positivos na percepção e no comportamento dos estudantes.

Baptista (2014) abordou a importância a inserção da educação para o trânsito nas aulas de Geografia desde as séries iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, com o objetivo de promover a formação de cidadãos conscientes e responsáveis. Realizado em escolas públicas de Barretos/SP, o estudo resultou na implementação do projeto "A escola no trânsito", desenvolvido em uma parceria entre a Secretaria de Educação e o Departamento de Trânsito. A proposta articulou conteúdos geográficos como mobilidade urbana, redes viárias, paisagem, urbanização e cidadania, integrando-os a temas contemporâneos transversais e aos desafios do espaço urbano vivido pelos estudantes.

A metodologia combinou estudo de caso, pesquisa exploratória e atividades práticas – como visitas às ruas da cidade para observação direta do trânsito, filmagens, confecção de cartazes, produção de redações e passeios ciclísticos –, além do uso de recursos como mapas e tecnologias, entre elas o Google Maps e o Google Earth. A abordagem priorizou a formação crítica, incentivando reflexões sobre responsabilidade e convivência no trânsito. Com forte caráter interdisciplinar, o projeto envolveu diferentes áreas do conhecimento e contou com a participação de professores de Geografia, estudantes e gestores escolares. Apesar da ausência de dados mensuráveis, o trabalho evidenciou mudanças na percepção dos estudantes e indicou a necessidade de políticas públicas e de formação docente que fortaleçam a integração entre a Geografia e a educação para o trânsito, como estratégia de promoção da cidadania e de transformação social.

O trabalho de Silva (2019) teve como foco analisar a qualidade do trânsito no centro da cidade do município de Delmiro Gouveia, com base no comportamento dos usuários das vias, articulando essa investigação com conteúdos da disciplina de Geografia. O projeto, desenvolvido com as turmas do 7º e 8º anos dos anos finais do ensino fundamental da Escola Municipal Eliseu Norberto, intitulado "Trânsito Seguro Começa na Escola" e promovido pela Superintendência Municipal de Transportes e Trânsito (SMTT), buscou proporcionar aos estudantes uma compreensão crítica sobre

o trânsito, a partir da abordagem de conceitos geográficos em consonância com os temas transversais descritos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A metodologia utilizada combinou a aplicação de um questionário com 33 perguntas direcionadas aos estudantes, a realização de palestras e o desenvolvimento de atividades lúdicas, integrando teoria e prática. O projeto contou com recursos como materiais – como livros – e tecnológicos. A proposta priorizou a formação crítica e cidadã, promovendo reflexões conscientes sobre leis de trânsito, sinalizações e o papel dos órgãos responsáveis, incentivando uma leitura crítica da realidade urbana local.

A participação ativa dos estudantes contribuiu significativamente para a formação de atitudes mais conscientes e responsáveis no trânsito, estimulando a reflexão sobre comportamentos individuais e coletivos. O envolvimento direto dos estudantes no processo de aprendizagem reforçou o compromisso com uma postura mais crítica diante das questões do cotidiano. As parcerias com a SMTT fortaleceram o caráter interdisciplinar da proposta, que contou com a atuação do professor de Geografia como figura central.

Além dos trabalhos e projetos analisados, identificaram-se outras experiências que, embora relacionadas à temática da educação para o trânsito, não foram desenvolvidas exclusivamente por profissionais da área de Geografia. É o caso do projeto “Educação para o Trânsito: Caminhos da Cidadania”, elaborado por Santos Júnior *et al.* (2019), cujo objetivo foi promover a conscientização de estudantes do ensino fundamental sobre segurança viária, mobilidade urbana e cidadania, por meio de atividades lúdico-educativas. A iniciativa foi apresentada às equipes gestoras de duas escolas públicas de Maceió/AL – Escola Estadual Benedita de Castro Lima e Escola Estadual Prof^a Claudizete Lima Eleutério – e contou com a participação de estudantes com idades entre 13 e 15 anos. O projeto articulou conteúdos da Geografia – como mobilidade, espaço urbano, uso de veículos, segregação social e direito à cidade – a conceitos básicos de trânsito e a temas correlatos, como sustentabilidade, meio ambiente e responsabilidade social.

A metodologia envolveu oficinas, dinâmicas, visitas técnicas ao Departamento Estadual de Trânsito de Alagoas (DETRAN-AL), produção de materiais gráficos e uso de mídias sociais, promovendo uma abordagem participativa que envolveu toda a comunidade escolar. A proposta incentivou a análise crítica de situações concretas relacionadas ao trânsito, articulando a formação cidadã ao conhecimento de normas

e sinalizações. A participação ativa dos estudantes foi um dos pontos altos do projeto, refletindo mudanças nas percepções e nas atitudes diante da temática, com impacto positivo na convivência social. A colaboração entre professores de Geografia, gestores escolares, voluntários universitários e o DETRAN-AL foi essencial para o êxito da iniciativa.

O artigo de Borges; Segismundo; Castanho (2018), apresenta uma experiência didático-pedagógica conduzida por estudantes do curso de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Ituiutaba/MG. A iniciativa teve como objetivo promover um diálogo lúdico com professores e estudantes do 2º e do 3º ano do Ensino Fundamental do Centro de Atendimento Integrado a Comunidade (CAIC), destacando a importância de atitudes conscientes no trânsito por parte de pedestres, condutores, ciclistas e passageiros. A proposta articulou conteúdos previstos na Portaria n.º 147/2009 (DENATRAN) a outras disciplinas do currículo escolar, incluindo a Geografia, integrando-os à temática educação para o trânsito.

Na **Língua Portuguesa**: a leitura e a interpretação de textos jornalísticos, literários entre outros, sobre o tema trarão diferentes elementos para debate;
Na **Geografia**: o estudo das diferentes paisagens que compõem os espaços rurais e urbanos provocará uma visão crítica e aprofundada em relação ao próprio município; Na **Matemática**: a análise de indicadores de trânsito possibilitará a identificação de problemas no trânsito e a busca de soluções;
Na **História**: o reanimar de cenas do transitar humano reforçará a visão de que todas as pessoas são responsáveis pela construção da realidade; [...] (DENATRAN, 2009, p. 30, grifo nosso).

A metodologia adotada foi mista, combinando atividades práticas e reflexivas, como dinâmicas de grupo, simulações de trânsito, elaboração de desenhos, leituras e discussões em sala de aula. Foram utilizados diversos recursos didáticos com o objetivo de atrair a atenção dos estudantes, o que resultou em uma resposta positiva percebida por meio da valorização da temática por parte da comunidade escolar. Para enfrentar a deficiência educacional identificada em sala de aula, foi necessário romper com o modelo tradicional de ensino e adotar estratégias mais lúdicas e didáticas. O déficit de práticas pedagógicas integradoras contribuiu para o isolamento de determinados conteúdos, dificultando a compreensão de temas relevantes que extrapolam o currículo tradicional, como a educação para o trânsito e a cidadania no espaço urbano.

Os elementos que conectam os autores analisados concentram-se na integração da educação para o trânsito, do ensino de Geografia e da formação da

cidadania. Um aspecto central identificado é o reconhecimento de que a articulação entre Geografia, trânsito e cidadania constitui-se como essencial para fomentar uma compreensão crítica e reflexiva sobre a vida urbana e a responsabilidade social diante das questões de trânsito. Assim, a educação tem um papel de ferramenta estratégica para estimular atitudes responsáveis e solidárias, contribuindo para a construção de uma cultura de segurança e respeito no espaço urbano.

Nesse sentido, os estudos de Schäffer (2002) e Santos Júnior *et al.* (2019) apresentam abordagens convergentes ao destacarem a educação para o trânsito como um instrumento fundamental para ampliar a conscientização dos estudantes sobre mobilidade, convivência social e cidadania responsável. Ambos oferecem orientações valiosas aos professores de Geografia sobre como incorporar a temática de forma significativa no ensino, evidenciando o potencial da disciplina para dialogar com problemas reais da cidade e estimular práticas pedagógicas críticas e contextualizadas.

Diversas pesquisas reforçam essa perspectiva por meio de experiências práticas e projetos pedagógicos em instituições escolares. Os programas “A Escola no Trânsito” e “Trânsito Seguro Começa na Escola”, citados por Baptista (2014) e Silva (2019), bem como as atividades lúdico-educativas propostas por Santos Júnior *et al.* (2019) e Borges; Castanho; Segismundo (2018), demonstram que estratégias interativas podem ser integradas ao ensino de Geografia, oportunizando aos estudantes a análise de aspectos fundamentais para compreender o ambiente urbano e suas dinâmicas. Essas abordagens lúdicas não apenas tornam o aprendizado mais atrativo, mas também favorecem a internalização de valores cidadãos e de segurança no trânsito.

De modo complementar, Baptista (2014) e Silva (2019) defendem que uma abordagem contínua e sistemática da temática no ensino de Geografia amplia sua relevância, permitindo aos estudantes que explorem, de forma integrada, questões relacionadas ao espaço urbano, à mobilidade e aos impactos do trânsito na sociedade. Esses estudos reforçam a necessidade de refletir sobre a responsabilidade coletiva e sobre o papel da educação na formação de jovens cidadãos conscientes de seus direitos e deveres no espaço urbano.

Entretanto, Villela (2006) e Baptista (2014), embora mencionem a importância da educação para o trânsito, não aprofundam diretamente sua conexão com o ensino de Geografia. Enquanto Baptista (2014) enfatiza a inserção do tema desde os anos

iniciais do ensino fundamental, Villela (2006) concentra-se nas estratégias adotadas por órgãos gestores para promover uma nova mobilidade urbana. Essa ausência de articulação direta com o ensino geográfico diferencia essas pesquisas de outras que consideram a integração como essencial para a construção de uma consciência crítica sobre trânsito e cidade.

Por sua vez, o trabalho de Carneiro (2011) apresenta uma reflexão crítica sobre a responsabilidade coletiva dos órgãos públicos na educação de crianças e jovens, com o intuito de resgatar valores e cidadania. Essa perspectiva amplia o debate ao considerar a necessidade de políticas públicas mais efetivas e reforça o potencial da Geografia como espaço privilegiado para discutir a educação para o trânsito de maneira crítica e interdisciplinar.

Por fim, as análises de Santos Júnior *et al.* (2019) e Schäffer (2002) fornecem subsídios teóricos e práticos relevantes para a integração da temática ao ensino de Geografia. Além disso, esses estudos destacam a importância da formação continuada dos professores e da adoção de estratégias pedagógicas inovadoras, consolidando a discussão sobre o papel da educação para o trânsito no contexto educacional e na promoção da cidadania.

2.4 A Integração da Educação para o Trânsito no Currículo de Geografia: Uma Análise Normativa

A pesquisa proposta busca investigar a relação entre o currículo de Geografia e a educação para o trânsito, levando em consideração as normas educacionais presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, além dos documentos normativos do Distrito Federal.

Foram analisadas também as leis que orientam a educação no trânsito, como o Código de Trânsito Brasileiro (CTB), as Diretrizes Nacionais de educação para o trânsito e a regulamentação da temática como atividade extracurricular na educação básica. As leis referentes ao tema, como o CTB, estabelecem diretrizes e conteúdos específicos que devem ser abordados no ensino da educação para o trânsito, visando à formação de cidadãos conscientes e responsáveis no trânsito.

Portanto, para facilitar a compreensão do tema, é pertinente analisar inicialmente as leis de trânsito, seguido da abordagem das principais diretrizes educacionais relacionadas.

2.4.1 Legislações e Normas de Trânsito e a Educação para o Trânsito

A análise das legislações de trânsito, como o CTB, resoluções do CONTRAN e portarias do DENATRAN, visa compreender a abordagem da educação para o trânsito nesses documentos e como ela é prevista enquanto atividade extracurricular nos anos finais do ensino fundamental e no Ensino Médio. Essas leis são basilares para direcionar as ações educativas no Brasil, estabelecendo normas para promover a segurança e a conscientização no trânsito.

A respeito da identificação de legislações específicas que tratem da educação para o trânsito, apresenta-se inicialmente a Lei n.º 9.503/1997, que institui o CTB, na intenção de estabelecer tal debate como um tema transversal e que deve ser abordado em todos os níveis de ensino.

A educação para o trânsito será promovida na pré-escola e nas escolas de 1º, 2º e 3º graus, por meio de planejamento e ações coordenadas entre os órgãos e entidades do Sistema Nacional de Trânsito e de Educação, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, nas respectivas áreas de atuação (Brasil, 1997).

De acordo com o que estabelece o CTB, em seu capítulo IV, a Portaria nº 147/2009, do antigo Departamento Nacional de Trânsito (DENATRAN), atualmente Secretaria Nacional de Trânsito (SENATRAN), define diretrizes para a inserção da educação para o trânsito como tema transversal no Ensino Fundamental, com o objetivo de promover uma cultura de paz e cidadania nas escolas. Essa orientação está em consonância com a BNCC, que enfatiza o desenvolvimento de competências gerais voltadas à cidadania, ética e sustentabilidade, bem como com o Currículo em Movimento dos Anos Finais do Ensino Fundamental (2018), que propõe o trânsito como elemento de análise do espaço urbano e instrumento para a formação cidadã, integrando-o aos eixos transversais de cidadania, direitos humanos e sustentabilidade.

A Portaria nº 147/2009 orienta práticas pedagógicas voltadas à integração do trânsito como tema transversal nas diversas áreas do conhecimento, com foco na

formação de uma consciência cidadã crítica. Em contrapartida, as Resoluções nº 120/2001 e nº 265/2007 do CONTRAN concentram-se na educação de condutores e no ensino de normas e regras, atribuindo menor ênfase às abordagens interdisciplinares e à construção de valores cidadãos no contexto escolar.

Art. 1º Aprovar as Diretrizes Nacionais da Educação para o Trânsito [...] no Ensino Fundamental na forma estabelecida no Anexo II desta Portaria. Art. 2º Os Anexos desta Portaria encontram-se disponíveis no sítio eletrônico www.denatran.gov.br. Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação (Brasil, 2009).

O principal objetivo da portaria é fornecer orientações que favoreçam práticas pedagógicas relacionadas ao trânsito. Entre as metas estabelecidas, destaca-se o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes acerca destes conteúdos, promovendo reflexões e incentivando comportamentos e atitudes adequadas. A portaria também visa integrar a temática da educação para o trânsito de forma transversal em todas as disciplinas, tanto na teoria quanto na prática, com a finalidade de formar cidadãos responsáveis e conscientes, contribuindo para a melhoria da segurança viária. Deste modo, entende-se que educação para o trânsito deve constituir-se como temática essencial, que precisa ser abordada de maneira contínua e sistemática durante todo o ensino fundamental.

Segundo o DENATRAN, os principais elementos da abordagem da educação para o trânsito nos anos finais do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) se dão por meio de práticas integradas. Essa metodologia inclui a incorporação da temática no currículo de forma transversal e oferece uma abordagem multidisciplinar sobre trânsito durante as aulas.

O uso do espaço urbano e suas interações serve como uma ferramenta pedagógica efetiva, permitindo que os estudantes vivenciem as situações cotidianas do trânsito de maneira cidadã. As atividades propostas incentivam os estudantes a adotarem posturas éticas, respeitadas e solidárias, promovendo uma convivência harmônica nas vias. Além disso, essas práticas e atividades educativas estimulam discussões e reflexões sobre comportamentos no trânsito, ampliando a perspectiva dos estudantes em relação a temática.

Este documento apresenta uma abordagem interligada para os assuntos das quatro áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) nesta etapa do ensino (anos finais), visando promover atitudes

que favoreçam a coletividade. Além disso, enfatiza princípios fundamentais, como a valorização da vida e a importância de um trânsito seguro.

Em relação à relevância do ensino de Geografia no contexto da educação para o trânsito, essas orientações indicam que:

[...] a Geografia tem grande compatibilidade com o tema Trânsito, pois por meio do estudo do espaço geográfico e de suas paisagens, torna-se analisar o fenômeno da urbanização e, conseqüentemente, a problemática que envolve o trânsito, [...]. Além disso, o trânsito está estreitamente relacionado ao espaço da produção industrial (bens de produção, bens de consumo), importante aspecto a ser estudado. [...] o tema trânsito pode ser inserido a partir da análise [...] de diferentes paisagens; [...] as possíveis relações existentes entre diferentes lugares, com diferentes paisagens; [...] migrações internas e sua relação com o trânsito; as relações sociais que se estabelecem no espaço público de diferentes lugares (Portaria nº 147 - DENATRAN, 2009, p.14).

Em relação à importância da inclusão dos conteúdos acerca da educação para o trânsito no Ensino Médio, identificou-se como demonstração relevante a Resolução nº 120/2001 do CONTRAN. Tal documento tinha como objetivo tratar da inclusão de conteúdos específicos sobre trânsito no Ensino Médio, além de definir procedimentos para a implementação desses conteúdos nas escolas interessadas. Essa resolução abordava ainda os motivos para o desenvolvimento de uma política voltada à educação para o trânsito, principalmente para o público adolescente.

Dentre os motivos elencados pela Resolução nº 120/2001 do CONTRAN para a inclusão da educação para o trânsito no público adolescente, destaca-se a necessidade de adoção de medidas complementares ao disposto no CTB, especialmente no Capítulo VI, artigos 74 e 76, incisos I e II. O documento ressalta ainda a importância da formulação de uma Política Nacional de Educação e Segurança no Trânsito, voltada prioritariamente ao grupo etário considerado de risco, composto pela população entre 15 e 29 anos, com vistas a fomentar processos educativos capazes de sensibilizar adolescentes e jovens para uma convivência ética e segura no espaço urbano.

Em comparação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 insere a educação para o trânsito como um tema contemporâneo transversal obrigatório, o que possibilita, no âmbito do ensino de Geografia, a abordagem de conteúdos relacionados à mobilidade urbana, à cidadania e à sustentabilidade viária, entre outros. De forma semelhante, o Currículo em Movimento do Distrito Federal (2013), embora anterior à BNCC, já apontava para abordagens críticas e reflexivas sobre as

dinâmicas espaciais e a circulação urbana, reconhecendo o trânsito como elemento potencial para a formação cidadã. Por sua vez, o Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio (2020) alinha-se à BNCC e fortalece essa perspectiva ao propor, no âmbito das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, especialmente na área de Geografia, o desenvolvimento de projetos que dialoguem com as realidades locais e possibilitem reflexões sobre mobilidade e segurança viária, articuladas aos itinerários formativos, consolidando uma abordagem interdisciplinar e prática voltada para a realidade local e os desafios da juventude.

Apesar de preocupar-se com a integração de conteúdos relacionados à temática no Ensino Médio, a Resolução n.º 120/2001 do CONTRAN foi revogada dando lugar à Resolução n.º 265/2007, instituída pelo mesmo conselho. O objetivo dessa resolução é estabelecer as diretrizes para a formação teórico-técnica do processo de habilitação de condutores de veículos automotores elétricos como atividade extracurricular no Ensino Médio, visando à educação para o trânsito e à formação de condutores mais conscientes e responsáveis.

Nesse aspecto, é essencial atentar-se para a forma como a temática é exposta pelos documentos examinados. Pode-se notar que, na resolução revogada, a questão era apresentada como um projeto educativo e visava promover a segurança no trânsito. Todavia, a resolução vigente estabelece o ensino da temática apenas como atividade extracurricular. É interessante ressaltar que, em ambas as resoluções, não foram observadas informações sobre a possibilidade de articulação da educação para o trânsito com o ensino de Geografia.

[...] Considerando a necessidade de medidas complementares para o cumprimento no disposto no Código de Trânsito Brasileiro, Capítulo VI – artigos 74 e 76 inciso I, II; Considerando a necessidade do **desenvolvimento de uma Política Nacional de Educação e Segurança no Trânsito voltada, sobretudo, para o grupo considerado de risco, constituído pela população adolescente** que se insere nas escolas de Ensino Médio em todo território nacional; Considerando a importância de desenvolver valores, integrando o jovem no sistema trânsito nos seus diferentes papéis; Considerando ainda a necessidade premente da melhoria do processo de formação de condutores e o fato de ser a unidade escolar de Ensino Médio célula composta por docentes devidamente qualificados, resolve: (Resolução n.º 120/2001 do CONTRAN, revogada pela Resolução n.º 265/2007, grifo nosso).

No processo de identificação de legislações pertinentes à análise proposta, verificou-se que, atualmente, há um Projeto de Lei - PL n.º 1.304/2022 (Anexo B) tramitando no Senado Federal e que propõe a inclusão da educação para o trânsito

como tema transversal nos currículos escolares. Compreende-se a necessidade dessa iniciativa na perspectiva de ampliar a abordagem da integração dessa temática a diferentes disciplinas do currículo, incluindo a Geografia.

A análise das leis e das normas de trânsito, possibilita uma compreensão minuciosa de como a educação para o trânsito deve ser abordada em termos de conteúdo, de objetivos e de estratégias educacionais, bem como de sua integração no ambiente escolar, incluída como atividade extracurricular no ensino fundamental e médio. Esses documentos fornecem as bases que orientam as práticas educativas nessa área e oferecem suporte para sua implementação nas escolas.

Compreende-se que o conhecimento que ultrapasse as leis e as normas de trânsito é essencial para uma formação educacional plena e apta, capacitando pessoas conscientes e comprometidas com a segurança no trânsito urbano.

2.4.2 O Currículo de Geografia e a Educação para o Trânsito

A investigação acerca da presença da educação para o trânsito no currículo de Geografia foi realizada por meio da análise documental de normativas curriculares relacionadas ao ensino de Geografia. O foco da análise foi a expressão dessa temática nos documentos. A análise das leis curriculares teve início em 2022, concentrando-nos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 e nas mudanças que ela introduziu.

Para isso, seguiu-se a seguinte linha cronológica das normativas: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2012, o Currículo em Movimento do Ensino Médio do Distrito Federal de 2013, o Currículo em Movimento do Distrito Federal para o Ensino Fundamental nos Anos Iniciais e Anos Finais de 2018, especialmente os anos finais, além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 e o Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio de 2020

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) foram promulgadas em 15 de março de 1998, por meio da Resolução CNE/CEB n.º 3/1998. Em 2018, o documento passou por uma revisão que resultou na publicação da Resolução CNE/CEB n.º 2/2018, que estabelece as novas DCNEM. Essas diretrizes objetivam promover as competências gerais que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo dessa etapa de ensino, bem como as competências específicas de cada área do conhecimento, de modo a garantir a equidade e a qualidade do

Ensino Médio em todo o país, promovendo a redução das desigualdades educacionais e o acesso de todos os estudantes a uma educação de qualidade.

A resolução que estabelece as novas DCNEM não apresenta informações específicas sobre a organização curricular do ensino de Geografia, contudo, prescreve que a formação geral básica do Ensino Médio deve ser organizada por áreas de conhecimento, incluindo a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que abrange disciplinas como Geografia, História, Filosofia e Sociologia. De acordo com o inciso IV do artigo 12 da Resolução CNE/CEB n.º 3/2018, a estrutura curricular de Ciências Humanas possibilita ainda arranjos curriculares que envolvam:

[...] estudos em relações sociais, modelos econômicos, processos políticos, pluralidade cultural, historicidade do universo, do homem e natureza, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (Resolução CNE/CEB n.º 3/2018).

Dessa forma, considera-se que a proposta das DCNEM possibilita o desenvolvimento, junto aos estudantes, da capacidade de análise e de compreensão de temáticas articuladas às relações sociais, políticas e econômicas, bem como à diversidade cultural e à historicidade do mundo em que se vive, preparando-os para atuar de forma crítica e consciente na sociedade. Além disso, as DCNEM apresentam itinerários formativos que favorecem a articulação dessas temáticas com conteúdos curriculares, especialmente na área de Geografia – como nos estudos sobre a dinâmica urbana, no campo da gestão ambiental, na geopolítica e nas relações internacionais –, embora não se assegure que esses componentes integrem, de fato, os conteúdos trabalhados pelos professores de Geografia em suas aulas.

Feitosa e Ferreira (2022) ressaltam que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) referenciam a temática da educação para o trânsito nas resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), como a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que, em seu artigo 16, estabelece que as leis específicas que complementam a LDB devem incluir temas não disciplinares, abrangendo assuntos sobre trânsito em toda a educação básica (Brasil, 2010). Adicionalmente, a Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012 e do CNE, menciona em seu artigo 10, inciso II, a necessidade de incluir a educação para o trânsito como um tema transversal, integrando-o de forma abrangente a todos os componentes curriculares do Ensino Médio (Brasil, 2012).

Seguindo a ordem cronológica das normativas educacionais distritais, destaca-se o Currículo em Movimento da Educação Básica do Ensino Médio, elaborado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) em 2013. Este documento tem como objetivo estabelecer diretrizes, orientações e concepções político-pedagógicas que orientem a práxis nas escolas públicas de Ensino Médio no DF. Fundamentado na teoria crítica e na pedagogia dos multiletramentos, o texto propõe uma abordagem interdisciplinar, discutindo temas contemporâneos e questões sociais significativas, com o intuito de desenvolver uma educação voltada para a formação cidadã crítica e reflexiva.

No âmbito das Ciências Humanas, o Currículo em Movimento oferece diretrizes para que o ensino de Geografia se integre de forma eficaz às demais áreas do conhecimento. O documento destaca objetivos específicos para a área, com ênfase na promoção de uma compreensão crítica dos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos que estruturam a sociedade. Essa perspectiva é operacionalizada por meio do estímulo à leitura crítica de múltiplos formatos – artigos de opinião, gráficos, infográficos, reportagens e notícias –, visando aprimorar nos estudantes a capacidade de analisar fenômenos e processos históricos, sociais e culturais, compreendendo suas conexões e consequências na vida contemporânea. Tais elementos são essenciais para o desenvolvimento do pensamento crítico sobre as questões geográficas atuais e para a aplicação de conhecimentos na análise de problemas em níveis local e global.

No contexto específico deste estudo, destacam-se as habilidades e competências relacionadas aos conceitos de “cidade” e “direito à cidade”, que são trabalhados no ensino de Geografia de maneira a articular conteúdos da área de Ciências Humanas. Os temas propostos pelo Currículo em Movimento – urbanização (1º ano), diversidades econômicas, étnicas, religiosas e culturais do Brasil, estratificação e desigualdade social (2º ano), movimentos sociais, políticas afirmativas, conflitos étnicos, culturais e xenofobia e conceitos básicos de política, poder, participação e conjuntura (3º ano) – apresentam potencial para serem explorados sob a ótica da educação para o trânsito (Distrito Federal, 2013).

Nesse sentido, tais conteúdos contribuem para a compreensão dos desafios urbanos relacionados à mobilidade e à segurança viária, além de possibilitarem reflexões sobre a organização do espaço urbano. A ênfase nos conceitos de cidade e de direito à cidade revela-se estratégica para fomentar, nos estudantes, uma

consciência crítica acerca da relação entre trânsito, estrutura urbana e qualidade de vida. Assim, o currículo oferece subsídios não apenas para estimular o respeito às normas de trânsito, mas também para promover uma cultura de mobilidade sustentável, articulando a formação cidadã a práticas pedagógicas contextualizadas e socialmente comprometidas.

Em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Média (DCNEM), o Currículo em Movimento do Ensino Médio favorece uma integração que permite a formação de saberes em Geografia, enquanto estimula nos estudantes uma atitude crítica e reflexiva sobre o entorno em que estão inseridos.

Em resposta às alterações nas políticas educacionais a nível nacional, a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) adotou um novo currículo para o Ensino Médio em 2021, com a previsão inicial de sua implementação em todas as escolas até 2024. Conforme o Jornal de Brasília (Escolas..., 2025), no ano de 2025:

[...] a Secretaria de Educação (SEEDF) coloca em prática a Política Nacional do Ensino Médio (Pnaem) em todas as unidades escolares da rede pública que ofertam essa etapa da educação básica. Com uma nova matriz curricular, uma das principais mudanças é o aumento da carga horária da formação geral básica e alinhamento dos Itinerários Formativos com o aprofundamento das áreas de conhecimento.

O Currículo em Movimento do Distrito Federal referente ao ensino fundamental, foi atualizado em 2018, e visa promover uma educação integral para os anos finais, focando no desenvolvimento não apenas acadêmico, mas também social e cultural dos estudantes. Ele busca habilitar os estudantes a se tornarem pensadores críticos e autônomos, integrando conhecimentos e práticas sociais. A abordagem interdisciplinar, apoiada por eixos transversais, como educação para a diversidade e cidadania, enriquece o aprendizado.

No que se refere ao ensino de Geografia, o Currículo em Movimento para os anos finais do Ensino Fundamental ressalta a importância de integrar múltiplas habilidades e competências, posicionando os estudantes como protagonista do processo educativo. Os objetivos das Ciências Humanas presentes no documento orientam para a construção de uma compreensão crítica e criativa da sociedade, reconhecendo a diversidade humana e a produção e apropriação do espaço em contextos históricos específicos. Essa perspectiva valoriza o protagonismo juvenil ao

estimular o reconhecimento das experiências sociais e culturais dos estudantes, consolidando-os como agentes ativos na resolução de problemas reais.

A articulação entre os aspectos espaciais, próprios da Geografia, e os temporais, abordados pela História, é essencial para a formação de uma consciência cidadã crítica, fundamentada nos direitos humanos, no respeito à diversidade e na valorização dos saberes culturais. O Currículo em Movimento (2018) reforça essa perspectiva ao propor uma abordagem interdisciplinar que integra tecnologias digitais como recurso para potencializar práticas investigativas, promover a comunicação intercultural e assegurar o acesso a uma educação inclusiva e de qualidade. Essa proposta contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a construção de uma visão das dinâmicas sociais, políticas, econômicas e ambientais, estimulando a cidadania ativa e a sustentabilidade responsabilidade coletiva.

No contexto do ensino de Geografia, o documento destaca a importância de analisar o espaço e suas relações com as práticas sociais, culturais e ambientais, articulando conceitos como cidade, direito à cidade e produção do espaço urbano. Essa abordagem amplia a compreensão das estruturas que impactam a mobilidade e a segurança viária, ao estimular reflexões sobre o planejamento e a organização dos espaços urbanos. Além disso, ao incentivar o envolvimento cidadão, o currículo fortalece o protagonismo estudantil na proposição de soluções para aprimorar a mobilidade e participar de ações e campanhas voltadas à segurança no trânsito. Projetos interdisciplinares envolvendo diferentes modalidades de transporte consolidam uma consciência coletiva sobre direitos e deveres no trânsito, promovendo práticas mais responsáveis e o desenvolvimento de uma cultura de mobilidade sustentável.

Dando sequência à análise cronológica das normativas curriculares, em fevereiro de 2017 foi promulgada a Lei nº 13.415, responsável por instituir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, homologada em dezembro de 2018. Essa lei modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e estabeleceu as DCNEM, incorporando a BNCC às diferentes etapas de ensino.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é apresentada como documento normativo fundamental para orientar a Educação Básica no Brasil, com o objetivo de formar cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e responsabilidades na sociedade. De acordo com o texto oficial, ela busca desenvolver competências e

habilidades que favoreçam uma compreensão abrangente e reflexiva dos contextos social, político, econômico, ambiental e cultural.

No Ensino Médio, a BNCC não trata a Geografia como disciplina autônoma, mas a organiza dentro da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Assim, na prática, o que se aproxima do ensino de Geografia aparece diluído em propostas interdisciplinares que envolvem também História, Filosofia e Sociologia. Segundo o documento, tais orientações estimulam o desenvolvimento de capacidades como analisar mapas, gráficos e tabelas; interpretar dados que evidenciam dinâmicas socioeconômicas e ambientais; e compreender processos como migrações, desigualdades sociais e transformações do espaço, favorecendo uma visão crítica sobre as questões territoriais.

A ênfase na interdisciplinaridade, presente na BNCC para o Ensino Médio, busca estimular a articulação entre a Geografia e outras áreas do conhecimento, promovendo uma aprendizagem mais contextualizada e significativa. Além disso, o documento incentiva o uso de tecnologias digitais, reconhecendo sua relevância para diversificar métodos de ensino e ampliar o acesso ao conhecimento, contribuindo para uma formação mais crítica, responsável e preparada para os desafios contemporâneos.

Quanto à temática da educação para o trânsito, embora não esteja explicitamente mencionada na BNCC para os anos finais, seu princípio de formar cidadãos críticos e responsáveis oferece um espaço para a inclusão dessa abordagem, que pode ser feita em disciplinas como Geografia e ciências, onde se discute cidadania, segurança e a interação do indivíduo com o espaço urbano. Isso proporciona oportunidades para discutir comportamentos no trânsito e promover a segurança viária, preparando os estudantes para serem cidadãos conscientes e respeitosos em relação às normas sociais e de convivência.

A BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio não fornecem detalhes específicos sobre o conteúdo de Geografia, apesar de definirem amplas orientações e competências gerais. A lei que regula a base curricular para o Ensino Médio abrange as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, incluindo a matéria de Geografia. O currículo deve ser estruturado conforme a BNCC, incluindo itinerários formativos que, após a reforma do Ensino Médio em 2017, chamada de “Novo Ensino Médio - NEM” (Ribeiro; Ribeiro, 2020), foram ajustados de acordo com a realidade local e a viabilidade dos sistemas educacionais.

A BNCC também define as habilidades fundamentais que todos os estudantes brasileiros têm o direito de adquirir durante a sua trajetória na educação básica. No que diz respeito às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, este documento estabelece as habilidades e as competências sem entrar em detalhes específicos sobre conteúdo ou temas a serem explorados.

Em contrapartida, as DCNEM são mais detalhadas e específicas, tratando de assuntos como a estruturação curricular, os propósitos e os objetivos do Ensino Médio. Essas diretrizes oferecem orientações mais aprofundadas sobre a elaboração do currículo do Ensino Médio, com sugestões de temas, metodologias de ensino e estratégias pedagógicas para as disciplinas que integram as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Nesse sentido, apesar de não haver informações detalhadas sobre o ensino de Geografia nos referidos documentos, os professores podem se basear neles para orientar a adaptação e aplicação dos currículos e das suas práticas pedagógicas, assegurando a inclusão dos temas e competências geográficas fundamentais no processo educacional.

Adicionalmente, a legislação prevê que a grade curricular do Ensino Médio será formada pela BNCC e por itinerários formativos, os quais deverão ser estruturados por meio da disponibilização de diferentes arranjos curriculares, de acordo com a importância para a realidade local e para a viabilidade dos sistemas de ensino. Também é recomendável considerar as diretrizes específicas de cada sistema de ensino e as orientações curriculares estaduais, municipais e distritais para aperfeiçoar e enriquecer o planejamento do ensino de Geografia.

A BNCC para o Ensino Médio define competências e habilidades no âmbito das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, nas quais se inserem aquelas que se aproximam do que seria o ensino de Geografia. O documento propõe que os estudantes desenvolvam habilidades voltadas à compreensão do espaço geográfico e à análise crítica de questões sociais, ambientais e globais, articulando diferentes dimensões da realidade e favorecendo uma visão integrada do território.

Essas habilidades contemplam competências como analisar fenômenos socioespaciais, interpretar mapas e gráficos, compreender dinâmicas territoriais e refletir sobre desigualdades regionais e globais. Embora apresentadas no contexto interdisciplinar das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, elas podem ser apropriadas no trabalho pedagógico da Geografia, permitindo que o professor valorize

o olhar geográfico na construção do conhecimento. Entre as habilidades propostas pela BNCC, podem ser destacadas, por exemplo:

Compreender as dinâmicas sociais, econômicas, políticas, culturais e ambientais que envolvem a produção do espaço geográfico. Analisar as relações entre sociedade e natureza, considerando as transformações do espaço geográfico ao longo do tempo (Brasil, 2017).

A BNCC para o Ensino Médio determina que o ensino das disciplinas que fazem parte das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas deve promover a habilidade dos estudantes em analisar a produção do espaço em distintas épocas, utilizando os conceitos de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, causalidade, entre outros que contribuem no pensamento geográfico.

Além disso, a BNCC (habilidade EM13CHS201) também indica que o ensino da disciplina deve contribuir para que os estudantes possam compreender

[...] as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles (Brasil, 2017, p. 24).

De acordo com as observações de Assis (2023), ao integrar as habilidades em Geografia do Ensino Médio com a BNCC, os professores enfrentam o desafio de oferecer uma educação geográfica que, embora busque ser autêntica e adaptada, muitas vezes se vê limitada por diretrizes que priorizam uma abordagem técnica e instrumental. Essa situação pode comprometer a promoção de uma reflexão crítica e a conscientização socioambiental, essenciais para a formação de indivíduos verdadeiramente participantes e responsáveis pela transformação social.

Portanto, o alinhamento entre as habilidades em Geografia como parte das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e a BNCC, se não for acompanhado de uma perspectiva crítica quanto às políticas educacionais vigentes, pode resultar em uma educação que, apesar de conectada, não atende plenamente às complexas necessidades da sociedade contemporânea.

No ensino de Geografia, os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) na BNCC possibilitam que os professores desenvolvam projetos interdisciplinares que dialoguem com os conteúdos da disciplina, desde que alinhados com as competências e habilidades geográficas estabelecidas pelo documento. Segundo o Ministério da

Educação – MEC, os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) “têm a condição de explicitar a ligação entre os diferentes componentes curriculares de forma integrada, bem como de fazer sua conexão com situações vivenciadas pelos estudantes em suas realidades” (Brasil, 2019, p. 5). Essa integração fortalece o papel da Geografia como uma área que analisa a relação sociedade-natureza, possibilitando ao estudante compreender o espaço geográfico.

O relatório do MEC sobre os TCTs na BNCC destaca que “a inclusão das questões sociais no currículo escolar não é uma preocupação inédita”, mas com a homologação da BNCC “eles ampliaram seus alcances e foram, efetivamente, assegurados como Temas Contemporâneos Transversais” nas diferentes etapas da educação básica, incluindo os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio (Brasil, 2019, p. 4). Tais temas visam enriquecer o currículo escolar e promover uma educação inclusiva e contextualizada, permitindo a criação de conexões interdisciplinares entre os conhecimentos. Conforme Silva (2022, p. 18), os TCTs no ensino de Geografia “devem ser um guia para a formação cidadã do estudante”, contribuindo para o desenvolvimento da consciência crítica e a responsabilidade social.

A escola, portanto, constitui-se como um espaço de formação cidadã, no qual os direitos e deveres são compreendidos em contextos pessoais e coletivos. A BNCC enfatiza que, embora a abordagem dos TCTs seja obrigatória, cabe aos sistemas de ensino e às escolas “incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (Brasil, 2017, p. 19). Essa orientação assegura que o estudo dos TCTs seja significativo e aplicável à realidade dos estudantes, respeitando as características culturais e regionais da comunidade escolar.

A educação para o trânsito é um exemplo claro de um tema contemporâneo transversal que se integra a diversas áreas do conhecimento, conforme destacado no documento, permitindo que os estudantes compreendam a importância da segurança no trânsito em um contexto mais amplo. Os TCTs desempenham um papel importante na formação de cidadãos, uma vez que incentivam a compreensão sobre os direitos e deveres, além de desenvolver a responsabilidade social entre os estudantes.

Dessa forma, a discussão sobre o tema trânsito pode ser realizada interdisciplinarmente, e a liberdade na seleção de tópicos, bem como a autonomia de

professores e de estudantes, são essenciais para que a educação para o trânsito seja abordada de forma contextual e relevante, respeitando as particularidades culturais e regionais de cada comunidade.

Embora a BNCC considere que temas com a educação para o trânsito sejam obrigatórios e determine que devem servir como base nacional para a elaboração ou adaptação dos currículos e propostas pedagógicas, algumas redes de ensino ainda não os implementaram em suas escolas (Brasil, 2019).

O artigo 16 da Resolução CNE/CEB Nº 07/2010, que define as Diretrizes Curriculares para o ensino Fundamental de nove anos, permite a incorporação da temática em questão nessa etapa, reforçando sua relevância como tema transversal. No Ensino Médio, as resoluções do CNE também asseguram a implementação dos TCTs, garantindo a continuidade e aprofundamento da abordagem dessa temática. A BNCC, embora não trate a educação para o trânsito como um conteúdo isolado no currículo, integra a temática em habilidades previstas para o Ensino Fundamental, mais especificamente nos componentes de Língua Portuguesa (6º ao 9º ano) e Matemática (6º e 7º ano), favorecendo uma abordagem interdisciplinar voltada para a formação cidadã (Brasil, 2017; Feitosa; Ferreira, 2022).

O inciso I do artigo 8º da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017), destaca a necessidade de ajustar os currículos escolares às particularidades das instituições ou redes de ensino de acordo com as orientações da BNCC, tornando-os mais significativos para os estudantes. Uma abordagem, por exemplo, que trabalha a educação no trânsito de modo transversal e integrador, cumprindo o que a legislação estabelece, que dialoga com outros conhecimentos e enriquece a formação dos estudantes é a valorização dos idosos, a preservação ambiental e o respeito aos direitos humanos, o que possibilita a promoção de uma aprendizagem crítica e contextualizada (Brasil, 2018).

Acerca da necessidade de incorporar de forma obrigatória assuntos transversais aos conteúdos do Ensino Médio, destaca-se a Resolução CNE/CP nº 2, de 30 de janeiro de 2012 (Brasil, 2012), que trata da educação para o trânsito como um direito de todos. Posteriormente, foi estabelecida a Resolução CNE/CP nº 3, de 21 de novembro de 2018, que não revogou as Diretrizes Curriculares Nacionais anteriores, mas as atualizou para o Ensino Médio sem, contudo, abordar de forma detalhada a temática como tema transversal (Brasil, 2018).

Na BNCC, os conceitos de cidade e direito à cidade aparecem nas habilidades do 5º ano do Ensino Fundamental, como pontos de reflexão para o ensino de Geografia e podem ser associados à educação para o trânsito. Destaca-se a habilidade EF05GE12, que orienta os estudantes a “identificar órgãos do poder público e canais de participação social responsáveis por buscar soluções para a melhoria da qualidade de vida (em áreas como meio ambiente, mobilidade, moradia e direito à cidade)” (Brasil, 2017, p. 379). Essa proposta favorece a formação de uma consciência crítica e cidadã, essencial para a abordagem do trânsito como tema transversal.

Nos demais anos finais do Ensino Fundamental, essas concepções são aprofundadas em habilidades como EF06GE07, que propõe explicar as mudanças nas relações humanas entre sociedade e natureza com o surgimento das cidades (6º ano) e a EF08GE16, que incentiva a análise das problemáticas das grandes cidades latino-americanas, incluindo a mobilidade e as condições de vida (8º ano). Articuladas aos eixos “Mundo do Trabalho” e “Transformações do Espaço na Sociedade Urbano-Industrial”, as habilidades propostas ampliam a compreensão das dinâmicas urbanas e das desigualdades socioespaciais, reforçando a necessidade de abordar a mobilidade urbana e a segurança viária como dimensões essenciais da cidadania (Brasil, 2017).

Entre essas competências, destacam-se a análise crítica de fontes e narrativas, a comparação dos processos de ocupação do espaço urbano e a reflexão sobre o papel da mobilidade nas dinâmicas das cidades. Além disso, temas como a formação de países, povos e nações, bem como o incentivo à cidadania ativa, também podem ser tratados em conexão com questões de trânsito, evidenciando a importância de integrar essas discussões ao currículo para promover uma educação voltada à participação cidadã e ao desenvolvimento de práticas mais seguras e conscientes no espaço urbano.

Já no Ensino Médio, a BNCC amplia essa abordagem no campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, incluindo competências como a análise dos processos políticos, econômicos, sociais e ambientais nos âmbitos local e global e o reconhecimento e combate às desigualdades e formas de violência, com base nos direitos humanos. Destacam-se também habilidades como EM13CHS105, que propõe a crítica a dicotomias cidade/campo e cultura/natureza e EM13CHS201, que analisa a mobilidade populacional e a fixação de grupos humanos e os impactos socioculturais. Tais habilidades permitem relacionar o espaço urbano às questões do

direito à cidade, mobilidade e cidadania, integrando-as aos itinerários formativos e favorecendo uma abordagem interdisciplinar e prática (Brasil, 2018).

O Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio Distrito Federal (2020) apresenta orientações e metas para uma formação integrada e contextualizada, alinhada às diretrizes da BNCC (Brasil, 2019), com o objetivo de atender às demandas contemporâneas da educação. Diferente de um currículo que detalha conteúdos disciplinares específicos, o documento atua como referência geral para a organização curricular, propondo uma educação mais flexível e personalizada, em que os estudantes possam escolher áreas de conhecimento de acordo com seus interesses e projetos de vida. Essa abordagem busca articular saberes de forma interdisciplinar e conectá-los às realidades sociais, culturais e ambientais dos estudantes.

No contexto das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a disciplina de Geografia é destacada por seu papel estratégico na compreensão das relações entre espaço, sociedade, economia e meio ambiente. Presente em diferentes seções do documento, o ensino de Geografia é ressaltado como uma área capaz de articular múltiplas escalas de análise geográfica, explorar as interações entre sociedade e natureza e problematizar os desafios socioambientais que permeiam o cotidiano dos estudantes. Essa perspectiva amplia o potencial formativo da disciplina, ao promover reflexões críticas sobre o território, as desigualdades espaciais e as transformações urbanas e ambientais (Distrito Federal, 2020).

Embora no Currículo em Movimento do novo Ensino Médio não haja uma lista de objetivos e conteúdos específicos para a Geografia, o documento reforça a necessidade de integrar temas geográficos de forma interdisciplinar, em consonância com os princípios dessa etapa de ensino. A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas destaca o espaço urbano como central para a construção da cidadania, ao articular conceitos como cidade e direito à cidade, valorizando a diversidade e as formas de resistência. Essa abordagem contribui para formar estudantes críticos e participativos, capazes de analisar as dinâmicas do espaço geográfico e atuar na transformação social, visando cidades mais inclusivas, equitativas e ambientalmente responsáveis (Distrito Federal, 2020).

A análise das normativas educacionais permite identificar potenciais de conexões com a temática da educação para o trânsito, ainda que não seja mencionada de forma explícita nos documentos oficiais. Essa lacuna evidencia uma tensão entre a intenção de integrar a formação para a cidadania e a realidade das diretrizes

curriculares, que acabam por relegar a temática a uma posição marginal. A ausência de referências diretas pode ser atribuída a uma percepção de que a educação para o trânsito ocupa um lugar secundário frente a outras áreas de conhecimento, refletindo uma visão restrita sobre seu papel na formação de sujeitos críticos e conscientes das dinâmicas urbanas e da segurança no trânsito.

Além disso, embora a abordagem transversal prevista pela BNCC e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais tenha como objetivo promover uma educação mais ampla e integrada, sua implementação nas escolas revela fragilidades. A ausência de diretrizes claras e de estratégias pedagógicas específicas para operacionalizar a educação para o trânsito contribui para que o tema permaneça invisível ou tratado de maneira superficial. Essa lacuna compromete o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes compreender o trânsito como espaço de direitos e deveres, além de um campo de construção coletiva para uma mobilidade segura e consciente.

Outro elemento a ser considerado é a resistência a mudanças nas diretrizes curriculares. Muitas instituições, influenciadas por tradições pedagógicas consolidadas e pela defesa de sua autonomia, acabam não incorporando temáticas como a educação para o trânsito em suas práticas. Essa desconexão entre as diretrizes e o cotidiano escolar reflete a ausência de articulação efetiva entre diferentes níveis de governo e órgãos responsáveis, como o Sistema Nacional de Trânsito, o Ministério da Educação e as redes de ensino. Essa falta de integração compromete o avanço de políticas públicas capazes de consolidar a educação para o trânsito como um componente essencial na formação cidadã.

Sobre isso, Rodrigues (2018) aponta que a ausência de uma abordagem sistematizada e integrada sobre a educação para o trânsito nas instituições de ensino pode explicar por que essa temática ainda é pouco explorada pelas escolas. Esse cenário evidencia a importância de uma análise crítica e de uma atuação colaborativa para que a educação para o trânsito seja efetivamente incorporada às práticas pedagógicas, reconhecendo seu papel fundamental na formação de cidadãos comprometidos e conscientes de suas responsabilidades sociais.

Entretanto, essa ausência não impede a integração da temática nas disciplinas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, como a Geografia, que abordam questões relacionadas à mobilidade urbana, cidadania, direitos humanos, ética, meio ambiente entre outros temas. Cabe às escolas e redes de ensino a definição pela oferta de

disciplinas e conteúdos, podendo incluir a educação para o trânsito em seus projetos educacionais. A análise das normativas curriculares também permitiu identificar de que maneira essa temática pode ser integrada ao planejamento curricular da Geografia, se existem orientações específicas para sua abordagem e como ela se relaciona com os objetivos mais gerais da educação geográfica.

É possível notar que a BNCC para o Ensino Médio, assim como as outras diretrizes, não estabelece matérias específicas voltadas para a educação para o trânsito. No entanto, ela define habilidades e competências que favorecem o desenvolvimento completo dos estudantes durante a educação básica, possibilitando a integração de temas transversais como cidadania e sustentabilidade, que podem estar conectados à educação para o trânsito.

As DCNEM, embora não tenham como objetivo direto incorporar conteúdos específicos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, especialmente de Geografia e da educação para o trânsito, possibilitam, por meio de suas orientações gerais, o desenvolvimento de uma educação crítica e reflexiva sobre temas urbanos, mobilidade e cidadania. Assim, contribuem indiretamente para uma análise mais ampla dos desafios e das possibilidades de transformação do espaço urbano e das relações de convivência nas cidades.

No Currículo em Movimento do Ensino Médio (2013) não há menção explícita à educação para o trânsito, mas o documento possibilita a abordagem da temática de forma integrada às diferentes disciplinas, especialmente nas Ciências Humanas. No contexto desta pesquisa, destaca-se a importância dos conteúdos específicos da Geografia, que, ao promover a conexão entre os conhecimentos espaciais, sociais e históricos, favorece a análise crítica e o protagonismo estudantil contemporâneo. Esse alinhamento reforça o potencial do currículo para tratar de questões urbanas e cidadãos de maneira interdisciplinar, mesmo sem uma prescrição direta da temática do trânsito.

De igual modo, o CMNEM propõe essa abordagem de maneira ampla, tanto na disciplina de Geografia quanto em outras áreas das ciências humanas, com o intuito de conscientizar os estudantes acerca da segurança nas vias públicas e mobilidade urbana.

Embora a educação para o trânsito não esteja claramente definida nos documentos oficiais, as escolas têm a oportunidade de integrá-la em seus projetos pedagógicos. Ainda assim, a falta de mecanismos eficazes de fiscalização e avaliação prejudica sua implementação, de modo que as escolas priorizarem disciplinas

consideradas mais relevantes, resultando em uma aplicação inconsistente da educação para o trânsito no currículo.

Apesar das diretrizes curriculares nacionais e locais, a prática pedagógica muitas vezes não reflete essas orientações. As escolas enfrentam desafios como a falta de formação adequada para os professores, recursos didáticos insuficientes e apoio institucional limitado, criando uma desconexão entre as normativas e a realidade das salas de aula, o que representa um desafio significativo para o avanço de temáticas como a apresentada neste estudo.

A fiscalização por órgãos como o Sistema Nacional de Trânsito, o Ministério da Educação e as secretarias de educação em níveis municipal, estadual e distrital é essencial para garantir a implementação das normas relacionadas à educação para o trânsito, a qual, conforme o CTB, é um direito universal e uma responsabilidade dos integrantes do SNT, que devem contar com uma coordenação educacional. Além disso, é necessário promover a criação de escolas públicas de trânsito, seguindo os padrões estabelecidos pelo CONTRAN (Brasil, 1997). No entanto, a efetividade dessa fiscalização pode ser limitada por fatores como a falta de recursos e a ausência de planejamento estratégico. Muitas vezes, os órgãos de trânsito e educação não atuam de forma integrada, comprometendo a aplicação eficaz das leis e diretrizes (Rodrigues, 2018).

No Distrito Federal, o Detran-DF é responsável por promover a educação no trânsito, através da Diretoria de Educação de Trânsito (DIREDOC), que organiza campanhas, cursos e palestras. A Escola Pública de Trânsito (EPT) busca integrar a temática nas escolas, especialmente nas públicas, por meio do programa Detran nas Escolas. Contudo, não há um acompanhamento efetivo para verificar quais instituições estão implementando a educação para o trânsito (Anexo C), mesmo durante a formação dos docentes.

As ações desenvolvidas pelos professores durante o curso “Mobilidade e Trânsito”, ofertado pelo Detran, envolvem o planejamento e a execução de atividades ao longo do ano letivo escolar, além de outras iniciativas articuladas ao cotidiano escolar. Essas práticas são registradas em relatórios de atividades práticas (Anexos D, E e F) que estabelecem conexões entre mobilidade, trânsito e currículo escolar, evidenciando as especificidades sociais e econômicas da comunidade escolar.

Torna-se fundamental, portanto, que os órgãos responsáveis não apenas estabeleçam diretrizes, mas também atuem ativamente na supervisão e no apoio às

escolas, garantindo a incorporação efetiva da educação para o trânsito no currículo escolar. A abordagem interdisciplinar, especialmente no ensino de Geografia, que já abrange conteúdos como mobilidade urbana, cidadania e direitos humanos, é essencial para essa integração. Essa mudança de paradigma educacional deve valorizar a educação para o trânsito como um componente essencial na formação de cidadãos conscientes e responsáveis.

Para que as normas sejam realmente eficazes, é necessário que haja um comprometimento maior dos órgãos do SNT na fiscalização e na promoção de ações educativas. A sistematização e a coordenação entre as diferentes entidades são essenciais para que a educação para o trânsito resulte em ações efetivas de prevenção de acidentes (Rodrigues, 2018).

Em suma, a inclusão da educação para o trânsito nas escolas deve considerar a necessidade de um conjunto normativo mais rigoroso, a importância da fiscalização e do apoio dos órgãos competentes e a urgência de uma abordagem interdisciplinar que integre essa temática a formação dos estudantes.

De forma primordial, tratamos a formação de professores como elemento essencial para o desenvolvimento de uma abordagem interdisciplinar no ensino de Geografia, incorporando, assim, de maneira efetiva, a educação para o trânsito como prática reflexiva e constituinte de ações voltadas à atuação social dos estudantes. No capítulo a seguir, apresentamos as análises acerca das normativas, desafios e perspectivas para a educação para o trânsito a partir da formação de professores de Geografia.

3 CAPÍTULO II – FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO BRASIL: ASPECTOS NORMATIVOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO

Neste capítulo, analisa-se a formação de professores de Geografia no Brasil, com foco em como essa formação pode enriquecer a prática pedagógica ao integrar a educação para o trânsito ao ensino da disciplina.

3.1 Uma breve análise histórica da formação de professores no cenário nacional

A educação no Brasil tem sido marcada por transformações decorrentes de políticas educacionais, demandas sociais e novos paradigmas pedagógicos. Nesse contexto, o Código de Trânsito Brasileiro (1997), por meio do artigo 74, instituiu a educação para o trânsito como direito de todos e dever prioritário do Sistema Nacional de Trânsito, ressaltando a importância da formação docente na promoção de uma formação cidadã. Assim, este tópico discute, de modo geral, a formação de docentes como uma possibilidade de fortalecer a integração da temática às práticas pedagógicas desses professores, abordando as questões da formação docente desde a década de 1990 até o contexto atual.

Conforme destacado por Ruiz (2022), a valorização da formação de docentes ganhou centralidade nas diretrizes educacionais da década de 1990, em resposta às demandas do contexto econômico marcado pela influência neoliberal. De acordo com Freitas (2002), esse período foi denominado “Era da Educação”, caracterizado pelo início das reformas educacionais e curriculares no Brasil.

De acordo com Pinheiro; Lopes (2021), essas reformas expressavam, em linhas gerais, os princípios do neoliberalismo, incorporando as crenças das administrações dos governos em exercício, as quais eram moldadas por entidades internacionais, frequentemente denominadas instituições multilaterais, que advogavam pela liberalização econômica dos mercados e pela ausência de intervenção estatal na promoção do bem-estar social. Essas entidades continuam a impactar, até os dias atuais, áreas como economia, política, cultura, saúde e segurança.

Cacete (2017) afirma que

[...] nos anos de 1990 os projetos de reforma educativa eram assessorados e financiados pelo Banco Mundial - BM. Os processos de centralização e flexibilização presentes no estabelecimento e na concepção da legislação educacional em todos os níveis correspondem ao modelo estabelecido pelo BM (Cacete, *in* Assis, 2023, p. 45).

Assis (2023) ilustra esse período ao destacar a administração de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), caracterizada por uma série de reformas nas políticas curriculares educacionais. Essas mudanças tinham como objetivo modernizar e alinhar a educação brasileira às exigências da globalização e às necessidades do mercado de trabalho. Contudo, essas iniciativas geraram críticas e resistências, principalmente no que diz respeito à qualidade da formação de professores e à ênfase em avaliações padronizadas, que buscavam avaliar o ensino e assegurar a eficácia do sistema educacional no Brasil. Esses assuntos permaneceram em pauta nas décadas posteriores, evidenciando a complexidade do cenário educacional brasileiro.

Durante os mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, que ocorreram de 2003 a 2016, foram adotadas políticas educacionais que se destacaram por um aumento expressivo nos investimentos na educação, ampliação do acesso ao ensino e promoção da valorização da formação docente. Um exemplo significativo é a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação (FUNDEB), que assegurou recursos destinados à educação básica em todo o Brasil, além do crescimento das universidades federais e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Essa expansão teve como objetivo facilitar o acesso ao ensino superior, especialmente para grupos historicamente excluídos, promovendo a inclusão social e democratizando a educação. Também foram desenvolvidos programas voltados à formação docente, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Formação de Professores (PRODOCÊNCIA), que focaram em valorizar e aprimorar a qualificação dos professores (Assis, 2023).

Após o golpe de 2016 e o *impeachment* do então presidente Dilma Rousseff, o governo de Michel Temer implementou diversas reformas no sistema educacional, marcando um retorno às políticas neoliberais. Essas ações foram caracterizadas por iniciativas que visavam reestruturar tanto a educação básica quanto a superior, priorizando a padronização e a eficiência econômica.

Germano (2022) retrata de maneira clara a situação política do Brasil durante esse período:

No dia 3 de maio de 2016, foi publicada a segunda versão da BNCC, contudo, o Brasil passava por um momento de grande instabilidade política, pois, a então presidenta Dilma Rousseff (PT) era afastada do cargo da presidência. Com o afastamento, quem assume é o vice-presidente Michel Temer (MDB). Tal processo de instabilidade reverberou de maneira decisiva no processo final de construção da BNCC, [...] (Germano, 2022, p.7).

Com a ascensão de Jair Bolsonaro ao poder em 2019, novas propostas de reformas nos currículos dos cursos de licenciaturas foram apresentadas. Entretanto, as críticas provenientes de universidades e associações de profissionais da educação evidenciaram preocupações em relação à qualidade da formação de professores e à adequação dos currículos à realidade brasileira (questões estas que serão abordadas posteriormente) (Assis, 2023).

Nesse cenário, Freitas (2002) argumenta que a capacitação docente se tornou um ponto fundamental nas reformas educacionais, já que os professores são essenciais para a execução dessas diretrizes estabelecidas pelas políticas governamentais.

Essa formação de professores tornou-se crucial para atender às exigências do sistema educacional, que visa elevar a qualidade do ensino e ajustá-lo às necessidades do mercado de trabalho e às normas legais. Nesse contexto, a autora ressalta a conexão direta entre as iniciativas de capacitação docente, a reforma educacional e os sistemas de avaliação, evidenciando a importância de preparar os educadores para desenvolver as competências exigidas pelas regulamentações vigentes.

Giroto (*apud* Lacerda, 2022) contesta as sugestões para o desenvolvimento de um sistema de avaliação no âmbito educacional que atende às demandas de organizações internacionais, como o Banco Mundial.

[...] a realização dos testes padronizados que limitou o entendimento de avaliação como um resultado, fragilizando a ideia de que ela deve acontecer no processo do ensino e da aprendizagem, no decorrer do percurso educativo (2017, p.430). Servindo muito mais como uma política de controle da prática docente, através das bonificações, vinculadas aos resultados das avaliações padronizadas, do que a garantia de uma qualidade no desempenho do trabalho (Giroto *apud* Lacerda, 2022, p. 9).

Diante desse cenário, destaca-se a importância de analisar os aspectos teóricos e normativos que orientam a formação de professores de Geografia e a integração da educação para o trânsito como prática cidadã.

3.2 Bases teóricas e normativas da formação de professores de Geografia no contexto brasileiro

A formação de professores de Geografia no Brasil desenvolveu-se de forma articulada às transformações históricas e políticas da educação, apresentando especificidades próprias dessa área. A partir da redemocratização nos anos 1980, consolidou-se um movimento crítico de contestação e resistência, que reformulou concepções teóricas e práticas pedagógicas, evidenciando a Geografia como campo estratégico para compreender as dinâmicas sociais e refletir sobre a realidade escolar (Barbosa, 2016).

Nesse contexto, é importante mencionar que, em 1987, a AGB promoveu o primeiro evento intitulado "Fala Professor", realizado em Brasília, e que se firmou como um ponto de referência para os professores de Geografia (Cacete, 2023; Lacerda, 2023; Souza; Zanatta, 2006).

De acordo com Souza; Zanatta (2006), a AGB desempenhou um papel fundamental como um dos meios de propagação e debate das ideias que contribuíram para o progresso do movimento crítico na educação geográfica. Lacerda (2022) afirma que houve um espaço para debate e reflexão acerca do ensino de Geografia, reunindo professores de várias regiões do Brasil. Essa iniciativa foi uma resposta às críticas direcionadas ao modelo convencional de ensino, que era visto como fragmentado e desatualizado.

Segundo a autora, o encontro teve como objetivo discutir a necessidade de reavaliar o ensino de História e Geografia, especialmente após a descontinuação dos Estudos Sociais nos primeiros anos do ensino fundamental. A proposta foi aproximar as discussões acadêmicas da realidade escolar, analisando como as teorias educacionais poderiam ser implementadas em sala de aula. Foram discutidas mudanças significativas nas grades curriculares, alternativas de avaliação e a elaboração de programas de ensino que refletissem a realidade dos estudantes, promovendo um ambiente de aprendizado mais colaborativo e crítico (Lacerda, 2022).

Lacerda (2022) afirma que o 1º "Fala Professor" foi um evento importante que não só desafiou as práticas de ensino existentes, mas também sugeriu uma abordagem inovadora para o ensino de Geografia, em sintonia com as necessidades sociais e educacionais do período.

Pinheiro; Lopes (2021) argumentam que, a partir desse momento, a Geografia Crítica teve um impacto significativo no discurso político, ao mesmo tempo em que manifestou uma preocupação com os fenômenos sociais e as transformações na realidade social. Essa perspectiva trouxe uma mudança de paradigma do pensamento geográfico, incluindo a incorporação de temas que passaram a ser valorizados, mas que antes não recebiam a devida atenção. Entre essas novas abordagens, destacam-se a valorização e o incentivo a um pensamento geográfico mais crítico e reflexivo.

No que diz respeito a esse contexto, Ribeiro; Ribeiro (2020, p. 10) enfatizam que

[...] a própria Geografia passou por grandes mudanças. Conforme ocorrido em outras Ciências Sociais, a forte influência de enfoques teórico-metodológicos comprometidos com a transformação social, a exemplo da dialética materialista desenvolvida no âmbito do marxismo, além de orientar os estudos e práticas docentes, também passou a influenciar mesmo aquelas abordagens sustentadas em outras tradições teóricas, de forma que a ideia de busca de melhorias e/ou transformações sociais positivas passou a ser algo possível de se reconhecer nos mais diversos estudos em Geografia. Europa.

Foi somente em 1996 que uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi promulgada, a Lei nº 9.394/96, definindo inéditas orientações para a educação no país, incluindo regulamentações para a formação de professores em geral, abrangendo também a área de Geografia.

Conforme Vieira (2021), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação propõe mudanças significativas na formação geral dos professores. Um dos aspectos mais relevantes dessa lei é a aproximação entre teoria e prática na formação dos professores, que visava não apenas a preparação teórica, mas também o contato direto com a prática docente.

[...] Lei nº 9.394/1996, [...] estabelece novos caminhos para a formação dos professores. Essa lei traz como um de seus principais pontos na formação do professor a associação da teoria com a prática, retirando o professor apenas da formação teórica e aproximando-o da docência (Vieira, 2021, p. 22).

Em relação à formação de professores de Geografia, a LDB de 1996 procurava articular os conhecimentos teóricos adquiridos com a prática pedagógica, a fim de prepará-los para atuar na educação básica contemporânea, conforme as diretrizes estipuladas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a educação

fundamental e Ensino Médio, que foram desenvolvidos e publicados pelo Ministério da Educação (MEC) (Vieira, 2021).

Conforme Ribeiro; Ribeiro (2020), com o advento do século XXI, que trouxe o fortalecimento das políticas neoliberais e uma maior atuação do setor privado na educação, a Geografia passou a ser objeto de novas discussões em relação ao seu papel no currículo da educação básica. Isso é demonstrado pela proposta da Lei nº13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que estabeleceu diretrizes para a reforma do Ensino Médio, priorizando algumas áreas do conhecimento, entre as quais se destacam linguagens e matemática, em detrimento de outras disciplinas dentro das Ciências Humanas.

Straforini (2023) criticou a segunda versão da BNCC para o Ensino Médio, publicada em 2018, afirmando que ela representava um retrocesso e provocava perdas significativas para a educação no Brasil. Confirmou-se que as disciplinas de linguagens e matemática permaneceriam obrigatórias, enquanto matérias como ciências humanas e sociais aplicadas – incluindo a Geografia – foram excluídas do currículo Straforini (2018, *apud* Lima, 2023).

Com base nas transformações resultantes das reformas na educação realizadas em anos anteriores, em 2018 foi lançada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa iniciativa introduziu um novo padrão para o sistema educacional em todo o Brasil, abrangendo a estrutura curricular de todos os níveis da educação básica. Ela estabelece a importância de um currículo nacional (Santos; Fernandes, 2018) e funciona como um referencial para as diretrizes curriculares nos diferentes sistemas de ensino do país. Além disso, desempenha um papel fundamental na elaboração dos currículos destinados à formação inicial e continuada de docentes da educação básica, incluindo os cursos de professores de Geografia (Santos; Fernandes, 2018; Pinheiro; Lopes, 2021; Assis, 2023).

Assis (2023) salienta que, de 2002 a 2016, houve avanços significativos na formação de docentes e nas políticas de educação, focando na otimização das condições de trabalho dos professores, na criação de novas infraestruturas, no investimento em laboratórios e na seleção de profissionais para preencher vagas abertas nos cursos. Além disso, houve um empenho em ajustar os cursos de licenciatura às DCNs de 2002, com o objetivo de oferecer uma formação que correspondesse às demandas educacionais daquele período.

Conforme Assis (2023), os acontecimentos políticos de 2016 e a implementação de políticas neoliberais que se seguiram, levaram a um significativo retrocesso na educação no Brasil. A reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei n.º 13.415 (Brasil, 2017) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desconsideraram os progressos feitos anteriormente, impactando tanto a formação de educadores quanto a qualidade do ensino.

Conforme apontado por Lima *et al.* (2023, p. 7), era necessário que os cursos de formação de professores se adaptassem ao modelo do NEM, cujas orientações começaram a ser implementadas compulsoriamente em 2022. Essa modificação foi essencial para assegurar que a formação de professores estivesse alinhada com as novas demandas que afetaram diretamente a prática docente. Segundo Silva; Falcão (2024), as mudanças na educação impactam, atualmente, os professores e suas carreiras profissionais, tanto de forma benéfica quanto negativa.

Além disso, a implementação de um sistema de ensino alinhado a diretrizes internacionais, em particular as dos Estados Unidos, juntamente com a escassez de recursos financeiros, contribuíram para o desmantelamento de políticas educacionais que visavam garantir uma educação de qualidade para todos.

O governo vigente – atualmente, o Brasil é governado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que iniciou seu mandato em 1º de janeiro de 2023 – implementou mudanças que reconfiguram a Política Nacional de Ensino Médio no Brasil, através da Lei nº 14.945/2024 de 31 de julho de 2024 (Brasil, 2024), e que foram aprovadas pelo CNE no dia 7 de novembro, com o objetivo de reorganizar essa etapa da educação básica. As regras anteriores, que careciam do apoio de educadores e da participação da sociedade civil, mostraram-se insuficientes para atender às demandas dos jovens nas escolas públicas. As diretrizes sofreram alterações importantes, como o aumento da carga horária da formação geral básica de 1.800 para 2.400 horas. Também, houve uma redistribuição das matérias obrigatórias ao longo dos anos escolares, incluindo todas as disciplinas das Ciências Humanas – como a Geografia – e impactando diretamente a formação de professores. Além disso, foram implementadas mudanças nos "itinerários formativos"⁶.

⁶ As mudanças nos itinerários formativos do NEM, conforme definido pelo MEC, têm como objetivo proporcionar uma formação mais flexível e diversificada para os estudantes dessa etapa escolar. A nova regulamentação exige que as escolas ofereçam, no mínimo, dois itinerários formativos, com carga horária entre 600 e 1.200 horas. As diretrizes curriculares devem ser elaboradas de forma colaborativa,

A introdução do novo currículo do Ensino Médio deve ser feita de forma gradual, começando em 2025 em todas as escolas de Ensino Médio do país, afetando os estudantes do primeiro ano. Essa mudança se tornará obrigatória no início do ano letivo de 2026, quando as novas diretrizes também serão aplicadas ao segundo ano e, em 2027, ao terceiro ano.

Em relação à formação de professores, conforme apontado por Silva; Falcão (2024), os documentos da resolução que institui o novo Ensino Médio não abordam essa questão. Contudo, para que os professores, incluindo os de Geografia, possam atuar eficazmente nesse novo formato de ensino, é fundamental considerar as diretrizes apresentadas pelo artigo 62 da LDB (Brasil, 1996).

Observa-se que a formação de professores de Geografia visa superar abordagens meramente técnicas e instrumentais, incentivando uma perspectiva crítica e reflexiva da disciplina enquanto campo do conhecimento científico. Essa abordagem está alinhada com as orientações do NEM. As recentes mudanças, incluindo a Lei n.º 13.415/2017 e a BNCC, ressaltam a relevância da formação continuada, possibilitando que os professores se ajustem às novas exigências do contexto educacional, fundamentais para uma prática pedagógica que desenvolva a formação de cidadãos críticos e participantes.

A Resolução CNE/CEB n.º 2/2024, a mais recente normativa sobre o tema, publicada em 13 de novembro de 2024, atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), incorporando as alterações introduzidas pela Lei n.º 14.945/2024. O documento estabelece parâmetros para a organização da formação geral básica e os itinerários formativos, estruturados com base em projetos integradores e metodologias interdisciplinares. Além disso, contempla temas contemporâneos transversais (TCT's) previstos na BNCC, como cidadania e civismo, incluindo a educação para o trânsito entre outras macroáreas temáticas, visando uma abordagem ampla e contextualizada (Brasil, 2024).

A Resolução CNE/CEB n.º 2/2024 também reconhece a formação de professores como um elemento essencial para a efetiva implementação da DCNEM.

considerando as realidades e necessidades específicas de cada região do Brasil. Essas alterações buscam melhorar a qualidade da educação, permitindo que os estudantes escolham áreas de especialização que correspondam às suas metas profissionais, ao mesmo tempo em que os preparam para os desafios atuais, contribuindo para sua formação integral e para o desenvolvimento social e econômico do país (Brasil, 2024).

No art. 34 define que os sistemas de ensino devem assegurar a formação continuada aos docentes para que possam atender às demandas do novo modelo curricular.

Para a implementação destas Diretrizes, cabe aos sistemas de ensino proverem: [...] os professores com jornada de trabalho e formação, inclusive continuada, adequadas para o desenvolvimento do currículo, bem como dos gestores e demais profissionais das unidades escolares; [...] (Brasil, p. 21, 2024).

Por um lado, há um movimento crescente nas instituições de formação de professores que busca integrar uma abordagem crítica e reflexiva na educação (Souza, Pinheiro; Mendes, 2018). Isso se reflete em propostas curriculares que enfatizam a importância da formação cidadã, da análise crítica da realidade social e da articulação entre teoria e prática (Silva, 2018). A Geografia, como disciplina, tem um papel fundamental nesse contexto, pois permite que os professores explorem questões sociais, políticas e ambientais de maneira integrada, promovendo uma compreensão mais ampla do espaço geográfico e das dinâmicas que o permeiam.

Por outro lado, ainda existem desafios significativos que dificultam essa transformação (Santos; Sousa, 2020; Ruiz, 2022). Muitas vezes, a formação continuada dos docentes não é suficiente para equipá-los com as ferramentas necessárias para implementar uma abordagem crítica em suas práticas pedagógicas. A resistência às mudanças nas metodologias de ensino, a falta de recursos e a pressão por resultados imediatos podem contribuir para uma perpetuação de práticas tradicionais que não favorecem uma reflexão crítica.

Além disso, a realidade das escolas e das comunidades onde esses professores atuam pode influenciar a forma como a Geografia é ensinada. Em contextos marcados por uma forte ênfase em conteúdos técnicos e na preparação para exames, a possibilidade de desenvolver uma abordagem crítica pode ser limitada. Isso sugere que, embora haja um movimento em direção a uma formação mais reflexiva, a implementação efetiva dessa visão ainda enfrenta barreiras significativas.

É importante reconhecer que essa transformação é um processo contínuo e que requer esforços coletivos para superar os desafios existentes. A formação continuada para os professores deve garantir que os educadores estejam preparados para enfrentar os desafios contemporâneos e promover uma educação que realmente capacite os estudantes a serem cidadãos críticos e participantes.

3.3 Breve análise da formação continuada de professores de Geografia no Brasil

A formação continuada de professores no Brasil é essencial para assegurar a qualidade no ensino e deve ser planejada de maneira integrada à formação inicial.

Santos; Melo de Sousa (2020) afirmam que as fases de formação, inicial e continuada, são fundamentais para o desenvolvimento profissional dos educadores, proporcionando-lhes uma maior autonomia intelectual e enriquecendo suas experiências na área. Essa abordagem visa oferecer uma formação mais adequada às exigências atuais e que faça sentido para os professores.

Imbernón, (1994, p. 55; *apud* Gasque; Costa, 2003), destaca que a formação inicial foca na aquisição de conhecimentos básicos, enquanto a formação continuada se desenvolve posteriormente, com o objetivo de promover o aperfeiçoamento contínuo ao longo da carreira docente. Para essas autoras, a formação continuada é um processo contínuo de busca e atualização das práticas pedagógicas, envolvendo atividades organizadas e apoiadas por instituições e programas de formação, que são essenciais para a melhoria do ensino e da aprendizagem. Silva (2018) complementa essa perspectiva ao enfatizar a importância da participação dos professores em cursos de formação profissional como uma condição necessária para a evolução do trabalho pedagógico.

Souza, Pinheiro; Mendes, (2018) ressaltam que a formação continuada é essencial para que os docentes se atualizem e desenvolvam uma identidade de pesquisador, o que é fundamental para a prática pedagógica transformadora. Demo, (2002, p. 56. *apud* Gasque; Costa, 2003) sublinha que o professor deve atuar como pesquisador, garantindo que a pesquisa seja considerada um "princípio científico e educativo". Essas ideias são apoiadas por Pauli; Silva (2023), que afirmam que essa iniciativa é essencial para o desenvolvimento contínuo das práticas pedagógicas dos professores nas dinâmicas de ensino e aprendizagem.

A capacitação, conforme apontado por Nogueira; Borges (2021), é uma política governamental que busca atender às demandas dos educadores, garantindo o interesse coletivo de todos os participantes do processo educativo. Conforme mencionado anteriormente, a LDB, aprovada em 1996, representou um ponto central nesse contexto, especialmente ao definir orientações que valorizam a formação continuada.

Ruiz (2022), destaca que o modelo de formação adotado buscava atender às demandas do capitalismo, sendo marcado por sua natureza precária, exploradora e alienante, o que se refletiu nas políticas educativas que foram implementadas.

Cabe ressaltar que, nesta pesquisa, o objetivo não é discutir uma formação continuada focada nas exigências do mercado, mas analisar como as mudanças recentes afetam tanto a formação inicial quanto a continuada dos professores, que frequentemente se entrelaçam. Também, discutir os impactos das reformas educacionais nas políticas de formação docente e na qualidade do ensino, por meio da análise das normativas propostas nesse cenário.

No que se refere à formação continuada de professores, Assis (2023) e Ruiz (2022) identificam, em seus estudos, as principais resoluções de diferentes períodos, gestões e correntes ideológicas, conforme foram homologadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Estas resoluções englobam: CNE/CP nº 1, emitida em 18 de fevereiro de 2002; CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015; CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019; CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Ruiz (2022) destaca que algumas resoluções contemplavam tanto a formação inicial quanto a formação continuada, enquanto outras focavam exclusivamente na continuidade da formação.

No presente estudo, optou-se por abordar as resoluções a partir da década de 2000 até a mais recente, a CNE/CP nº 4, de 2024. Adicionalmente, enfatiza-se as resoluções anteriores, iniciando com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – DCN 2002 que foram aprovadas pela CNE/CP nº 1 de 2002 (Brasil, 2002).

A resolução aprovada em 2002 evidenciou a relevância da formação integrada para educadores, enfatizando que uma formação pedagógica sólida é indispensável. A deliberação estabelecida naquele ano destacou a importância da formação conjunta para os docentes, também, realçou a importância da elaboração de currículos alinhados às realidades locais. No contexto, a interdisciplinaridade e a articulação entre formação inicial e continuada eram consideradas essenciais para o desenvolvimento profissional dos professores, promovendo uma educação de qualidade que atendesse as demandas dos estudantes e da sociedade. Entretanto, de acordo com Assis (2023), nesse intervalo mantém-se uma influência do neoliberalismo nas fundamentações pedagógicas, evidenciando uma continuidade das diretrizes educacionais que remontam à década de 1990 no Brasil.

A Resolução CNE/CP nº 1/2002 estabeleceu diretrizes para os cursos de licenciatura em Geografia, enfatizando a separação entre licenciatura e bacharelado, o que fortalece a identidade docente e exige uma formação pedagógica mais ampla. Essa normativa promove a conexão entre teoria e prática, estimulando estágios supervisionados que permitem a aplicação efetiva dos conteúdos em contextos educacionais reais. Ademais, sublinha a importância da valorização da carreira docente, reconhecendo o papel fundamental do educador na sociedade e no processo educativo.

Em 1º de julho de 2015, foram formalizadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, as quais passaram a orientar os cursos de licenciatura em todo o Brasil. Esse processo foi estabelecido pela Resolução CNE/CP nº 2, que revogou as diretrizes anteriores e entrou em vigor a partir de 2015 (Brasil, 2015).

Conforme Nogueira; Borges (2021), os documentos produzidos por essa resolução representavam uma atualização das diretrizes de 2002, visando melhorar e ampliar a formação dos professores, a fim de garantir um desempenho profissional apropriado. Essa abordagem englobava, simultaneamente, tanto as formações iniciais quanto as continuadas e, de acordo com Assis (2023), reforçava a importância de uma articulação entre estes níveis formativos, promovendo o desenvolvimento contínuo dos educadores. Destacou-se a valorização dos profissionais da educação, bem como a necessidade de condições de trabalho adequadas. Ademais, enfatizou-se a participação ativa dos educadores na formulação de políticas de formação, visando atender às demandas reais da profissão. Contudo, surgiram desafios como a desarticulação entre essas políticas e as dificuldades na adaptação dos currículos pelas instituições de ensino superior, complicando a implementação das diretrizes.

Quanto aos cursos de licenciatura em Geografia, Assis (2023) destaca, em sua análise da DCN/2015, a importância de uma formação que seja mais ampla, englobando não apenas o conhecimento específico da área geográfica, mas também abordagens pedagógicas, éticas e sociais, visando capacitar os professores a enfrentarem a diversidade presente no ambiente escolar. Além disso, um ponto significativo é a proposta de aumentar a carga horária dos cursos de licenciatura em Geografia, o que permitiria uma formação mais sólida e alinhada às demandas contemporâneas.

É importante ressaltar que Assis (2023) menciona que essas orientações são essenciais para entender as mudanças e os desafios que apareceram na formação de professores no Brasil, especialmente em relação às políticas educacionais implementadas após o golpe de 2016. A interrupção das políticas curriculares educacionais após esse evento também se mostrou um desafio significativo para o fortalecimento da formação de professores e para a valorização dos educadores.

Em dezembro de 2019, foi promulgada a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019), conhecida como BNC-Formação, que passou a estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, conectando a formação docente às necessidades da BNCC (Nogueira; Borges, 2021). Conforme Assis (2023), o contexto político do Brasil no momento da sua aprovação, sob a administração de Jair Bolsonaro, mostrava um ressurgimento da agenda neoliberal, com forte influência dos Estados Unidos.

Durante esse período, a aprovação da referida resolução foi alvo de críticas de vários segmentos, incluindo movimentos de professores e entidades educacionais, que contestavam a forma impositiva com que a BNC-Formação foi implementada. Muitos percebiam o processo como antidemocrático e acreditavam que as contribuições da comunidade acadêmica foram ignoradas.

O CNE e o MEC enfrentaram contínuas pressões e críticas em relação aos prazos e à implementação das novas diretrizes. Essa situação resultou em um diálogo mais intenso com a comunidade educacional, levando à extensão dos prazos para a adequação dos cursos de licenciatura. Esse diálogo envolveu discussões sobre a necessidade de ajustes nas diretrizes, considerando as preocupações e sugestões dos educadores e instituições de ensino. Além disso, o impacto da crise sanitária de Covid-19 resultou no adiamento das obrigatoriedades de implementação que estavam inicialmente agendadas para 2021, e que foram prorrogadas devido às dificuldades enfrentadas pelas instituições de ensino (Assis, 2023).

Nogueira; Borges (2021) destacam que, ao término de 2019, ocorreram debates sobre a apresentação de novas orientações para a formação de docentes ou uma sugestão de alteração da então resolução CNE/CP nº 2/2015. Muitos protestos contrários surgiram, porém, apesar das respostas negativas da comunidade educacional, não houve consideração às reivindicações, e seus representantes não tiveram a oportunidade de se manifestar.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 trouxe à tona uma série de orientações propostas para modernizar e padronizar a formação dos educadores no Brasil. A BNC-Formação destacou a importância da eficácia e do desenvolvimento de competências práticas, defendendo que a formação continuada fosse percebida como um espaço para preparar os docentes, suprimindo deficiências da formação inicial e promovendo uma divisão entre teoria e prática.

Contudo, de acordo com Nogueira; Borges (2021), essa abordagem resultou em uma formação continuada que acabou sendo tratada como um aspecto secundário na formação dos professores, o que fez com que perdesse importância e profundidade no processo educativo.

Simultaneamente, conferia flexibilidade aos currículos das licenciaturas, permitindo que as instituições adaptassem suas abordagens pedagógicas às especificidades regionais e das diferentes áreas do conhecimento. A resolução também enfatizava a avaliação contínua da formação docente, reconhecendo a necessidade de um processo formativo que transcendia o ensino.

A organização curricular proposta pela BNC-Formação deixou de ser baseada em núcleos flexíveis e interdependentes, passando a adotar grupos mais estritos na definição dos conteúdos e na contabilização das horas. Essa mudança resultou em uma menor autonomia para as instituições de ensino na elaboração de seus currículos e impactou a formação das competências necessárias para a atuação dos docentes, que deveriam ser desenvolvidas durante o curso.

Embora essa abordagem visasse alinhar a formação dos professores às necessidades do mercado e da educação básica, recebeu contestações por oferecer um percurso formativo que era considerado menos crítico e reflexivo. Esses elementos destacam as mudanças relevantes no desenvolvimento profissional do docente de Geografia no Brasil, que provocaram discussões e protestos sobre a qualidade e o caráter da formação dessa preparação, refletindo também na formação continuada.

As manifestações foram registradas por importantes instituições que representam os profissionais da educação, como a AGB, no caso da Geografia, que expressou sua insatisfação com a criação das PCNs em 1998, além de abordar as políticas educacionais atuais (Lacerda, 2022). Ademais, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE) questiona as mudanças nos currículos que afetam a formação na área de Geografia.

De acordo com Menezes (2001), a formação continuada é uma maneira de atualizar e aprimorar os conhecimentos dos professores da educação básica. A Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (Brasil, 2020), segue as diretrizes da LDB e serve como base para definir os parâmetros curriculares para a capacitação dos docentes da educação básica, com o intuito de aprimorar a qualidade da educação no Brasil (Pauli; Silva, 2023).

Segundo Silva; Falcão (2024), a Resolução CNE/CP nº 1/2020 determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, também chamada de BNC-Formação Continuada, com o objetivo de regulamentar a capacitação contínua dos docentes, visando o desenvolvimento permanente dos profissionais da educação básica, ao definir competências essenciais para esses docentes.

Componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Brasil, 2020, p. 2).

O documento promove a valorização da formação profissional e busca alinhar as atividades pedagógicas às exigências da sociedade atual. Além disso, o texto destaca a relevância da formação inicial e continuada, assim como a formação dos professores, apontando que essa é uma responsabilidade coletiva dos órgãos federativos, que devem trabalhar em conjunto nesse processo.

Silva; Falcão (2024) ressaltam que,

[...] sob a ótica legal, tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), quanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelecem o dever da União, do Distrito Federal, Estados e Municípios de promover a FC de profissionais do magistério (Silva; Falcão, 2024, p. 3).

A resolução destaca ainda a relevância de considerar as instituições de ensino básico como locais fundamentais para a formação, prática e pesquisa educacional.

Conforme Assis (2023), a Resolução CNE/CP nº 1/2020 representa uma continuidade das mudanças que tiveram início com a BNC-Formação de 2019, uma vez que seu principal foco é a formação inicial de docentes, de modo que esta satisfaça as necessidades da educação básica.

Semelhantemente à resolução anterior, este documento ressalta a relevância de alinhar a formação docente às orientações da BNCC, promovendo uma conexão entre o conteúdo abordado nos cursos de licenciatura e as expectativas de aprendizado para os estudantes da educação básica. Isso requer a readequação dos currículos dos cursos de licenciaturas para satisfazer essas novas exigências.

Silva; Falcão (2024) enfatizam a relevância de que essas formações sejam compatíveis com a implementação da BNCC, conforme determinado pela Resolução nº 1/2020. Dessa forma, observa-se que a BNC-Formação adota uma abordagem focada em competências, visando o desenvolvimento de habilidades específicas nos docentes em formação.

Nóvoa (2019 *apud* Silva; Falcão, 2024, p. 6) defende, no entanto, que esse tipo de formação não diz respeito a extensas listas de saberes ou competências que os professores devem alcançar, mas sim à busca de uma formação que permita a construção de sua própria identidade como profissionais da educação.

O artigo 13 da resolução preconiza que a BNC-Formação Continuada deve estimular a aprendizagem em conjunto entre os professores, proporcionando espaços para que eles possam aprender com seus colegas de profissão. A presença de um formador experiente, atuando como mentor ou tutor, é essencial para oferecer suporte e direcionamento aos educadores ao longo do processo de formação.

A Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do artigo 61 da LDB (Brasil, 2020, p.6)

Diversos elementos também são considerados fundamentais para o avanço na formação de professores, conforme a BNC-Formação Continuada. Alguns deles envolvem a oferta de variadas atividades, incluindo cursos, seminários, encontros e grupos de estudo, que ajudam na atualização e aperfeiçoamento dos docentes. Como estipulado no artigo 12 da Resolução CNE/CP nº 1/2020:

A Formação Continuada em Serviço deve ser estruturada mediante **ações diversificadas** destinadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas ao longo da vida profissional, e contextualizada com as práticas docentes efetivamente desenvolvidas (Brasil, 2020, p. 6, grifo nosso).

Isso implica que as atividades de formação devem estar integradas no cotidiano das escolas e das salas de aula, com o objetivo de atender às necessidades específicas de professores e dos estudantes. Assis (2023) critica essa situação, a qual ele se refere como “engajamento profissional”.

A formação permanente na BNC-Formação Continuada ainda estabelece uma conexão com programas e cursos que sejam flexíveis e modulares, permitindo a complementação, atualização ou melhoria do processo de crescimento profissional dos educadores, conforme mencionado no artigo 14 da Resolução CNE/CP nº 1. Dessa forma, os professores podem personalizar sua jornada de formação de acordo com suas demandas e objetivos individuais (Pauli; Silva, 2023).

Os autores afirmam também que essas ações podem ser realizadas de forma presencial, online, híbrida ou se utilizando de outras modalidades que não requerem presença física (Pauli; Silva, 2023). Como exemplos, os cursos de formação de professores voltados para a educação no trânsito, os quais são discutidos nesta pesquisa e que estão alinhados com as orientações estabelecidas pela norma citada anteriormente.

Diferentemente das resoluções anteriores, a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior dos profissionais do magistério da Educação Básica. Essa normativa contempla cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados e segunda licenciatura, incluindo a formação de professores para diferentes áreas do conhecimento, como a Geografia.

Além disso, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 revoga as Resoluções CNE/CP nº 2/2019 – que instituiu a BNC Formação – e CNE/CP nº 1/2020 – que criou a BNC-Formação Continuada –, além da Resolução CNE/CP nº 2/2015, que tratava das diretrizes para a formação de professores da educação básica. Essa mudança normativa sinaliza uma alteração de enfoque que, embora avance na reestruturação da formação inicial, mantém lacunas significativas na articulação entre formação inicial e continuada, fragilizando o fortalecimento de políticas de Estado voltadas à qualificação permanente dos profissionais da educação.

A Resolução CNE/CP nº 4/2024 regulamenta a formação de professores para todas as etapas da Educação Básica, incluindo modalidades específicas como EJA, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Quilombola entre outras. A normativa alinha-se às políticas educacionais, mantendo a integração entre formação

teórica e prática, com ênfase na presença física dos futuros docentes. Estabelece uma carga horária mínima de 3.200 horas, distribuídas entre formação geral, conteúdos específicos – garantindo, no caso de cursos EaD, pelo menos cinquenta por cento da carga horária de forma presencial -, atividades de extensão acadêmica e estágio curricular supervisionado. Além disso, define fundamentos, princípios, perfil do egresso, estrutura e currículo dos cursos, incluindo diretrizes de planejamento, avaliação, regulação e articulação com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e as metas previstas no Plano Nacional de Educação (PNE). Determina ainda que as Instituições de Educação Superior (IES) observem as normas aplicáveis a cada etapa da Educação Básica e a legislação vigente (Brasil, 2024).

Embora a Resolução CNE/CP nº 4/2024, instituída durante o terceiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, represente avanços em relação às normativas anteriores, ela tem sido alvo de críticas de entidades educacionais progressistas, como o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). As entidades criticam a revogação das BNCs Formação e Formação Continuada, apontando que a Resolução de 2024 reforça uma lógica tecnicista e pragmática, desconsidera os avanços da normativa de 2015 e fragiliza políticas voltadas à valorização e à formação crítica de docentes. Embora compartilhem críticas centrais, cada entidade apresenta enfoques e argumentos específicos em relação às implicações da nova normativa.

Dentre as principais críticas da ANFOPE (2024) está a falta de transparência e de participação democrática no processo de elaboração da resolução, especialmente no que se refere ao formato de consulta pública e ao diálogo com a comunidade acadêmica e profissionais da Educação básica.

O ANDES-SN, por sua vez, enfatiza que a Resolução CNE/CP nº 4/2024 representa uma “bricolagem”⁷ de conceitos progressistas e tecnicistas, evidenciando um compromisso ambíguo entre uma perspectiva emancipatória e uma orientação

⁷ Segundo o Dicionário Online Português, o termo “bricolagem” refere-se a trabalhos ou conjuntos de trabalhos manuais, ou de artesanato. Já de acordo com a Wikipédia, a palavra (do francês *bricolage*) designa atividades como montagem, instalação ou reparos feitos por pessoa não especializada, sem a ajuda de serviço profissional e tipicamente para proveito próprio. No contexto das críticas do ANDES-SN à Resolução CNE/CP nº 4/2024, o conceito é utilizado de forma metafórica para indicar uma combinação heterogênea e improvisada de elementos conceituais progressistas e tecnicistas, sem a construção de um projeto formativo coeso e emancipatório. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/bricolagem/>.

técnico-instrumental. Entre as críticas apontadas pela entidade estão o esvaziamento teórico do estágio supervisionado, que, segundo o sindicato, foi reduzido a práticas pragmáticas com pouca reflexão crítica; a ausência de mecanismos efetivos de valorização profissional; e as lacunas sobre a integração entre a formação inicial e continuada, aspectos que, na avaliação da entidade, podem contribuir para a precarização do trabalho docente (ANDES-SN, 2024).

Silva *et al.* (2019) destacam que os professores de Geografia têm uma perspectiva positiva em relação aos cursos de formação continuada, reconhecendo sua importância para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas. Eles veem esses cursos como oportunidades essenciais para a atualização e reflexão sobre suas abordagens de ensino, permitindo a revisão e reformulação de teorias em resposta às mudanças sociais e educacionais. Assim, a formação continuada é valorizada como fundamental para o desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade do ensino de Geografia nas escolas públicas. Segundo Silva; Leite (2019, p. 22) “a formação continuada na disciplina de Geografia representa uma atividade necessária e que precisa fazer parte do contexto do trabalho docente”.

Para compreender a importância do processo de formação continuada, especialmente para os professores de Geografia, é fundamental considerar as contribuições de autores como Rosa (2014), que demonstra que a formação é fundamental para aprimorar as práticas pedagógicas, tornando-as mais efetivas e contextualizadas. Cavalcanti (2006) complementa essa visão ao afirmar que a formação continuada é essencial para a atualização e aperfeiçoamento dos docentes ao longo de sua trajetória profissional, permitindo que acompanhem as mudanças e inovações na área de ensino e aprendizagem.

Além disso, a formação continuada contribui para a construção de conhecimentos docentes mais complexos e reflexivos, capacitando os professores a lidarem com as demandas e desafios específicos do ensino de Geografia. Endo (2016, p. 40) enfatiza que “[...] o professor precisa estar sempre buscando a aquisição de conhecimentos cujos desdobramentos podem contribuir para inovação em suas práticas”. A autora ressalta que essa busca por aprimoramento deve ser uma constante na vida do professor, especialmente no campo da Geografia.

Portanto, é relevante a oferta de cursos de formação que possam apresentar propostas que contribuam para a realidade da sala de aula, promovendo uma educação mais crítica e reflexiva.

3.4 Breve análise da formação continuada de professores de Geografia no Distrito Federal (DF)

Esta seção aborda as políticas educacionais em vigor no Distrito Federal, os desafios enfrentados e os impactos na prática docente, com base na análise de estudos relevantes sobre o tema, culminando em uma análise da formação docente neste contexto.

No Distrito Federal, há diversos cursos de formação continuada disponíveis para professores de diferentes áreas, tanto no setor público quanto no privado. No entanto, a Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (Uni-EAPE) se destaca por atender especificamente os profissionais do magistério público. Conforme Santos e Souza (2020), para que as ações de formação continuada sejam efetivas, é fundamental que recebam o suporte das instituições de ensino onde os docentes atuam, independentemente de sua natureza pública ou privada.

Desde 1995, a formação continuada no DF passou a ser coordenada pela EAPE, que ao longo dos anos assumiu diferentes formatos institucionais e hoje está vinculada à Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB/SEEDF). As Diretrizes de Formação Continuada da SEEDF (2019) ressaltam o papel estratégico da EAPE como articuladora de políticas formativas fundamentadas na perspectiva crítico-emancipadora⁸, voltadas ao fortalecimento do trabalho docente, à valorização profissional e à transformação social. Essa atuação busca garantir que as ações de formação transcendam a mera atualização técnica, promovendo espaços reflexivos e colaborativos entre teoria e prática pedagógica.

Atualmente, a Uni-EAPE oferece capacitações para os profissionais da área da educação, organizando workshops, oficinas, reuniões, conferências, palestras e debates que abrangem as diversas etapas e modalidades de ensino e contemplam temáticas múltiplas e interdisciplinares. Conforme as diretrizes estabelecidas pela SEEDF (2019), essas ações de formação continuada podem ser realizadas tanto pela própria Uni-EAPE quanto por instituições externas, mantidas pelo poder público ou por iniciativa privada, desde que suas propostas sejam submetidas à análise e

⁸As concepções e teorias abordadas e assumidas nas Diretrizes de Formação Continuada da SEEDF (2019), têm origem no campo da formação docente. Contudo, reconhece-se que os pressupostos da perspectiva teórica crítico-emancipadora são igualmente aplicáveis à formação continuada de todos os profissionais da educação, incluindo docentes e não docentes (SEEDF, 2019, p. 26).

validação da equipe responsável pela formação continuada da instituição. As atividades são realizadas por formadores do quadro interno da Uni-EAPE ou por especialistas externos – docentes, pesquisadores e profissionais com experiência nas áreas temáticas abordadas –, de modo semelhante à formação em Mobilidade e Trânsito. Essa organização visa garantir o valor formativo e a coerência com as políticas oficiais de formação continuada dos profissionais da educação no DF, fortalecendo as práticas pedagógicas e contribuindo para o desenvolvimento profissional contínuo dos educadores (Distrito Federal, 2019).

No que se refere à oferta de formações voltadas à prática pedagógica relacionadas aos temas transversais, a Revista Informações (2019) afirma que a Uni-EAPE promove diversas oportunidades em parceria com órgãos e instituições, tanto da própria SEEDF quanto externas, como o Centro de Apoio ao Surdo (CAS), o Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios (TJDFT), a Câmara Legislativa do Distrito Federal (CLDF) e o Departamento de Trânsito do Distrito Federal (Detran-DF), cuja atuação será problematizada e analisada em tópico posterior, considerando suas contribuições e limitações para a formação continuada de professores.

Em relação à oferta de cursos específicos para professores de Geografia, Silva *et al.*, (2019) observam que a EAPE ainda disponibiliza um número limitado de cursos, o que não atende plenamente às necessidades dos docentes dessa área. Sobre esse tema, foram identificadas algumas pesquisas que buscam ampliar o conhecimento desse fenômeno no ambiente do Distrito Federal. O artigo de Souza, Pinheiro; Mendes, (2018) discute a importância da formação continuada para os professores de Geografia e como essa formação pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e para a formação de cidadãos críticos e conscientes. Os autores elaboram algumas reflexões sobre a prática pedagógica e a preponderância da atualização constante dos professores para acompanhar as transformações da sociedade e da educação.

O estudo destaca a necessidade de integrar teoria e prática no ensino, permitindo que os professores reconheçam o impacto transformador de suas ações. A formação deve enfatizar a educação cidadã, preparando estudantes para a análise crítica de sua realidade social, com a Geografia exercendo um papel fundamental. Além disso, discute-se o desafio do uso crítico das tecnologias digitais pelos estudantes, o que requer uma intervenção mais ativa dos professores. O artigo critica a metodologia tradicional de ensino, defendendo uma abordagem que estimule a

reflexão crítica e análise das informações. Assim, propõe-se que a formação continuada dos docentes inclua tanto conteúdos geográficos quanto práticas pedagógicas adequadas às exigências da educação contemporânea (Souza, Pinheiro; Mendes, 2018).

O texto de Silva; Leite (2019), aborda os desafios enfrentados pelos professores de Geografia em sua carreira, a relevância do desenvolvimento da reflexão crítica dos profissionais sobre suas práticas pedagógicas, a necessidade de atualização constante acerca dos conhecimentos geográficos e a importância da articulação entre teoria e prática na formação docente. Além disso, o estudo apresenta referenciais teóricos essenciais para a discussão sobre a formação continuada em Geografia.

A pesquisa enfatiza que a formação continuada deve ser contextualizada às expectativas e necessidades dos professores, promovendo a motivação e o comprometimento no ensino. Os autores observam uma dicotomia entre os conteúdos dos programas formativos e a prática docente real, o que compromete a qualidade do ensino. Além disso, a pesquisa destaca a relevância de reavaliar o ensino de Geografia em um contexto de rápidas transformações sociais e tecnológicas, exigindo atualização constante dos professores. Concluindo, a formação continuada deve ser considerada um processo cíclico, interligando a formação inicial com o aperfeiçoamento profissional, com vistas a aprimorar as práticas pedagógicas e formar educadores mais preparados a enfrentar os desafios contemporâneos da educação (Silva; Leite, 2019).

No artigo é analisada também a participação dos professores de Geografia das escolas públicas do Gama-DF (região administrativa do Distrito Federal, localizada na área do entorno de Brasília) no processo de formação continuada pela EAPE, bem como as políticas de fomento desenvolvidas pela SEEDF durante os anos citados. O estudo busca compreender a relevância da formação continuada para a atuação profissional dos docentes e identificar as principais demandas e desafios enfrentados pelos professores de Geografia no contexto escolar (Silva; Leite, 2019).

Os resultados do estudo indicam que, apesar do reconhecimento por parte dos educadores sobre a relevância da formação continuada para a melhoria de suas práticas pedagógicas, a adesão efetiva aos cursos disponibilizados é insatisfatória. Os docentes demonstram interesse em atualização, mas enfrentam desafios relacionados à qualidade e pertinência dos cursos, especialmente aqueles oferecidos a distância,

desprovidos de tutoria adequada. Além disso, a significativa quantidade de professores contratados temporariamente limita a participação em formações, dado que estes não têm acesso a afastamentos para programas de pós-graduação.

Os autores enfatizam a necessidade de implementação de políticas educacionais mais eficazes pela SEEDF, com cursos que atendam às demandas reais dos educadores e que sejam acessíveis. Conclui-se que a formação continuada deve ser uma oportunidade para que os professores revisitem e reformulem suas abordagens teóricas, especialmente em um contexto de rápidas transformações sociais, ressaltando a importância da atualização constante na área da Geografia (Silva; Leite, 2019).

A pesquisa de Luz Neto (2022) levanta questionamentos sobre os motivos que têm estimulado professores de Geografia da rede pública de ensino do Gama a buscarem por formação continuada. A partir dessa problemática, o autor apresenta reflexões sobre os desafios e possibilidades da formação continuada para os professores de Geografia da rede pública do Gama-DF. O texto também discute a importância da formação continuada para a resolução de situações-problema na atuação docente e para a autonomia dos professores.

Na pesquisa, o autor aponta que a busca por aprimoramento na educação é impulsionada por fatores como a adaptação às novas demandas do mundo contemporâneo, o desejo de crescimento profissional e as influências de políticas educacionais. Apesar dos desafios, como infraestrutura inadequada e desvalorização da carreira, existem esforços positivos dos educadores.

Luz Neto (2022) ressalta a importância de desenvolver uma mediação pedagógica que se alinhe às necessidades atuais, incentivando a adoção de novas estratégias didático-pedagógicas e a ressignificação de suas práticas em sala de aula. Para isso, a formação dos professores deve englobar experiências práticas, conhecimentos específicos da Geografia e saberes pedagógicos, sempre considerando o contexto dos estudantes e da comunidade. A pesquisa defende que a formação continuada é essencial para o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia, buscando garantir uma educação de qualidade nas escolas públicas.

Essas pesquisas revelam uma análise do contexto escolar, especialmente no que se refere às estratégias de desenvolvimento profissional e à sua influência na atuação dos professores nas escolas públicas. Destacam, ainda, a importância da

formação continuada dos docentes de Geografia para o aprimoramento da qualidade do ensino e a formação de cidadãos críticos.

Todos os estudos ressaltam a importância da formação continuada como uma ferramenta essencial para que os professores de Geografia se atualizem e melhorem suas abordagens e práticas pedagógicas, permitindo que acompanhem as mudanças sociais e educacionais. As pesquisas exploram os desafios enfrentados pelos docentes, incluindo a necessidade de refletir criticamente sobre suas práticas e integrar teoria e prática. Elas também identificam as necessidades específicas dos professores em relação à formação, como a atualização de conhecimentos geográficos e metodológicos.

Os estudos também revelam os motivos que levam os professores a buscar formação contínua, destacando a busca por maior autonomia profissional e a resolução de problemas como fatores motivadores. A reflexão crítica sobre a prática pedagógica é um tema recorrente, com foco na importância de os professores se tornarem profissionais mais conscientes e capacitados para enfrentar os desafios da educação contemporânea.

Para entender a conexão entre a formação continuada dos professores de Geografia e a temática educação sobre o trânsito, é fundamental examinar edições de cursos e eventos voltados especificamente a esses profissionais da educação básica.

3.5 Formação continuada para professores em educação para o trânsito

Para realizar esta pesquisa, foram efetuados levantamentos com a finalidade de reunir dados que visam superar o modelo clássico de formação de professores baseado na acumulação de conhecimentos por meio de processos de transmissão e recepção, que não favorece a formação completa dos professores, revelando-se uma abordagem acrítica, não reflexiva (Paulo, 2018).

Nesse contexto, identificaram-se eventos e cursos de formação continuada direcionados a professores de Geografia, os quais discutem a temática educação para o trânsito de forma interdisciplinar e transversal. Através da análise, percebeu-se a presença de atividades que promovem a interligação entre o referido tema e o ensino de Geografia.

Segundo Schäffer (2002, p.164), a “educação para o trânsito encontra intimidade no caráter científico da disciplina quando se volta à análise da sociedade

na sua relação com o ambiente construído”. É importante destacar que, como disciplina escolar, a Geografia possui um objeto técnico que contribui para aperfeiçoar práticas e habilidades importantes para a identificação do aluno com seu lugar de vida e para intervenção espacial.

Quando se trata da disponibilidade de cursos que tratam do assunto da educação para o trânsito, é fundamental promover parcerias entre escolas e entidades ligadas ao Sistema Nacional de Trânsito, visando a formação de professores e estudantes. O autor defende a importância da atuação do Estado na formação dos docentes, a fim de assegurar um ensino de qualidade e consistente nas escolas públicas (Schneider, 2002).

Neste contexto, em setembro de 2004, o Departamento de Geografia da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), em parceria com a Associação Brasileira de Educação e Segurança para o Trânsito (ABRAEST), realizou a V Semana de Geografia em G. O tema abordado foi “Trânsito e Organização do Espaço”. A proposta do evento foi debater questões relacionadas ao trânsito no Brasil, com enfoque especial em Mato Grosso e na cidade de Cáceres, buscando sugerir soluções para os problemas de transporte e discutir sobre a estruturação do espaço e seu impacto no desenvolvimento social, econômico e cultural.

Destinado à comunidade acadêmica, professores do ensino fundamental e médio, profissionais de Geografia, gestores públicos, entidades ligadas ao trânsito e à sociedade em geral, o evento proporcionou a aquisição de conhecimentos e informações relevantes sobre a temática educação para o trânsito e o ensino de Geografia. A programação incluiu mesas-redondas, workshops, oficinas, grupos de estudo e debate, bem como apresentações de trabalhos científicos. A carga horária variou entre 20 horas para os participantes do período noturno e 40 horas para os participantes dos períodos vespertino e noturno.

Não foram localizadas maiores informações, como ementas, programação e materiais relacionados ao evento. No entanto, foi possível ter acesso à divulgação através de páginas que abordam os acontecimentos ocorridos antes, durante e após a sua realização.

O Programa Conexão DNIT tem como objetivo auxiliar os professores na abordagem abrangente da temática educação no trânsito nas salas de aula, disponibilizando recursos pedagógicos por meio de um portal online e de um aplicativo para celular. Esse programa é resultado de uma colaboração entre o Departamento

Nacional de Infraestrutura de Transportes (DNIT) e o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação para o Trânsito (NEPET) do Laboratório de Transportes e Logística (LabTrans) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Seu objetivo é promover ações educativas e a troca de experiências pedagógicas sobre a educação para o trânsito entre educadores de diversas regiões do Brasil, formando uma rede nacional dedicada ao desenvolvimento contínuo de atividades educativas nessa área. É importante mencionar que o curso está em sua quarta edição no contexto de realização do presente estudo.

Atualmente, o curso “Inovação e Transversalidade no Ensino Médio: Integrando a Educação para o Trânsito aos Saberes Escolares” (Anexo H), destaca-se ao oferecer aos professores do Ensino Médio a oportunidade de aprimorar suas práticas pedagógicas. O foco está na conexão de temas interdisciplinares com os desafios enfrentados pelos jovens, especialmente através da educação para o trânsito promovida pelo Programa Conexão DNIT, que visa o desenvolvimento juvenil e a cidadania (DNIT, 2023).

O curso é ofertado em formato online e é dividido em quatro módulos, que incluem atividades síncronas, realizadas por videoconferência, e assíncronas, acessadas por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVAMEC). Os participantes recebem suporte de tutores especializados, que os orientam ao longo do processo.

Embora o curso seja destinado a todos os educadores do Ensino Médio, ele é particularmente relevante para os professores de Geografia, pois a temática educação para o trânsito pode ser abordada em relação à mobilidade urbana e à organização do espaço. O conteúdo programático inclui informações sobre cronogramas e recursos, além de temas essenciais que enfatizam a análise crítica da realidade social e a diversidade das experiências juvenis. O curso também promove a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento e valoriza suas vivências em relação à segurança viária.

Por fim, o curso investiga metodologias inovadoras que estimulam a evolução das práticas de ensino. Com uma carga horária de 80 horas e flexibilidade no ritmo de aprendizagem, ele é acessível e propício para educadores que buscam integrar novos saberes, culminando na entrega de um certificado que valoriza a experiência adquirida.

Outra iniciativa do DNIT, em parceria com o LabTrans da UFSC, é o “Curso de Inovação Social na Educação para o Trânsito” (Anexo I). O principal objetivo deste curso é examinar o impacto da inovação social na educação para o trânsito, analisando suas influências no cotidiano das pessoas, com ênfase na cidadania e na sustentabilidade social. Destinado a educadores — incluindo docentes de Geografia — e a qualquer pessoa interessada em participar da Rede de Educação para o Trânsito, o curso visa promover a colaboração e a adoção de práticas positivas que aumentem a segurança e a conscientização no trânsito.

O primeiro módulo explora os conceitos básicos, capacitando os participantes a reconhecer sua importância no contexto educacional e social. Em seguida, os participantes investigam como a inovação social pode ser incorporada às atividades cotidianas, gerando transformações significativas em suas comunidades. Outro segmento relaciona a inovação social à sustentabilidade, destacando a relevância de práticas sustentáveis no trânsito. Por fim, o curso concentra-se na aplicação dos conceitos adquiridos para aprimorar a educação sobre trânsito, promovendo um ambiente mais seguro.

O curso é ofertado na modalidade virtual e está estruturado em quatro módulos, que abordam diversos temas relacionados à inovação social aplicada à educação para o trânsito, além de ações sustentáveis e capacitação de professores para integrar essa temática nos programas escolares.

O primeiro módulo trata dos conceitos básicos de inovação social, capacitando os participantes a compreenderem a importância dessa temática no contexto educacional e social. Em seguida, o curso explora a incorporação da inovação social no cotidiano, analisando como ela pode ser aplicada nas atividades diárias para promover mudanças significativas nas comunidades. Outro aspecto abordado é a relação entre inovação social e sustentabilidade, destacando a relevância de práticas sustentáveis no trânsito. Por fim, o curso foca na aplicação dos conceitos aprendidos na educação para o trânsito, visando melhorar a formação sobre a temática e contribuir para a criação de um ambiente mais seguro.

O “Curso de Inovação Social na Educação para o Trânsito” tem uma carga horária total de 30 horas, com atividades realizadas de forma assíncrona, permitindo que os participantes relacionem os conhecimentos adquiridos com suas rotinas diárias. O prazo para conclusão varia entre 8 e 30 dias, e não há supervisão de

moderadores durante seu desenvolvimento, que pode ser realizado a qualquer momento. Ao final, os participantes recebem um certificado de conclusão.

É fundamental ressaltar que, assim como o Detran-DF, o DNIT, um dos órgãos do Sistema Nacional de Trânsito, tem promovido regularmente cursos, palestras e workshops online para educadores de todos os níveis e modalidades de ensino, abordando a temática da educação para o trânsito.

A "V Semana de Geografia" e os cursos "Inovação e Transversalidade no Ensino Médio" e "Curso de Inovação Social na Educação para o Trânsito" estão interligados ao destacarem a importância da educação para o trânsito no ambiente escolar, especialmente nas aulas de Geografia. Esses encontros promovem a formação continuada, a troca de experiências pedagógicas e a integração de conhecimentos sobre trânsito, mobilidade urbana e organização do espaço, essenciais para a formação de cidadãos críticos. Além das diversas atividades realizadas, os eventos trabalharam métodos de ensino online que incentivam a formação colaborativa.

É fundamental que a formação continuada proporcione competências específicas aos professores para que estes possam tratar a temática em questão de maneira eficaz em suas práticas pedagógicas. Além disso, a parceria entre escolas e órgãos do SNT é essencial para aprimorar essa formação, incentivando a análise crítica dos professores sobre suas práticas e ressaltando a relevância da educação para o trânsito na formação de cidadãos conscientes e responsáveis (Informações adicionais nos Anexos G, H e I).

Neste capítulo, foram discutidos aspectos da formação continuada de professores de Geografia no Brasil, com destaque para as bases legais, os desafios enfrentados e as perspectivas para o fortalecimento de políticas de formação, especialmente no que se refere à possibilidade de inclusão da temática educação para o trânsito no ensino da disciplina.

A análise revelou que a formação continuada é essencial para garantir a atualização docente e a inserção de temas contemporâneos na prática pedagógica. No entanto, a formação continuada de professores de Geografia ainda enfrenta limitações significativas, principalmente em razão da descontinuidade das ações formativas, da manutenção de práticas pedagógicas tradicionais nas escolas e da desconexão entre as normativas educacionais, o trânsito e as demais demandas da prática docente.

Iniciativas de formação oferecidas por órgãos como o Detran-DF, em parceria com a Secretaria de Educação do Distrito Federal, revelam o potencial das propostas interdisciplinares e contínuas na promoção de práticas pedagógicas mais atualizadas e contextualizadas. Essas ações contribuem para ampliar o repertório dos professores, fortalecendo a integração entre a educação para o trânsito e o ensino de Geografia, em benefício da formação cidadã dos estudantes.

Contudo, embora os órgãos do Sistema Nacional de Trânsito promovam ações de formação sobre a referida temática, está ainda não ocupa uma posição de destaque nas políticas educacionais nacionais e, tampouco, locais. Essa baixa prioridade compromete a criação de uma cultura pedagógica que valorize a abordagem crítica e reflexiva de questões sociais urgentes, como a mobilidade urbana e a segurança no trânsito. Soma-se a isso a permanência de práticas tradicionais e pouco inovadoras em sala de aula, muitas vezes reforçadas por uma formação inicial e continuada que não fomenta o desenvolvimento de habilidades críticas e metodologias interdisciplinares por parte dos professores.

Apesar das orientações das diretrizes curriculares, que defendem a articulação entre temas contemporâneos e os conteúdos escolares, os desafios para que essas orientações se concretizem na prática ainda são expressivos. A ausência de formação específica, a carência de recursos pedagógicos e a falta de apoio institucional efetivo dificultam a implementação da educação para o trânsito nas escolas.

Essa distância entre as normativas e a realidade da prática docente permanece como um obstáculo a ser superado para que o tema analisado se torne, de fato, um componente significativo na formação dos estudantes e na construção de uma cultura de responsabilidade e segurança no espaço urbano.

4 CAPÍTULO III - RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Curso de formação em “Mobilidade e Trânsito” para professores

Considerando a relevância de estabelecer parcerias entre os vários órgãos integrantes do SNT e outras instituições, incluindo as educacionais, é fundamental destacar a colaboração formalizada por meio do convênio entre o Detran-DF e a EAPE/SEEDF, que viabiliza a oferta do curso de formação continuada para os professores.

Com o intuito de ofertar cursos que contribuam para a prática docente integrada à temática educação para o trânsito, foi instituído, no Distrito Federal, há aproximadamente 8 anos, o Programa Detran nas Escolas, celebrando um acordo de cooperação técnica entre a SEEDF e o Detran-DF. Atualmente, o programa encontra-se estruturado em dois eixos de estudo: “Mobilidade e Trânsito” e “Cidadania no Trânsito para Estudantes do Ensino Médio”, tendo como foco principal o primeiro eixo.

O curso de formação em “Mobilidade e Trânsito” para professores objetiva capacitar estes profissionais para que ensinem a temática educação para o trânsito de forma adequada e eficiente, na intenção de contribuir para a formação de indivíduos conscientes e críticos em relação ao trânsito, bem como a fim de realizar ações pedagógicas voltadas à temática, mediante uma perspectiva de promoção de uma mobilidade segura e de desenvolvimento de uma cultura de paz.

Para tanto, o curso disponibiliza material didático de apoio sobre o tema “trânsito” para os estudantes da Educação Básica, incluindo um kit com jogos para a educação infantil e um kit de livros – composto por volumes destinados a professores e estudantes – para os anos iniciais e finais do ensino fundamental. Esses recursos, quando utilizados como suporte em sala de aula (conforme registros fotográficos do curso “Mobilidade e Trânsito”, constantes no Anexo J), estão alinhados aos documentos orientadores da Rede Pública de Ensino, tais como as Diretrizes Pedagógicas dos 2º e 3º Ciclos e o Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF. Além disso, atendem às determinações do Código de Trânsito Brasileiro e das Diretrizes Nacionais de Educação para o Trânsito no Ensino Fundamental, instituídas pela Portaria nº 147/2009 do DENATRAN, garantindo a integração entre política curricular e formação cidadã no trânsito (Detran-DF, 2025).

O curso em “Mobilidade e Trânsito” é ofertado a professores efetivos e temporários da educação básica da SEEDF, e tem como finalidade formar profissionais capazes de elaborar e executar projetos relacionados à temática em questão nas unidades escolares, por meio de suporte pedagógico realizado pela comissão gestora do Programa Detran nas Escolas (CPDNE). O sistema de inscrições para o curso ocorre pela plataforma da EAPE - Ambiente Virtual de Aprendizagem – *eapeMoodle* (SEEDF, 2025), uma vez por semestre, juntamente com as inscrições da matriz de formação continuada direcionada aos profissionais da educação do Distrito Federal.

A capacitação possui uma duração total de cento e vinte horas, sendo disponibilizada na modalidade online. Inclui três encontros síncronos no Ambiente Virtual de Aprendizagem da Escola Pública de Trânsito (Detran-DF, 2025) ou em outra plataforma de videoconferência e colaboração, além de dois encontros presenciais. Um desses encontros consiste na aula inaugural e o outro serve para a conclusão das atividades do curso.

O procedimento de avaliação do curso ocorre ao longo do processo de aprendizagem, por meio da participação nas atividades apresentadas no AVA do Detran-DF e nos encontros síncronos, considerando critérios como: frequência nos encontros síncronos e nos presenciais, entrega das atividades de acordo com os critérios de avaliação estabelecidos para cada atividade, articulação teoria-prática, adequação da atividade pedagógica aos objetivos propostos na unidade do curso e, por fim, pontualidade na entrega das atividades propostas. Além disso, para ser considerado habilitado ao final, o cursista deverá obter o conceito satisfatório nas atividades de cada unidade do curso.

Ao final do curso, o certificado é emitido pela Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (Uni-EAPE) e disponibilizado (em formato digital), após a inserção dos resultados e o encerramento da turma pela CPDNE, no *eapeMoodle*. Esse certificado pode ser utilizado pelo docente para a progressão vertical na carreira.

[...] Art. 2º Para efeitos desta Lei, considera-se:

[...] VII – qualificação profissional: o aprimoramento do servidor com vistas à formação continuada e ao desenvolvimento na carreira;

VIII – progressão funcional: a progressão horizontal e vertical do servidor integrante da carreira magistério Público;

[...] XI – padrão: a posição do servidor na escala de progressão vertical;

[...] XIII – progressão vertical: a passagem do padrão em que se encontra o servidor para os padrões subsequentes, considerando-se o tempo de serviço na carreira magistério Público ou a formação continuada;

[...] Art. 14. A progressão do servidor na carreira magistério Público do Distrito Federal dá-se de forma vertical e horizontal.

§ 1º A progressão vertical ocorre de duas formas:

I – por tempo de serviço, desde que cumpridos os requisitos estabelecidos no art. 15, I;

II – por formação continuada, mediante requerimento do servidor. [...]

§ 3º Para a progressão vertical por formação continuada, o servidor pode apresentar o título de especialização, mestrado ou doutorado já apresentado para a progressão horizontal, desde que cursado durante o interstício referente àquela progressão. [...]

Art. 15. São requisitos essenciais para a concessão da progressão vertical:

I – por tempo de serviço: [...]

II – por formação continuada: [...]

§ 2º Cumpridos os requisitos previstos neste artigo, mediante requerimento do servidor, pode haver progressão vertical por tempo de serviço e por formação continuada concomitantemente (Distrito Federal, 2013).

O curso de formação em “Mobilidade e Trânsito” para professores busca integrar a educação para o trânsito ao Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal. A proposta visa enriquecer o conhecimento dos participantes sobre trânsito e mobilidade urbana, integrando a educação para o trânsito ao Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino (Detran-DF, 2023). O curso foi desenvolvido para se alinhar ao Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF de 2013 e 2018, incorporando eixos integradores e fundamentos teóricos, como a Educação para a Pluralidade, Cidadania e Educação em Direitos Humanos, além da Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

A inserção da educação para o trânsito no Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP) é uma estratégia importante para promover a conscientização e formar cidadãos socialmente responsáveis. Ao se integrar a mobilidade e o trânsito ao currículo, os estudantes têm a oportunidade de vivenciar experiências práticas que relacionam teoria e realidade, envolvendo toda a comunidade escolar. Essa abordagem colaborativa contribui para a redução de sinistros de trânsito. Com um planejamento eficaz e a participação ativa de todos, é possível criar um ambiente de aprendizado que beneficia tanto os estudantes quanto a comunidade.

O curso “Mobilidade e Trânsito”, voltado aos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, é estruturado em três unidades temáticas: (i) “A vida passa pelo trânsito”, (ii) “Mobilidade um direito de todos” e (iii) “Os lugares e eu” (Detran-DF, 2023).

Os conteúdos dessa etapa do ensino estão relacionados ao cotidiano das cidades e às tecnologias a serviço da vida; à cidadania e aos direitos humanos no contexto do trânsito; aos meios de transportes como facilitadores da mobilidade urbana; ao ser geográfico; à cidade; à elaboração de um breve relatório de cartografia urbana; ao trânsito no Distrito Federal; à saúde, ao meio e à segurança no trânsito, além do Projeto Político Pedagógico (PPP). Essa formação continuada fundamenta-se nas normativas educacionais e de trânsito, especialmente no Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal - Anos Finais SEEDF (2018), conforme previsto no Termo de Cooperação celebrado entre o Detran-DF e a SEEDF. Esses conteúdos aproximam-se do ensino de Geografia ao promover uma leitura crítica do território e das dinâmicas socioespaciais, articulando mobilidade urbana, cartografia, questões ambientais e cotidiano dos estudantes à educação para o trânsito.

O curso destinado aos professores do Ensino Médio (Detran-DF, 2025) é também composto por três unidades temáticas: (i) A violência no trânsito: fenômeno global e realidade local; (ii) A dinâmica dos sinistros de e os neurotraumas⁹; e (iii) Reflexões sobre mobilidade urbana para repensar as cidades.

As unidades do curso articulam-se aos fundamentos do ensino de Geografia e aos princípios do Currículo em Movimento da SEEDF (2013), ao abordarem temas como a organização do espaço urbano, planejamento e a mobilidade sustentável. A primeira unidade destaca a violência no trânsito como fenômeno global e local, possibilitando reflexões sobre as diferentes escalas geográficas e os impactos socioespaciais dos acidentes. Já a segunda unidade aprofunda a análise das dinâmicas dos sinistros de trânsito e suas consequências, evidenciando a relação entre saúde pública e o espaço urbano e reforçando a importância do planejamento como instrumento de prevenção e qualidade de vida. Por fim, a terceira unidade enfatiza a necessidade de repensar as cidades, discutindo a mobilidade urbana como elemento central para a construção de ambientes mais acessíveis e seguros, alinhando-se ao direito à cidade e à promoção de territórios socialmente equilibrados.

⁹ Lesões cerebrais e da medula causadas por acidentes de trânsito, variando de concussões leves a traumas graves com sequelas ou morte. O impacto brusco movimentava o cérebro ou danifica a coluna. A prevenção inclui uso de capacetes, cintos e respeito às leis. Fonte: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Neurotraumatismo**: aspectos epidemiológicos e estratégias de prevenção. Brasília: Ministério da Saúde, 2019.

Ao integrar os conteúdos ao Projeto Político Pedagógico das escolas, o curso amplia a possibilidade de promover não apenas a educação para a cidadania, mas também o fortalecimento da inserção da educação para o trânsito no currículo, sobretudo nas aulas de Geografia. Essa abordagem interdisciplinar não apenas fortalece a formação cidadã e os direitos humanos, mas também prepara os estudantes para os desafios contemporâneos relacionados à mobilidade e a segurança viária.

A análise das unidades evidencia que o curso representa uma ação formativa relevante, capaz de enriquecer a prática pedagógica e fortalecer a criação de ambientes urbanos mais equilibrados e socialmente integrados. Nesse sentido, o curso demonstra potencial para consolidar uma educação geográfica crítica, articulada às realidades urbanas e orientada para a promoção de uma cultura de paz e responsabilidade social.

No que se refere às atividades, o curso “Mobilidade e Trânsito” estrutura-se em três unidades que integram momentos de reflexão teórica com a aplicação prática em contextos pedagógicos. Na primeira, os professores participam de fóruns, escolhendo um dos tópicos propostos para elaborar postagens criativas com imagens e vídeos, promovendo o diálogo com os colegas. Na segunda, desenvolvem e aplicam atividades com seus estudantes a partir de temas sugeridos pelo Programa Detran nas Escolas, registrando os resultados em relatórios avaliados na plataforma do curso. Essa etapa também inclui a elaboração de um plano de Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), alinhado aos conteúdos curriculares da SEEDF e à temática da educação para o trânsito. Por fim, os cursistas elaboram uma proposta de projeto para inserir a educação para o trânsito no PPP da escola, fortalecendo a relação entre formação continuada e prática docente.

É fundamental destacar algumas informações do Relatório de Avaliação das Ações do Programa Detran nas Escolas – curso de formação em “Mobilidade e Trânsito” para professores e o Curso de Cidadania e Trânsito feito pela CPDNE em julho de 2023 – que registrou a participação de 932 educadores no curso de formação para professores, sendo que 487 deles obtiveram êxito na conclusão do curso. Já o curso destinado aos professores do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) teve 66 docentes que se inscreveram, com 23 deles finalizando o curso com sucesso.

Segundo o relatório de avaliação das ações do Programa Detran nas Escolas mais recente, divulgado em janeiro de 2024, foi constatado que 432 pessoas se inscreveram nos cursos, sendo que 247 eram professores aptos. No curso voltado para os professores do Ensino Médio e da EJA, foram registrados 36 inscritos, dos quais 17 estavam habilitados.

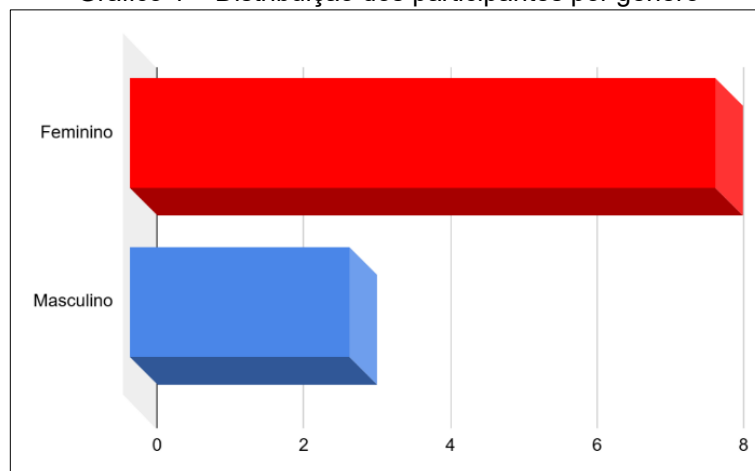
O curso de formação em “Mobilidade e Trânsito” não é direcionado especificamente para professores de Geografia, mas sim para todos os profissionais de magistério que desejem se capacitar para elaborar e executar projetos com o tema “trânsito” na unidade escolar (Detran-DF, 2023). Contudo, em 2017, o curso foi criado com o intuito de auxiliar professores de Geografia do 7º ano do ensino fundamental e do 2º segmento da EJA, assim como os professores de Geografia que atuavam em diferentes níveis da área central da Secretaria de Educação do DF (Agência Brasília, 2017).

4.2 Análise relacionada à terceira etapa: Percepções Iniciais e Expectativas sobre a Formação Continuada em Mobilidade e Trânsito

O questionário criado para a pesquisa foi enviado aos professores egressos do curso “Mobilidade e Trânsito” em todas as suas edições. Destes, obteve-se 11 respondentes. Como principais informações articuladas à caracterização dos professores, pode-se destacar: gênero, vínculo profissional, experiência docente e a localização das escolas em que atuam.

Essas informações são exibidas em gráficos obtidos a partir das respostas a cada questão do questionário, como forma de facilitar a visualização e permitir análises mais aprofundadas acerca da caracterização dos professores participantes do curso. Essas análises geraram novos questionamentos que possibilitaram a organização da etapa quatro da pesquisa – aplicação da entrevista semiestruturada, com o objetivo de examinar de forma mais próxima e aprofundada a relação entre a participação do professor no curso e a aplicação dos conhecimentos adquiridos na prática pedagógica do ensino de Geografia.

Gráfico 1 – Distribuição dos participantes por gênero

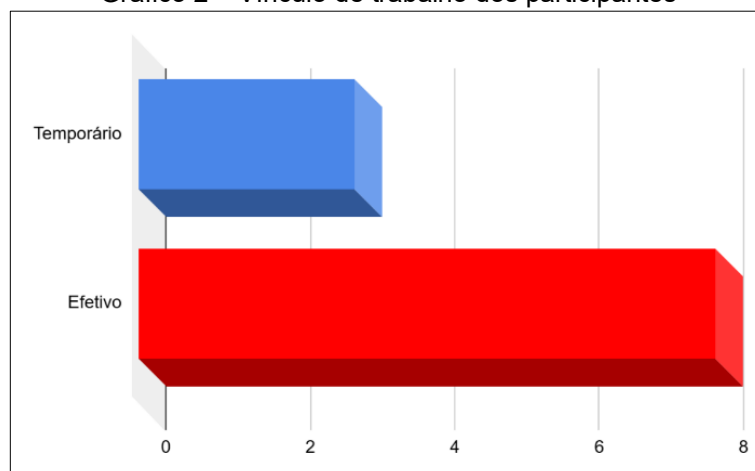


Fonte: elaborado pela autora (2025)

A análise do perfil dos professores de Geografia que participaram do curso “Mobilidade e Trânsito” revela uma predominância feminina, com 8 mulheres em comparação a apenas 3 homens, conforme apresentado no Gráfico 1. Essa realidade destaca a representatividade das mulheres na docência, suscitando reflexões sobre as dinâmicas de gênero presentes na profissão de professor de Geografia em todo Brasil.

De acordo com Brasil (2024) e Sousa *et al.* (2023), as mulheres predominam na força de trabalho da educação básica, o que reforça a tendência observada no curso. Esses dados podem ser examinados para discutir a relação entre gênero e a formação docente, uma vez que a presença preponderantemente feminina no magistério pode indicar questões sociais, culturais e históricas que acabam por moldar as escolhas profissionais. Silva (2009), no entanto, aponta como as mulheres têm atualmente se revelado em áreas que, tradicionalmente, eram dominadas por homens, como é o caso do ensino de Geografia.

Gráfico 2 – Vínculo de trabalho dos participantes

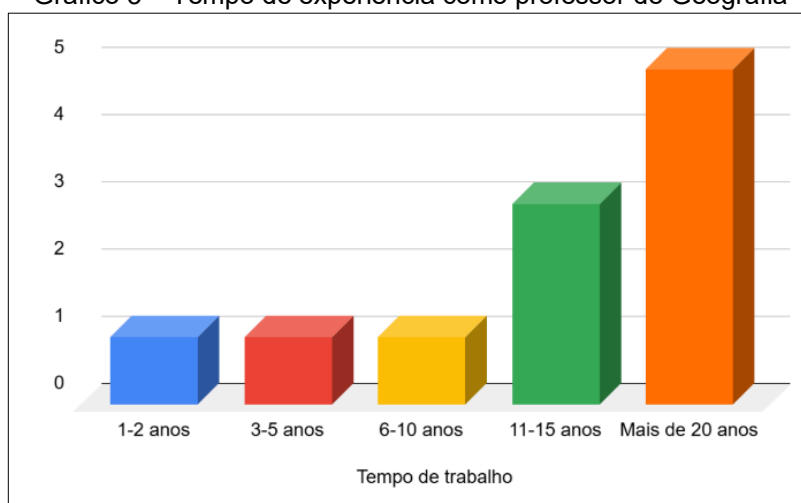


Fonte: elaborado pela autora (2025)

No Gráfico 2, observa-se a estrutura da relação empregatícia dos professores de Geografia, indicando que a maioria possui vínculos efetivos com a SEEDF, ao passo que três docentes têm vínculos temporários. Essa situação demonstra estabilidade na carreira para a maioria destes profissionais, mas a presença de professores temporários gera questionamentos sobre a continuidade das práticas pedagógicas realizadas na escola, sobre o interesse na participação em cursos de formação continuada e as condições de trabalho e carreira entre professores efetivos e temporários. Segundo Sampaio; Sampaio (2018), as precariedades desses vínculos são também um fator impeditivo para que os professores planejem pedagogicamente a médio e longo prazo nas escolas.

Adicionalmente, Silva, Leite e Fernandes (2019), apontam que a instabilidade trabalhista entre professores temporários desencoraja a participação em cursos de formação, já que esses professores não têm direito ao afastamento necessário para se inscrever em programas de formação continuada, como mestrado ou doutorado, por exemplo. Essa indefinição limita o avanço na carreira e a possibilidade de obter recompensas salariais.

Gráfico 3 – Tempo de experiência como professor de Geografia



Fonte: elaborado pela autora (2025)

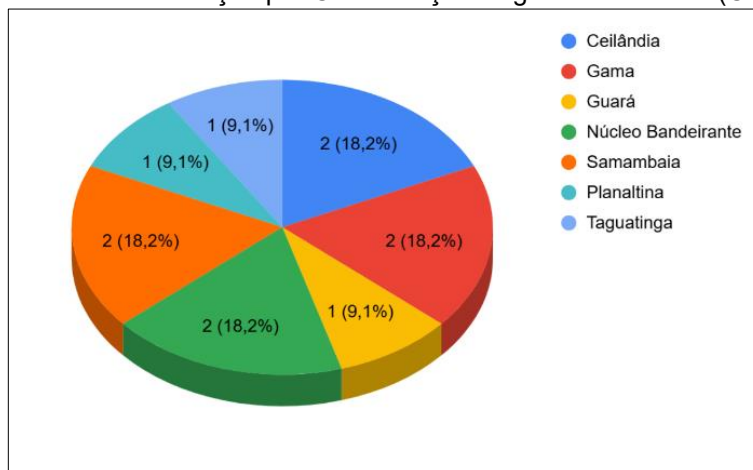
Os dados apresentados no Gráfico 3 revelam que, dos profissionais entrevistados, 5 apresentam mais de 20 anos de experiência, outros três possuem de 11 e 15 anos de atuação, o restante da amostra conta com professores que possuem entre 1 e 10 anos de serviço, muitos dos quais atuam em regime de contrato temporário.

De acordo com Huberman (1995, *apud* Silva, Leite e Fernandes, 2019), o desenvolvimento profissional docente passa por cinco fases, que vão desde a adaptação inicial até o desinvestimento na carreira, sendo que a maioria dos professores participantes da pesquisa se encontra na fase de diversificação, caracterizada pelo enriquecimento do repertório pedagógico e pela acumulação de experiências ao longo de mais de 20 anos de atuação, o que, segundo Sampaio; Sampaio (2018), representa um aspecto positivo, já que esses educadores tendem a apresentar domínio tanto dos conteúdos específicos quanto da gestão da sala de aula, potencializando as possibilidades de integração entre a educação para o trânsito e o ensino de Geografia.

No contexto da pesquisa, observa-se que, de acordo com Vieira (2011), professores mais experientes geralmente demonstram menor motivação para buscar oportunidade de atualização profissional, enquanto aqueles com menos tempo de atuação tendem a valorizar mais essas formações. Contudo, a amostra analisada revela que, mesmo entre os docentes com maior tempo de serviço, há um interesse em participar de cursos de formação continuada, como o de “Mobilidade e Trânsito”. Isso sugere que, pelo menos nesse grupo específico, há uma valorização contínua

dessa modalidade de formação, indicando uma disposição para investir em seu desenvolvimento, mesmo em situações nas quais há afastamento da sala de aula (o que será detalhado mais adiante).

Gráfico 4 – Distribuição por Coordenação Regional de Ensino (CRE)

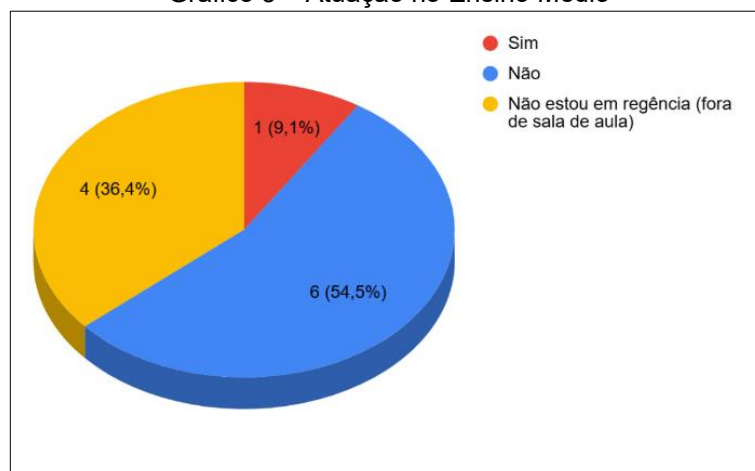


Fonte: elaborado pela autora (2025)

O Gráfico 4 apresenta a distribuição dos professores de Geografia nas Coordenações Regionais de Ensino (CRE) da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Nessa amostra, os onze professores respondentes estão distribuídos entre seis das quatorze CREs existentes (SEEDF, 2025). Observa-se que as regiões de Ceilândia, Gama, Núcleo Bandeirante e Samambaia concentram dois professores cada, representando 18,2% do total para cada uma dessas regiões. Por sua vez, Guará, Planaltina e Taguatinga contam com um único professor cada, o que equivale a 9,1% dos respondentes em cada CRE. Esses dados revelam uma distribuição relativamente equilibrada entre os participantes, sem concentração em uma única coordenação regional. Contudo, é importante destacar que se trata de uma amostra restrita e localizada, o que limita o alcance do curso “Mobilidade e Trânsito” para toda rede pública de ensino do DF, restringindo aos professores que participaram desta pesquisa.

Nesse contexto, a oferta de cursos em formato híbrido, como o “Mobilidade e Trânsito”, apresenta-se como uma estratégia para ampliar o acesso à formação continuada em educação para o trânsito, especialmente em uma rede tão vasta quanto a SEEDF, que conta com 618 escolas de ensino fundamental e médio.

Gráfico 5 – Atuação no Ensino Médio



Fonte: elaborado pela autora (2025)

A análise dos dados apresentados no Gráfico 5 revela uma limitação importante no que se refere à atuação dos professores de Geografia no Ensino Médio entre os participantes desta pesquisa. Apenas um dos onze respondentes (9,1%) afirmou atuar nessa etapa de ensino, o que reduz consideravelmente as possibilidades de aplicação dos conhecimentos adquiridos no curso de “Mobilidade e Trânsito”. Essa limitação compromete a integração da temática educação para o trânsito no currículo de Geografia, dificultando a difusão e consolidação dessa abordagem nas práticas pedagógicas

Além disso, 54,5% dos respondentes não atuam no Ensino Médio, enquanto 36,4% informaram estar fora de regência. Isso restringe ainda mais as condições para que a maioria dos participantes do curso aplique os conteúdos discutidos em sala de aula. Tal cenário revela uma fragilidade na implementação prática da formação recebida, afetando os objetivos do curso e os propósitos da pesquisa.

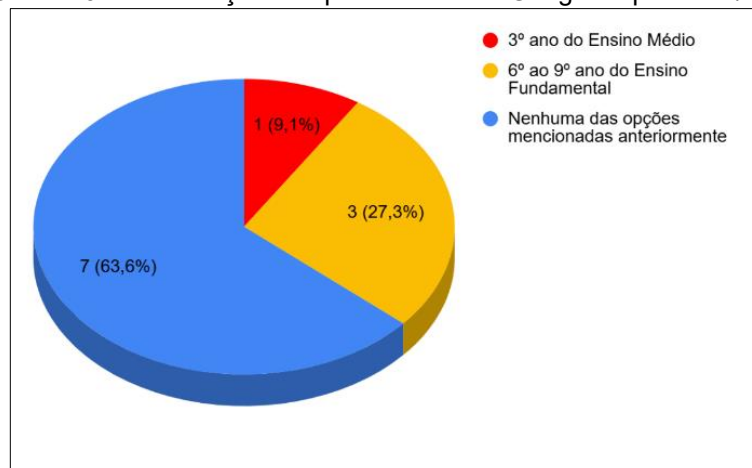
Ainda que os dados não permitam identificar com precisão as razões para a essa baixa atuação no Ensino Médio, é possível considerar que a percepção de pouca relevância prática da temática educação para o trânsito pode ter desmotivado o envolvimento de alguns professores. Além disso, a falta de exigências institucionais que incentivem o uso dos conhecimentos adquiridos e fatores como a sobrecarga de trabalho ou a falta de tempo podem ter contribuído para o distanciamento entre a formação oferecida e sua efetiva aplicação nas aulas de Geografia.

A baixa presença de professores do Ensino Médio entre os respondentes também levanta questionamentos sobre a efetividade do Programa Detran nas

Escolas em alcançar aqueles que atuam diretamente nessa etapa, pois, assim, o impacto da formação em suas práticas diárias tende a ser limitado.

Além dessas limitações, a implementação da educação para o trânsito no Ensino Médio enfrenta desafios relacionados à visão restrita que, muitas vezes, associa o tema a atividades lúdicas da educação infantil, conforme destaca o Detran-DF (2025). Essa associação pode levar os professores a desconsiderarem o potencial formativo da temática para os estudantes do Ensino Médio, que demandam práticas pedagógicas mais reflexivas, estruturadas e relacionadas às realidades sociais que vivenciam. Soma-se a isso a pressão exercida pelas avaliações externas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) o Programa de Avaliação Seriada (PAS) da Universidade de Brasília (UnB), que acabam direcionando o trabalho docente para conteúdos específicos, reduzindo o espaço para a inserção de temas contemporâneos como a educação para o trânsito. Essa sobrecarga dificulta a construção de práticas pedagógicas que promovam uma compreensão crítica e significativa da temática no contexto da formação cidadã dos estudantes.

Gráfico 6 – Distribuição dos professores de Geografia por série/ano



Fonte: elaborado pela autora (2025)

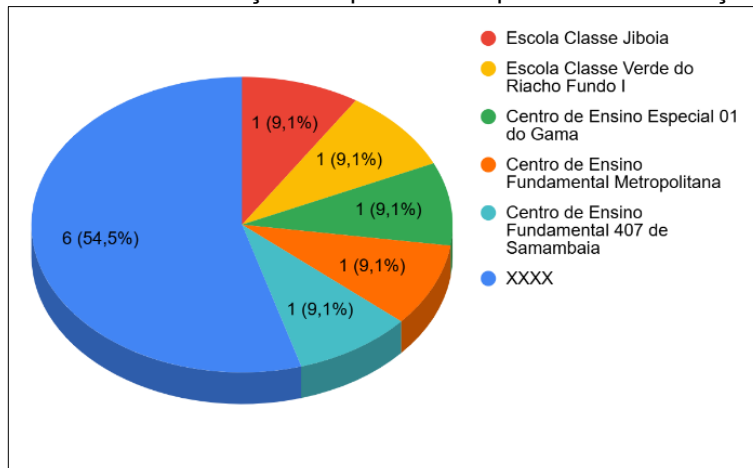
A análise do Gráfico 6 reforça um panorama preocupante em relação à atuação dos professores de Geografia, especialmente no que se refere ao ano ou série em que estão lecionando atualmente. A presença de apenas um docente do 3º ano do Ensino Médio (representando 9,1% da amostra) indica uma escassez crítica de professores dessa etapa envolvidos com o curso “Mobilidade e Trânsito”. Uma possível indiferença do docente do Ensino Médio em relação ao tema pode refletir a pressão para atender

conteúdos avaliativos exigidos por instâncias como o PAS e o ENEM, dificultando a integração dos conteúdos discutidos no curso.

Além disso, a atuação de 27,3% (três professores de Geografia) nos anos finais do ensino fundamental também sugere um maior interesse e investimentos em formação continuada para essa etapa de ensino. O fato de que a maior parte da amostra, 63,6% (sete professores) optou pela alternativa “nenhuma das opções mencionadas”, é indicativo de que muitos professores podem estar atuando em contextos administrativos, em outros âmbitos da SEEDF, que não se alinham com as expectativas de trabalho pedagógico do ensino regular mesmo em áreas que não tenham relação direta com o ensino de Geografia.

Essas informações revelam que a maioria dos professores não estão atuando em sala de aula e não compreendem como prática pedagógica a temática e perspectiva do curso. Essa desigualdade entre as etapas da educação básica de atuação dos professores e os objetivos do ensino de Geografia nestas etapas de ensino.

Gráfico 7 – Distribuição dos professores por escola de atuação



Fonte: elaborado pela autora (2025)

A análise da situação dos professores do Gráfico 7 destaca uma questão essencial sobre a condição da regência dos professores de Geografia, de modo que 54,5% (seis professores) da amostra indicou que não está em regência, o que revela dado sobre a eficácia da formação continuada e sua implementação prática. Mesmo que esses professores tenham a oportunidade de se envolver em diferentes contextos escolares, o fato de estarem fora de sala de aula pode dificultar a aplicação imediata

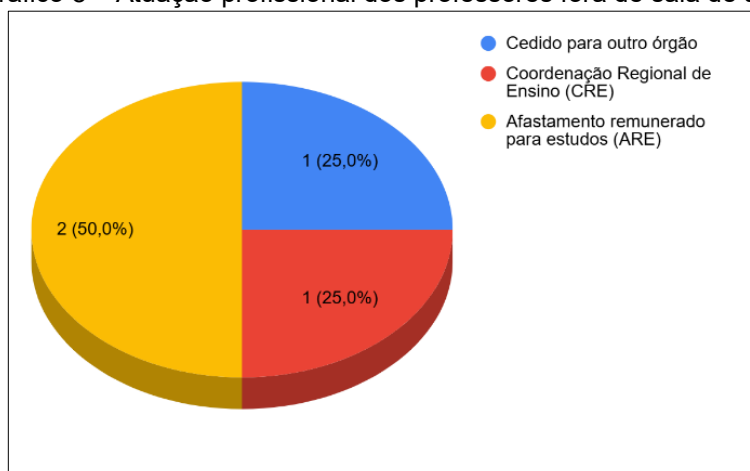
dos conhecimentos adquiridos sobre a educação para o trânsito e outros TCTs relevantes.

A diversidade de escolas onde os professores estão lotados, conforme mencionado, pode potencialmente enriquecer suas práticas pedagógicas através da troca de experiências entre os participantes do curso. No entanto, essa mesma diversidade pode representar uma fragilização do ensino de Geografia, pois muitos desses professores estão fora da regência de classe, não tendo a oportunidade de aplicar em sala de aula os conteúdos adquiridos no curso. O fato de parte dos professores de Geografia encontrar-se fora de sala de aula pode estar associado a diferentes fatores, como: questões de saúde, cansaço devido ao longo tempo de atuação em sala de aula – dificultando a adaptação às demandas educacionais atuais – exigências de formação continuada, como mestrado ou doutorado e realocações de funções na SEEDF ou em outros órgãos que os afastam da prática docente efetiva.

No estudo, houve a solicitação para que os professores informassem o nome da escola onde trabalham, de modo que aqueles que estivessem fora de sala de aula usassem a expressão (XXXX), que está diretamente relacionada às questões 5 e 6 do questionário. As questões anteriores tiveram como objetivo reunir informações que indicassem a real situação da lotação e o envolvimento dos docentes em contextos de ensino.

Essas informações foram fundamentais para entender a distribuição dos professores de Geografia nas escolas e para identificar aqueles que estão realmente atuando em sala de aula. A análise desses dados revelou modos diferentes de envolvimento dos professores com a prática pedagógica, bem como possíveis desafios que estejam os afastando da atuação em sala de aula. Assim, a combinação das respostas a essas perguntas pode proporcionar um panorama mais claro da realidade educativa, permitindo que fossem analisadas as possíveis implicações da formação continuada e sua efetividade na prática docente em Geografia.

Gráfico 8 – Atuação profissional dos professores fora de sala de aula



Fonte: elaborado pela autora (2025)

A análise da situação dos professores que se encontram afastados de sala de aula, conforme apresentado no Gráfico 8, destaca desafios importantes para a implementação da educação para o trânsito no contexto do ensino de Geografia. Os dados indicam que, entre esses educadores, 50% (dois professores) estão em afastamento remunerado para estudos (ARE)¹⁰, enquanto 25% (um professor) foram cedidos para outros órgãos e outros 25% (um professor) atuam na Coordenação Regional de Ensino (CRE). Essa distribuição evidencia uma movimentação significativa entre os professores, o que, em algum momento, pode levá-los a retornar à sala de aula. No entanto, essa rotatividade resulta na sua indisponibilidade temporária para ministrar aulas de Geografia de forma regular. Já no caso dos professores cedidos para outros órgãos, observa-se um afastamento mais amplo e de maior duração e, embora essa situação não seja definitiva, pode dificultar a aplicação efetiva dos conteúdos adquiridos na formação em “Mobilidade e Trânsito” em sua prática pedagógica.

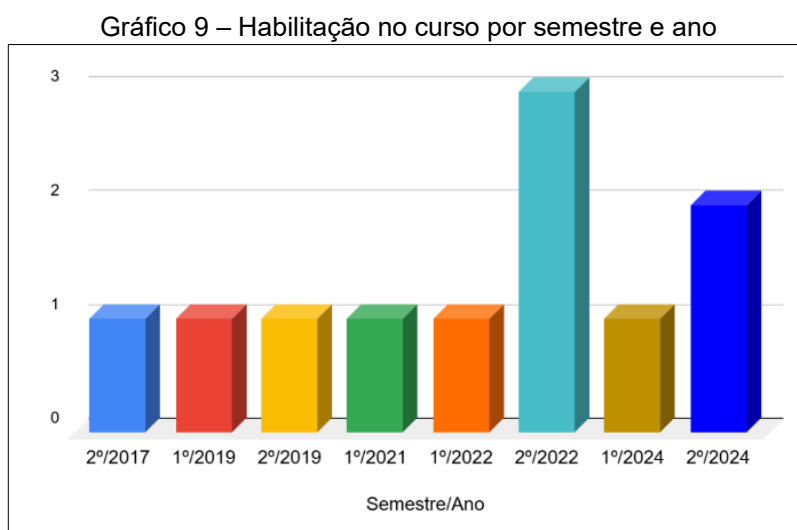
Como resultado, a quantidade de docentes envolvidos no curso e que efetivamente integram esses conhecimentos às suas práticas pedagógicas é reduzida. Além disso, a baixa proporção de professores atuando diretamente no Ensino Médio (apenas 9,1% da amostra) evidencia uma relação direta entre essa ausência na sala de aula e as dificuldades de aplicar os conhecimentos adquiridos na formação continuada.

¹⁰ O "afastamento remunerado para estudos" (ARE), instituído em 2013, é uma medida que, segundo Silva, Leite e Fernandes (2019), visa incentivar a participação dos docentes em cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Essa situação pode representar um desafio à efetividade do processo formativo, uma vez que os professores afastados de suas regências regulares têm menor possibilidade de integrar esses conteúdos ao currículo escolar de forma contínua.

Embora os dados analisados ofereçam contribuições relevantes, eles não representam a totalidade da SEEDF e, portanto, não devem ser generalizados.

A falta de informações claras sobre as atribuições docentes e as múltiplas demandas enfrentadas também pode dificultar a aplicação prática dos conhecimentos abordados na formação, impactando sua potencialidade de contribuir efetivamente para a educação para o trânsito no ensino de Geografia.



Fonte: elaborado pela autora (2025)

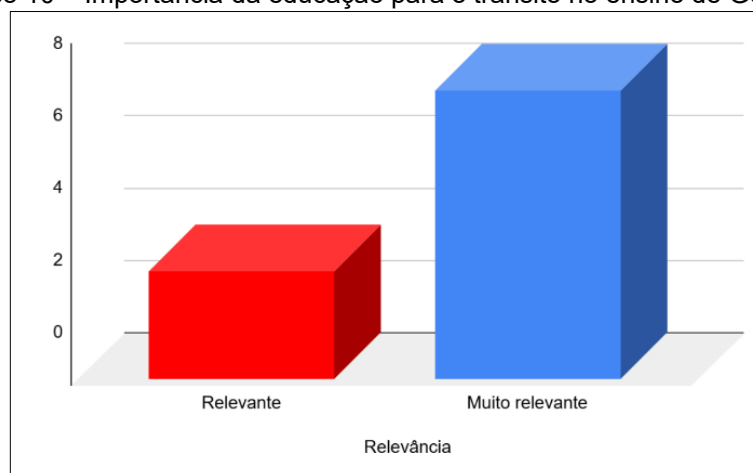
O Gráfico 9 apresenta a análise do semestre e o ano de habilitação dos professores. Os resultados mostram que metade das edições do curso que foram consideradas foi representada nas respostas dos participantes. Nota-se um aumento no número de docentes habilitados, com três professores se qualificando no segundo semestre de 2022. Além disso, na edição do segundo semestre de 2024, mais dois professores foram habilitados. Nas demais edições, apenas um professor se qualificou por turma.

Essas informações sobre a habilitação indicam que os professores experimentaram diversos momentos de formação, o que evidenciou o percurso formativo proporcionado pelo Programa Detran nas Escolas. Muitos desses educadores participaram do curso “Mobilidade e Trânsito” em diferentes etapas e

modalidades, geralmente com o objetivo de obter certificação ou atualizar seus conhecimentos sobre a temática.

Na etapa 3 da pesquisa, o questionário foi enviado a 1.019 professores egressos do curso “Mobilidade e Trânsito”, mas obteve apenas 11 respostas, evidenciando baixa participação. Essa baixa adesão reflete as altas taxas de evasão observadas nos relatórios oficiais do Programa Detran nas Escolas em 2023 e 2024, revelando dificuldades na mobilização de professores. Afinal, a sobrecarga de trabalho, a metodologia do curso – que exige maior envolvimento em atividades como fóruns – e a carga horária de 120 horas podem ter contribuído para o desinteresse ou a falta de disponibilidade para a formação continuada.

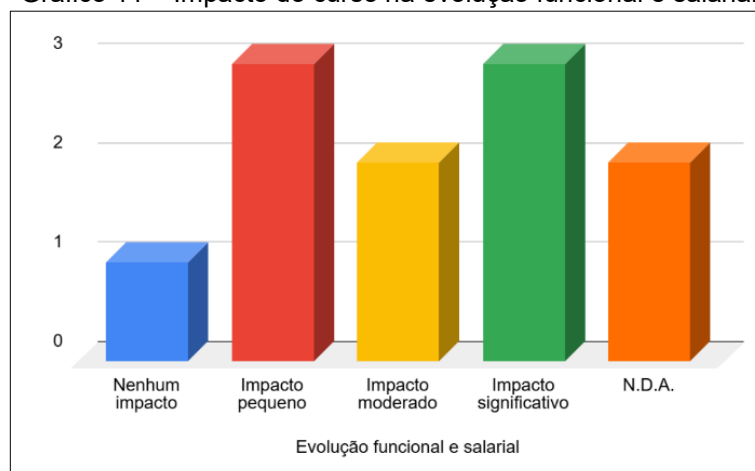
Gráfico 10 – Importância da educação para o trânsito no ensino de Geografia



Fonte: elaborado pela autora (2025)

A análise das percepções dos professores sobre o curso “Mobilidade e Trânsito” evidencia uma valorização significativa da educação no trânsito no contexto da Geografia, conforme indica o Gráfico 10. A maioria dos participantes, sendo oito dos onze, avaliou a temática como “muito relevante”, o que indica uma forte concordância sobre a importância dessa integração na prática pedagógica. Nenhum professor considerou a abordagem como “irrelevante” e “pouco relevante”, reafirmando a posição de que a educação para o trânsito é essencial para o desenvolvimento de uma formação abrangente e contextualizada em Geografia.

Gráfico 11 – Impacto do curso na evolução funcional e salarial



Fonte: elaborado pela autora (2025)

O Gráfico 11 analisa o impacto do curso na evolução funcional e salarial dos professores. Dois respondentes indicaram que “nenhuma das alternativas” (N.D.A.) se aplicava; dois avaliaram o impacto como “moderado”; outros dois consideraram que a participação teve um impacto “significativo”; três relataram um “pequeno” impacto, e um afirmou que “não houve impacto nenhum”.

Embora as percepções sobre o impacto na evolução funcional e salarial variem, a maioria dos professores reconheceu algum nível de influência do curso. Os dados revelam que apenas uma parte dos docentes acredita ter experimentado um impacto significativo ou moderado, enquanto outros apontaram um impacto pequeno ou inexistente.

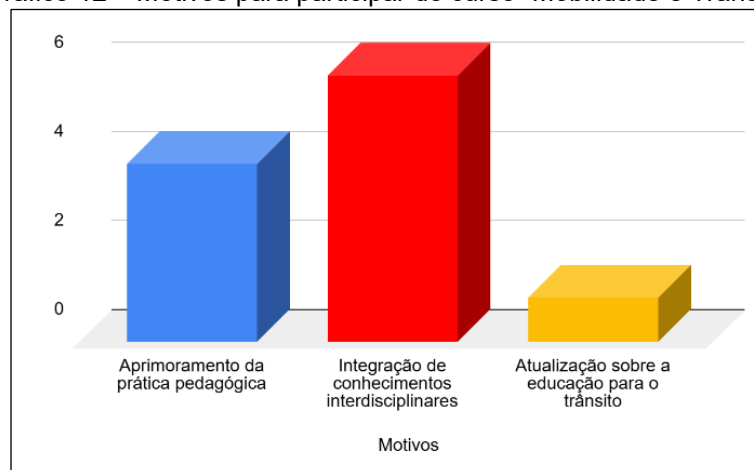
A participação em cursos de formação continuada é considerada uma oportunidade valiosa para aprimorar as qualificações e avançar na carreira. Silva, Leite e Fernandes (2019) destacam que esses cursos não apenas favorecem a evolução funcional e salarial dos professores da SEEDF, mas também possibilitam a obtenção de certificados para progressão na carreira. Neste sentido, Gatti (1997, *apud* Silva; Leite, 2019, p. 26) aponta que esses cursos oferecem incentivos, como avaliações, para motivar o desenvolvimento profissional.

Sampaio; Sampaio (2018) enfatizam que os professores buscam esses cursos para atualizar conhecimentos e promover seu crescimento profissional. Silva; Cruz (2022) acrescentam que, participar de cursos de formação no DF, é uma estratégia que pode impactar positivamente a trajetória funcional e salarial dos docentes.

No caso do curso “Mobilidade e Trânsito”, as diversas percepções dos participantes podem refletir diferentes contextos profissionais e expectativas,

sugerindo que, apesar do reconhecimento do valor da formação, a sua aplicabilidade nas carreiras dos docentes varia.

Gráfico 12 – Motivos para participar do curso “Mobilidade e Trânsito”



Fonte: elaborado pela autora (2025)

No Gráfico 12, os principais motivos para a participação no curso são destacados. A “integração de conhecimentos interdisciplinares nas aulas de Geografia” foi o motivo mais mencionado, por cinco participantes. O “aprimoramento da prática pedagógica”, foi citado por quatro indivíduos, enquanto a “atualização em relação à temática educação para o trânsito” obteve apenas uma menção. As opções referentes à “necessidade de certificação para mudança de padrão no plano de carreira” e “para distribuição de turmas/carga horária no início do ano letivo” não foram citadas.

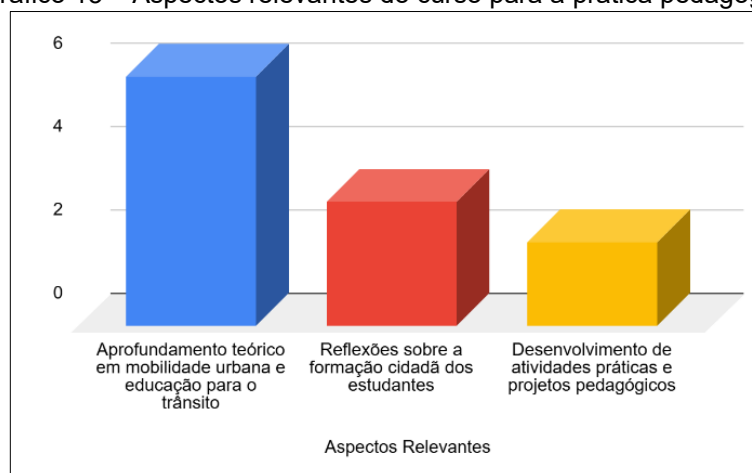
A participação no curso é motivada por fatores que revelam aspectos importantes na formação dos professores. A menção à “integração de conhecimentos interdisciplinares nas aulas de Geografia” como o principal motivo reflete a necessidade de formar professores capazes de articular diferentes conhecimentos e temas, como a educação para o trânsito, dentro do ensino de Geografia. Isso está alinhado à ideia de que a formação continuada deve capacitar os educadores para a interrelação entre a Geografia e outras disciplinas, favorecendo uma abordagem que considera o estudante como um todo e que é contextualizada do conhecimento (Silva, *et al.*, 2019; Luz Neto, 2022).

A ênfase no “aprimoramento da prática pedagógica” demonstra que os docentes estão em busca de aprimorar suas metodologias de ensino. Essa procura é essencial, uma vez que a prática pedagógica deve estar sempre em evolução e

adaptada às necessidades dos estudantes e da realidade social. Esta pesquisa destaca a importância dessa evolução na formação docente, ressaltando que o desenvolvimento continuado deve focar em conteúdos relevantes e práticas pedagógicas atualizadas. (Souza, Pinheiro; Mendes 2018; Silva; Leite, 2019).

Por outro lado, a menção à "atualização em relação à temática 'educação para o trânsito'", com apenas uma citação, sugere que, apesar de sua relevância, os professores podem não considerar essa atualização como uma prioridade imediata em suas práticas. Isso pode indicar que os participantes já têm uma compreensão razoável sobre a educação para o trânsito ou que não percebem uma necessidade urgente de conectar essa temática e sua formação em Geografia.

Gráfico 13 – Aspectos relevantes do curso para a prática pedagógica



Fonte: elaborado pela autora (2025)

O Gráfico 13 apresenta os aspectos mais relevantes do curso em relação à prática pedagógica no ensino de Geografia. O "aprofundamento teórico em mobilidade urbana e educação para o trânsito" destacou-se com cinco menções. As "reflexões sobre a formação cidadã dos estudantes" foram mencionadas por três participantes, enquanto o "desenvolvimento de atividades práticas e projetos pedagógicos" recebeu duas validações. As categorias à "interação com profissionais especializados na temática" e "outros" não foram referidas.

A forte ênfase em aprofundar a teoria relacionada à mobilidade urbana e à educação para o trânsito, com a maioria das menções, sugere que os professores valorizam um embasamento sólido que sustente suas práticas pedagógicas. Isso está alinhado com a necessidade de uma formação que considere teorias relevantes da Geografia, como a análise dos espaços urbanos e suas dinâmicas (Santos, 2020;

Lefebvre, 2001). A construção de um conhecimento teórico robusto permite aos professores contextualizar melhor os conteúdos abordados em sala de aula e a importância da educação para o trânsito na formação de cidadãos críticos.

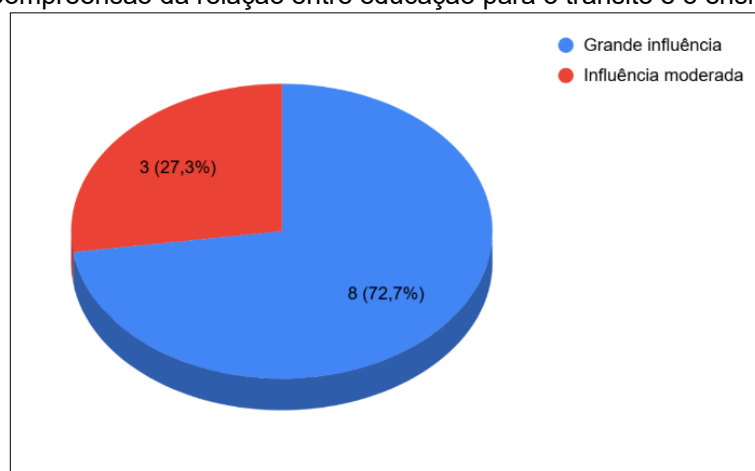
As menções à "reflexões sobre a formação cidadã dos estudantes evidenciam a preocupação dos professores com o desenvolvimento integral daqueles, especialmente em relação aos direitos e deveres urbanos. A integração da educação para o trânsito, nesse contexto, é fundamental, pois amplia o conhecimento para além do currículo tradicional e encoraja discussões sobre cidadania.

A categoria de "atividades e projetos pedagógicos", embora mencionada apenas duas vezes, é essencial para a atuação docente. Sua escassa menção revela uma oportunidade de enriquecer o curso com experiências práticas, como projetos e campanhas relacionadas à educação para o trânsito, facilitando a aplicação do conhecimento em situações reais.

A ausência de "interação com profissionais especializados" nas respostas dos participantes do curso revela uma lacuna que precisa ser preenchida. Tal interação pode enriquecer a formação dos professores, trazendo conhecimentos atualizados sobre a temática e aprimorando a formação destes.

Em suma, é fundamental equilibrar teoria e prática no ensino de Geografia. O curso "Mobilidade e Trânsito" deve fortalecer as atividades práticas e promover a colaboração entre os profissionais da área, aperfeiçoando a capacidade dos professores de engajar os estudantes.

Gráfico 14 – Compreensão da relação entre educação para o trânsito e o ensino de Geografia



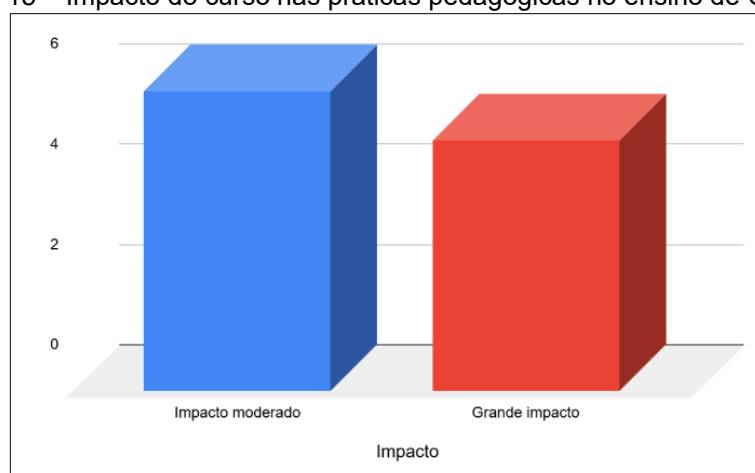
Fonte: elaborado pela autora (2025)

No Gráfico 14, a percepção dos professores em relação ao impacto do curso “Mobilidade e Trânsito” em sua compreensão da relação entre a educação para o trânsito e o ensino de Geografia foi apresentada. Oito respondentes (72,7%) relataram sentir uma “grande influência”, enquanto três (27,3%) consideraram a influência como “moderada”. É importante ressaltar que as categorias "nenhuma influência" e "pouca influência" não foram mencionadas, indicando que todos os participantes reconheceram algum grau de influência.

O fato de 72,7% dos respondentes relatarem uma “grande influência” do curso indica que a maioria dos professores acredita que a formação foi eficaz em enriquecer sua compreensão sobre a interação entre a temática da educação para o trânsito e a Geografia. Essa aceitação generalizada sugere que a formação oferecida pode ser considerada um modelo positivo a ser seguido por outros cursos de formação, enfatizando a importância de integrar conteúdos de educação para o trânsito na prática pedagógica de Geografia.

A ausência de menções sobre "nenhuma influência" ou "pouca influência" é extremamente relevante, pois indica que todos os professores encontraram algum grau de utilidade na formação. Isso não apenas valida o conteúdo e a abordagem do curso, mas também pode constituir-se como um argumento forte na defesa de políticas públicas de formação continuada que incorporem a relação entre educação para o trânsito e o ensino de Geografia.

Gráfico 15 – Impacto do curso nas práticas pedagógicas no ensino de Geografia



Fonte: elaborado pela autora (2025)

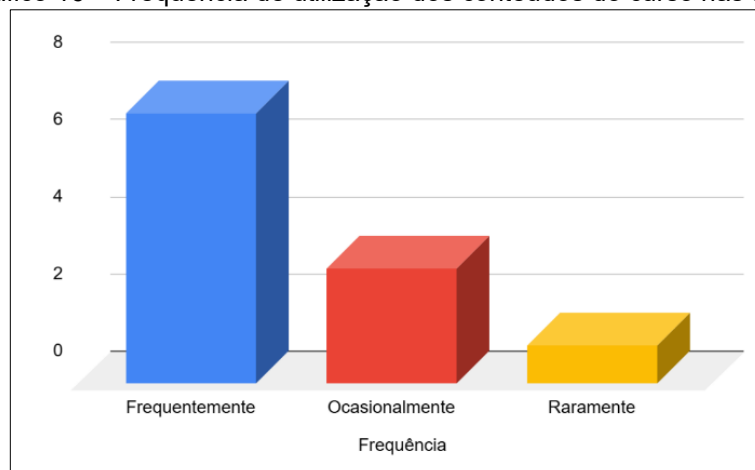
As informações apresentadas no Gráfico 15 destacam que a participação no curso “Mobilidade e Trânsito” teve um impacto significativo nas práticas pedagógicas

dos professores de Geografia. O fato de a categoria "impacto moderado" ter recebido o maior número de respostas, com seis participantes indicando essa opção, sugere que os educadores reconhecem uma melhoria em suas práticas, embora não necessariamente em um grau máximo. A menção de quatro participantes ao "grande impacto" reforça essa percepção positiva, indicando que para alguns, a participação no curso resultou em mudanças substanciais e significativas nas abordagens pedagógicas.

A ausência de respostas nas categorias "sem impacto" e "baixo impacto" sugere que os participantes perceberam benefícios ou transformações em seus procedimentos didáticos. Isso indica que o curso foi eficaz em promover uma formação mais integrada e consciente sobre a educação para o trânsito e o ensino de Geografia.

Essa análise reforça a importância de iniciativas de formação continuada, como o curso "Mobilidade e Trânsito", que são essenciais para o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia. Elas não apenas contribuem para a aquisição de novos conhecimentos, como também incentivam a aplicação prática destes em sala de aula, mais contextualizada e relevante para os estudantes.

Gráfico 16 – Frequência de utilização dos conteúdos do curso nas aulas



Fonte: elaborado pela autora (2025)

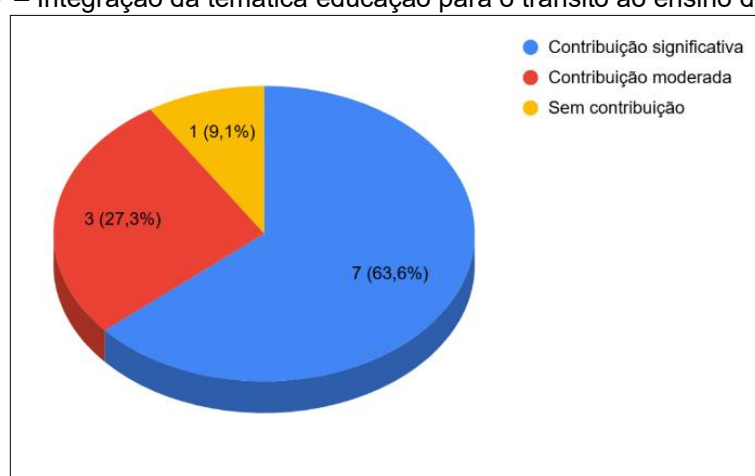
A análise do Gráfico 16 revela que a maioria dos professores utiliza "frequentemente" os conteúdos do curso "Mobilidade e Trânsito" em sala de aulas, embora alguns estejam atualmente afastados da regência. As categorias "ocasionalmente" e "raramente" tiveram poucos respondentes, o que sugere que, mesmo com menos frequência, todos ainda reconhecem a aplicação desses

conhecimentos. A inexistência de respostas “nunca” aponta que os conteúdos do curso são considerados relevantes e úteis para a formação docente.

No entanto, isso levanta questionamentos sobre a real aplicação dos conteúdos na prática atual dos professores, especialmente daqueles afastados da sala de aula, que podem ter dado suas respostas com base em experiências passadas ou situações pontuais. Além disso, a pesquisa permitiu distinguir claramente a aplicação dos conteúdos entre os professores em regência e os afastados, o que limita a compreensão do impacto efetivo na atuação docente contemporânea.

Por outro lado, a análise destaca que a formação continuada oferecida pelo curso fornece lições relevantes e incentiva os professores a incorporá-las de forma contínua em suas aulas. A frequência de utilização desses conteúdos, embora variável, evidencia a valorização do curso, que possibilita aos professores de Geografia refletir criticamente sobre a educação para o trânsito e adotar uma abordagem interdisciplinar, enriquecendo a experiência educacional dos estudantes.

Gráfico 17 – Integração da temática educação para o trânsito ao ensino de Geografia



Fonte: elaborado pela autora (2025)

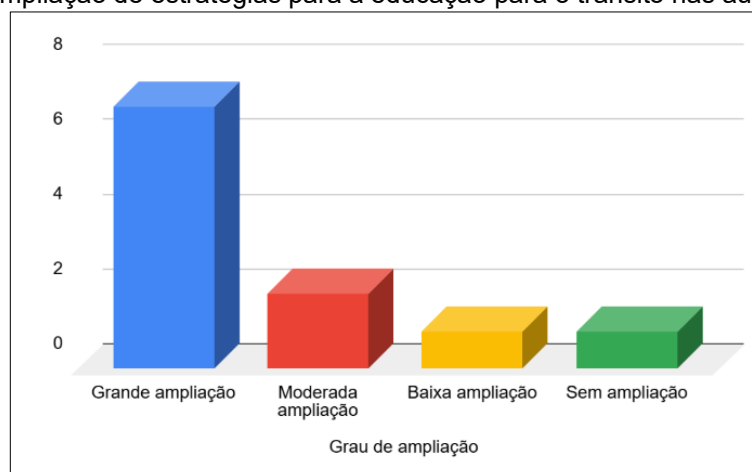
A participação dos professores no curso “Mobilidade e Trânsito” demonstrou facilitar a integração da educação para o trânsito ao ensino de Geografia em medida considerável, conforme evidenciado pelas informações do Gráfico 17. A análise indicou que 63,6% dos respondentes avaliaram a contribuição do curso como “significativa”, o que reflete um reconhecimento importante da eficácia da formação em promover o entendimento e aplicação da temática em suas práticas pedagógicas.

No entanto, é fundamental destacar que uma parte significativa dos professores identificou limitações na formação. Com 27,3% avaliando a contribuição como

“moderada” e 9,1%, relatando não houve contribuição. Essas respostas sugerem que, apesar de impacto positivo observado na maioria dos casos, existem áreas que requerem maior atenção e melhorias. Essas lacunas podem incluir a necessidade de um maior alinhamento entre os conteúdos abordados no curso e as reais demandas enfrentadas pelos educadores nas salas de aula.

Assim, pode-se sugerir que a participação no curso teve um efeito positivo na facilitação da integração da educação para o trânsito, mas que, para ser plenamente eficaz, a formação deve ser refinada para atender às necessidades específicas dos professores, proporcionando uma experiência de aprendizado que não apenas informe, mas também capacite os professores a aplicarem os conhecimentos adquiridos de forma prática e impactante em suas aulas de Geografia.

Gráfico 18 – Ampliação de estratégias para a educação para o trânsito nas aulas de Geografia



Fonte: elaborado pela autora (2025)

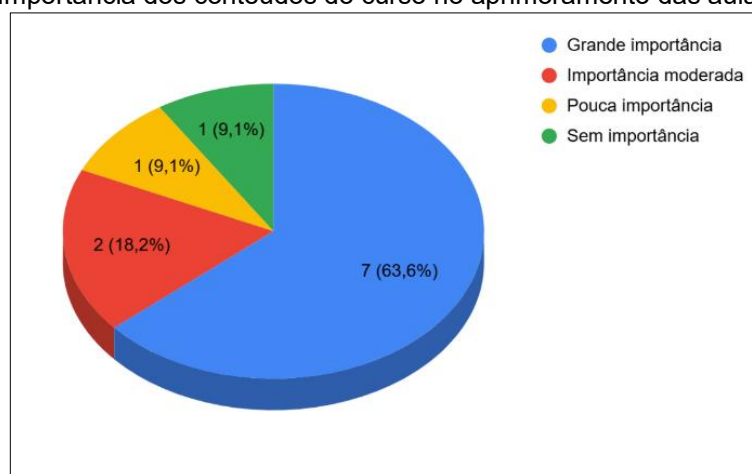
A participação no curso “Mobilidade e Trânsito” apresentou, de forma geral, um impacto positivo na ampliação das estratégias pedagógicas voltadas à educação para o trânsito em aulas de Geografia. De acordo com o Gráfico 18, a maioria dos participantes (sete) relatou uma “grande ampliação”, indicando que o curso contribuiu para que se sentissem mais preparados para integrar essa temática às suas práticas.

Contudo, há variações nas experiências, de modo que dois professores apontaram uma ampliação “moderada”, um observou uma “ampliação baixa” e outro não percebeu mudanças em suas práticas pedagógicas. Essa diversidade revela que, apesar dos avanços percebidos por muitos, nem todos se sentiram totalmente motivados ou capacitados a aplicar novas estratégias. As respostas que indicam

impactos “moderados”, “baixos”, ou a “ausência de mudanças” demonstram que há ainda espaço para aprimorar a efetividade da formação.

Embora o curso tenha promovido avanços relevantes, essas lacunas indicam a necessidade de fortalecer a formação continuada e estimular uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas. Assim, apesar dos benefícios obtidos, identifica-se a urgência de intervenções que potencializem a integração da educação para o trânsito no currículo de Geografia.

Gráfico 19 – Importância dos conteúdos do curso no aprimoramento das aulas de Geografia



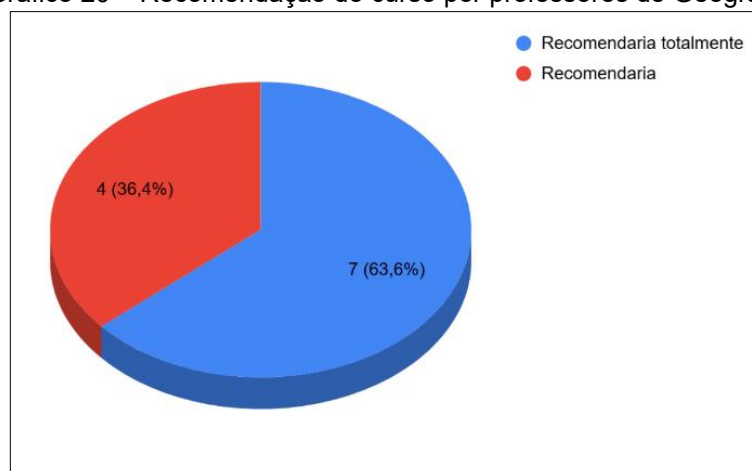
Fonte: elaborado pela autora (2025)

De acordo com os dados do Gráfico 19, a maioria dos participantes (63,6% ou sete dos onze) considerou os conteúdos do curso “Mobilidade e Trânsito” de “grande importância”, indicando que os conhecimentos adquiridos são valorizados e potencialmente capazes de enriquecer as práticas pedagógicas em Geografia.

Contudo, há uma significativa heterogeneidade nas opiniões, uma vez que 18,2% dos respondentes avaliaram a importância como “moderada” e 9,1% consideraram os conteúdos de “pouca” ou “nenhuma” importância. Essa diversidade sugere que uma parcela dos professores de Geografia pode não ter reconhecido o valor esperado da formação continuada, o que compromete a efetividade de sua implementação nas aulas.

A avaliação de “grande importância”, pela maioria dos professores, sugere que, quando os conteúdos do curso são adequadamente alinhados às demandas dos docentes, eles tendem a fortalecer e enriquecer as práticas pedagógicas em Geografia, potencializando a aprendizagem dos estudantes.

Gráfico 20 – Recomendação do curso por professores de Geografia



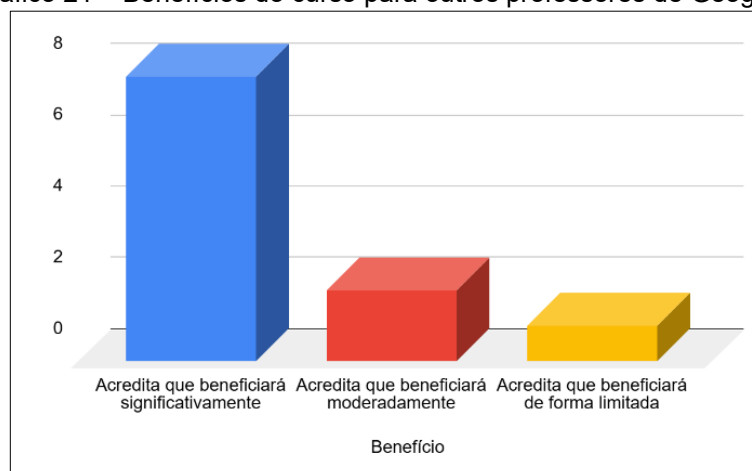
Fonte: elaborado pela autora (2025)

O Gráfico 20 indica que 63,64% dos participantes recomendariam o curso "Mobilidade e Trânsito" a outros professores de Geografia com convicção, revelando uma avaliação amplamente positiva. Outros 36,36% também indicariam a formação, ainda que com menor grau de certeza.

Essa tendência aponta para o reconhecimento da proposta formativa como relevante e aplicável à prática pedagógica, especialmente no tratamento da temática da educação para o trânsito. A combinação entre a valorização dos conteúdos, aliada à disposição dos docentes em recomendar o curso, evidencia a percepção de que a formação contribuiu de maneira significativa para enriquecer o repertório pedagógico, mesmo diante das limitações estruturais identificadas ao longo da pesquisa.

Essa avaliação reforça a necessidade de ampliar o acesso à formação, promovendo a inserção qualificada da educação para o trânsito no ensino de Geografia e estimulando práticas mais contextualizadas e vinculada às realidades locais.

Gráfico 21 – Benefícios do curso para outros professores de Geografia



Fonte: elaborado pela autora (2025)

O Gráfico 21 ilustra a percepção dos professores de Geografia sobre os benefícios do curso “Mobilidade e Trânsito” para outros educadores. Os dados mostram que a maioria dos respondentes, especificamente oito deles, acreditam que o curso oferece benefícios “significativos”, enquanto duas opiniões apontam para benefícios “moderados” e apenas uma considera que seriam “limitados”. Essa diversidade indica que os docentes veem o curso como uma oportunidade válida para adquirir conhecimentos que fortalecem suas abordagens em sala de aula.

Além disso, a alta taxa de recomendação, com 63,64% dos participantes afirmando que “recomendariam totalmente”, demonstra a valorização do conteúdo e a confiança de que ele é benéfico para outros professores. Porém, esse reconhecimento parcial indica que o curso atende às expectativas em alguns pontos, mas ainda há espaço para melhorias.

4.3 Análise relacionada à quarta etapa: Impactos da Formação “Mobilidade e Trânsito” na Prática Pedagógica de Professores de Geografia

Nesta seção, são apresentados os principais resultados da pesquisa, com base nas construções analíticas realizadas a partir das entrevistas semiestruturadas com os professores de Geografia participantes da formação em “Mobilidade e Trânsito”. A abordagem foi guiada pelo método de análise de conteúdos e fundamentada em uma perspectiva dialética, buscando compreender os sentidos atribuídos à formação, suas medições e impactos nas práticas pedagógicas. Os dados foram organizados em quatro eixos temáticos integradores, que expressam os movimentos de mudança e

permanência nas práticas docentes. As transcrições das entrevistas foram devidamente arquivadas para fins de análise e, conforme previsto no planejamento da pesquisa, serão posteriormente descartadas, garantindo a confidencialidade e o sigilo das informações.

4.3.1 Sentidos Atribuídos à Formação: Motivações, Expectativas e Importância da Educação para o Trânsito no Ensino de Geografia

A análise das entrevistas na Etapa 4 da pesquisa revelou que os professores participantes atribuem diferentes significados à formação continuada, desde interesses profissionais até inquietações pessoais.

O Participante P1 associou o curso em “Mobilidade e Trânsito” ao fortalecimento da relação entre temas da Geografia, como a urbanização e cidadania, compreendendo o trânsito como reflexo das dinâmicas territoriais e sociais.

P1: “Na verdade, tem tudo a ver, né? Se você for analisar bem tanto o nosso componente curricular quanto ao curso ou qualquer movimento com relação ao trânsito, tem tudo a ver com a Geografia, né? A urbanização, a sinalizações, as modificações que sempre o Estado, a cidade estão acontecendo. Então esses dois eixos se encaixam perfeitamente [...]”.

Ele percebeu o trânsito não como um tema isolado, mas como parte dos processos urbanos e espaciais conectados aos conteúdos geográficos, como a estrutura da cidade e a mobilidade urbana.

O Participante P2 destacou que a sua participação no curso foi motivada pela necessidade de obter um certificado de formação continuada para fins de progressão na carreira, considerando que já atuava há 10 anos na SEEDF. Conforme ele:

P2: E porque eu tinha que apresentar um curso também, então [...] estava fazendo 10 anos numa matrícula. E tinha que apresentar também, aí eu juntei o útil ao agradável.

A emissão do certificado pela Uni-EAPE, destinada à progressão na carreira, conforme abordado no tópico sobre o curso “Mobilidade e Trânsito”, relaciona-se diretamente à motivação de P2. Essa conexão evidencia como a certificação formal atuou como um incentivo extrínseco para sua participação, ainda que o docente também tenha reconhecido o curso como uma oportunidade relevante de aprimoramento profissional. Tal contexto ilustra como as políticas de formação

continuada podem, ao mesmo tempo, atender a exigências administrativas e contribuir para o desenvolvimento docente.

Além disso, P2 enfatizou o impacto do curso na ampliação de sua compreensão sobre mobilidade e violência urbana, vinculando esses conceitos à prática reflexiva da Geografia.

P2: “Como eu disse antes, é importante para alguns, alguns conteúdos específicos da Geografia. Então, quando a gente fala de processo de urbanização, quando a gente fala de mobilidade de transportes, né? Quando a gente fala de violência urbana - existe uma violência também no trânsito, né? Então, todos esses temas podem ser abordados. [...] Eu acredito que esse curso, associado a trânsito e mobilidade, pode atingir transversalmente vários conteúdos da Geografia”.

O Participante P3 trouxe um novo prisma sobre a mobilidade urbana, demonstrando valorizar os conhecimentos adquiridos no curso, sobretudo com a ampliação da visão tradicional de conteúdos relacionados ao trânsito e por aplicá-los em sua prática pedagógica, valorizando o estudante como agente ativo no espaço urbano.

P3: “[...] hoje eu tenho uma nova noção: que a gente tem que pensar o aluno não como aquele que vai, futuramente, dirigir o carro, mas pensar ele naquele momento. Qual o papel dele naquele momento? Como é que ele pode contribuir com a mobilidade no espaço, no lugar onde ele está, onde ele mora? [...] depois do curso, eu acho que eu mudei um pouco essa minha visão de como trabalhar esse conteúdo com os alunos.”

Em vez de imaginar o estudante apenas como um futuro condutor, o respondente P3 passou a reconhecê-lo como parte integrante das dinâmicas urbanas, adotando uma abordagem mais cidadã e crítica sobre a mobilidade.

O Participante P4 salientou que o curso aumentou sua conscientização sobre o direito à cidade e acerca da importância da educação para uma mobilidade segura e cidadã, demonstrando a aquisição de novos conhecimentos como motivação para a participação no curso.

P4: “[...] na verdade, como eu passei por várias etapas da Educação no Distrito Federal, eu fui fazendo todos os cursos do Detran [...]. No caso do Ensino Médio, eu vejo assim a necessidade que tem de os adolescentes conhecerem (sobre a temática educação para o trânsito), porque eles podem ajudar a gente enquanto educador, né? [...] Eu vejo nos adolescentes [...] a responsabilidade ao começar a dirigir, ao respeitar o pedestre [...]. Então, eu acho que isso tudo, no curso, eu aprendi muito.

No depoimento, P4 evidenciou que o curso estimulou sua reflexão sobre a importância da educação para o trânsito na formação de cidadãos mais conscientes e críticos, expressando valorizar esse aspecto. Ele destaca que, para além da aquisição de informações em cursos de formação continuada, os professores são importantes agentes de multiplicação de práticas sociais, impactando seus estudantes. Essa abordagem se conecta à noção de direito à cidade, proposta por Lefebvre (2001), ao integrar a formação geográfica à valorização do espaço urbano enquanto campo de convivência e segurança coletiva.

O Participante P5 compartilhou que sua motivação em participar do curso “Mobilidade e Trânsito” surgiu das dificuldades enfrentadas pelos estudantes em relação à mobilidade, especialmente com bicicletas motorizadas.

P5: Eu conheci através da divulgação na escola dos cursos que tinham abertos na EAPE. Na época, a gente estava tendo alguns problemas com mobilidade dos estudantes, né? Porque os nossos alunos eles têm bicicletas motorizadas. E esse curso me chamou atenção, porque talvez fosse uma forma da gente conectar o Detran esses meninos, né? Mostrar para eles que o Detran não é esse bicho de sete cabeças. Então, foi uma oportunidade que eu tentei relacionar para que eles estivessem inseridos nessa realidade também, de trânsito, de mobilidade, e compreendesse que eles também fazem parte desse processo.

Essa constatação é importante, pois demonstra como a experiência diária com os estudantes foi o que motivou o interesse de P5 pela temática, buscando maneiras de conectá-la com a realidade de seus alunos. Ele reconheceu nas bicicletas motorizadas um desafio que requer uma análise crítica e reflexiva, unindo a formação teórica à prática pedagógica na escola.

Ele destacou que o curso ofereceu uma oportunidade valiosa para alinhar sua formação acadêmica com suas práticas de ensino. P5 acredita que o curso possibilitou a interligação entre a mobilidade e a realidade dos estudantes, especialmente no contexto do planejamento urbano, refletindo seu compromisso em aprimorar suas práticas educativas.

P5: Eu acho que o curso em si conversa muito com algumas coisas temáticas atuais da Geografia, né? Principalmente quando a gente está falando de planejamento urbano e de regiões periféricas. Então, eu acho que essa formação continuada, dependendo da inserção da escola que a gente está, corrobora, sim, para que a gente tenha um conhecimento a par das questões atuais sobre mobilidade. Mas também, eu creio que traz um pouco de conhecimento para dentro da Geografia, né? Conecta com outras áreas. Porque às vezes eu vejo que está muito desconexo: a gente vê mobilidade

na Geografia, trânsito, quase nunca está ali. É mais a questão do transporte público coletivo. Mas o curso trouxe essa oportunidade de conectar essas duas coisas para a realidade dos meninos. Eu acho que essa parte mais fundamental, né? Para nós, enquanto professores, termos um conhecimento prático do que, de fato, pode caber na vida desse aluno [...] quando a gente está falando de mobilidade de seres humanos que usufrui disso no dia a dia. Então, eu vejo mais ou menos assim essa formação continuada. É algo bom para o professor, obviamente, para o nosso currículo, também para o nosso conhecimento. Mas eu vejo muito mais vantagem do que a gente aprende ali no curso, constrói, e leva para sala de aula - a aplicação em si.

As expectativas em relação à formação mostraram um desejo dos professores participantes da pesquisa por um aprendizado que integrasse teoria e prática, permitindo a aplicação imediata de conhecimentos em sala de aula.

P5: “[...] eu me senti motivada, principalmente depois do último encontro, que a gente teve alguns resultados de pesquisa, de publicações. E aí isso me motivou um pouco mais, percebendo que dá para fazer uma linha de pesquisa, publicar artigos nessa área a partir da prática de sala de aula. Então, eu acho que o curso demonstrou essa questão mais prática e isso me chamou atenção. E, assim, até um anseio de fazer outros cursos, sabendo que vão ser mais práticos. o meu problema com os cursos é que eles sejam muito teóricos, muito metodológicos, e eu só fico olhando para tela e não consigo absorver nada. E esse curso fugiu um pouco disso. Então, eu acho que acaba dando uma motivaçãozinha a mais para a gente continuar a buscar outras formações, né?”

Essa busca por uma abordagem que possibilite ao professor articular conhecimentos teóricos com a prática pedagógica, foi uma característica apontada pelos participantes, que desejavam evitar cursos excessivamente teóricos. As declarações do respondente P3 exemplificam essa expectativa, evidenciando a busca por capacitação que permitisse efetiva conexão com os contextos educacionais, além da troca de ideias e perspectivas entre os participantes.

P3: [...] é uma temática boa, o material é bom, a didática também. Eu gostei bastante dos encontros. É uma coisa bem leve né? Não era aquela coisa teórica cansativa. [...] você citou aqui o fórum. Que bom que você citou! Eu gostava bastante [...], tem tanta visão diferente! Então são realidades que você fala: “Poxa, eu não pensei nisso”. E o fórum contribuiu para isso, para essa discussão. Então o fórum é algo que eu destacaria.

Em outra ocasião, P3 mencionou que, nos fóruns, a professora promovia provocações que enriqueciam as discussões, evitando que se tornassem apenas um depósito de respostas sem significado.

P3: Eu... o que eu gostei também, que eu lembro, é em alguns fóruns é só depósito de resposta. Lá, não. Lá eu lembro de uma professora que ela ficava “futucando” a gente ficava provocando... E isso contribui para o diálogo, né? E aí essas provocações dela... a gente ficava assim: “Olha, eu gosto, acho bacana nesse sentido”.

4.3.2. Aprendizados, Aplicações e Impactos na Prática Pedagógica

O curso ofereceu aos professores uma ampliação teórica sobre mobilidade, cidadania e segurança viária, além de promover mudanças na organização do trabalho pedagógico, com metodologias e novas concepções frente às realidades dos estudantes e dos territórios que favoreceram ações pedagógicas. Os relatos indicam que alguns professores começaram a repensar suas estratégias didáticas, buscando torná-las mais próximas à realidade dos estudantes e mais relacionadas ao espaço vivido.

P3, por exemplo, relatou planejar atividades levando em conta o ambiente onde os estudantes vivem, refletindo sobre como eles poderiam contribuir para a mobilidade em seus territórios. Ao enfatizar o “lugar vivido” como base para o planejamento pedagógico, P3 também exemplificou a relação desse conceito com a educação para o trânsito, analisando que “pensei nas atividades a partir do lugar que o aluno vive. Isso mudou depois do curso.”

P3: que a gente tem que pensar o aluno não como aquele que vai, futuramente, dirigir o carro, mas pensar ele naquele momento. Qual o papel dele naquele momento? Como é que ele pode contribuir com a mobilidade no espaço, no lugar onde ele está, onde ele mora? Então, antes do curso, era uma coisa mais assim... sem direcionamento. E aí, depois do curso, eu acho que eu mudei um pouco essa minha visão de como trabalhar esse conteúdo com os alunos.

Essa mudança demonstra a possibilidade de transformação na prática pedagógica de P3, que, ao questionar uma abordagem padronizada, considera as experiências cotidianas dos estudantes como ponto de partida para ensinar a educação para o trânsito, alinhando-se assim à Geografia crítica. Isso reforça o papel do professor como mediador entre o conhecimento escolar e vivências sociais dos estudantes.

Neste sentido, P5 expressou a implementação de uma atividade prática de simulação de trânsito com bicicletas motorizadas. Analisou-se, a partir dessa expressão, que P5 procurava produzir, a partir de conhecimentos escolares, a

conscientização dos estudantes sobre comportamentos seguros em seus territórios, comprovando-se aí a articulação entre teoria e prática.

Essa iniciativa revelou ainda a constituição de aprendizagens durante a formação continuada, ao buscar o uso dos conhecimentos adquiridos de uma maneira participativa e crítica, enfatizando o papel de cada sujeito no espaço urbano.

A partir das expressões dos participantes, analisou-se que o curso “Mobilidade e Trânsito” incentivou a abordagem interdisciplinar da Geografia, ao serem conectados conteúdos geográficos com conceitos de cidadania, direito à cidade, mobilidade e legislações de trânsito. O participante P1 demonstrou notar uma relação entre os conteúdos do curso e temas como urbanização e políticas públicas: “tudo a ver com a Geografia, a urbanização, as sinalizações, as modificações [...] esses dois eixos se encaixam perfeitamente”. O entrevistado P2 complementou que o curso abordou temas alinhados a diversos conteúdos geográficos, propiciando conexões transversais no currículo: “esse curso pode atingir transversalmente vários conteúdos da Geografia.”

Ainda, P4 destacou a integração entre a Geografia e outras áreas do conhecimento, especialmente Ciências da Natureza e suas tecnologias, sobretudo com a biologia e a física, ao abordar as consequências de sinistros de trânsito, conforme os conteúdos do curso “Mobilidade e Trânsito” para essa etapa do ensino.

P4: “[...] eu aprendi muito... (com o curso) do Ensino Médio, para passar isso (as informações) para os adolescentes, entendeu? Não essa coisa de: ‘Ah, quando eu começar a dirigir, vou participar de um racha’. Não! Por quê? Porque tem as consequências [...]. Então, acho que uma coisa legal que eu vi, principalmente nesse (curso) do Ensino Médio, era de poder alcançar os adolescentes com esse tipo de instrução. A princípio, de discutir com eles, de mostrar os perigos. Eu lembro que a gente estudou [...] uma parte do (Hospital) Sarah, né? Em que as pessoas (relataram) que sofreram acidente(s) [...] as sequelas que elas ficavam e tal. Então, muita coisa assim do curso.... Eu gostei. Então, por isso que eu fui fazendo todos (os cursos). Especialmente no Ensino Médio, eu gostei muito disso: de poder passar isso para eles, discutir com eles na sala de aula. Porque eles têm muita vontade de dirigir. Vai dirigir como? Com responsabilidade, né? Então, eu acho que foi legal essa coisa do Detran de trazer o curso para as escolas [...].”

Em suas reflexões, os participantes empregaram conceitos geográficos clássicos, como espaço, urbanização e transporte, integrando-os à temática educação para o trânsito. Para P1, por exemplo, destaca-se a sinalização e circulação das vias urbanas como reflexos do processo de urbanização, criando uma leitura geográfica da educação para o trânsito.

P1: “[...] tem tudo a ver com a Geografia, né? A urbanização, a sinalizações, as modificações que sempre o Estado, a cidade estão acontecendo. Então esses dois eixos se encaixam perfeitamente [...]”.

Já P2 focou em espaço urbano e modalidades de transporte, ligando diretamente essas questões ao currículo de Geografia urbana.

P2: “Bem acredito que explicar a importância [...] primeiro, os modais de transporte. Falar que existe o transporte do pedestre, o ciclista, a importância de ter a ciclovia, o transporte coletivo, aquela ideia de que o menor tem que o maior tem que proteger o menor no trânsito. Acredito que isso tudo pode ser abordado, falando do conteúdo de Geografia, você também fazendo educação para o trânsito.”

P4 e P5 mencionaram a vivência urbana dos estudantes em relação a conceitos como deslocamento e desigualdade no uso da cidade. Embora P4 não tenha usado os termos “segregação” ou “desigualdade espacial”, articulou claramente as diferenças nos espaços urbanos, mencionando a alta densidade populacional, infraestrutura precária e a falta de transporte público de qualidade, como em Ceilândia, uma localidade historicamente periférica do DF.

P4: “A gente tem áreas que são muito populosas, áreas que necessitam desse esclarecimento no trânsito [...] por exemplo em Ceilândia que é tão populosa, né? O trânsito de Ceilândia, como ele funciona [...], o que precisaria? Ciclovia? Precisa de mais faixa de pedestres? Precisa o tipo de transporte também que existe, né? De melhorar o transporte público, [...]”

P4 afirmou que trabalhou questões sobre o DF com o uso de mapas para localizar as ciclovias antigas e compará-las com as atuais, além de tratar outros temas de forma crítica e contextualizada.

P4: [...] eu trabalhei já um tempo, né, na Geografia com ele. [...] do contexto do Distrito Federal. Eu lembro que eu debatia com eles. [...], mas eu lembro disso: que a gente se preocupou muito com isso, com a localização toda, com o Distrito Federal mesmo em si. O mapa do Distrito Federal, onde tinha ciclovia, onde não existia... Porque naquela época, eu acho que dava para contar onde tinha, né? Hoje em dia, não. [...]. Então, é mais nesse sentido. Eu acho que de chamar seu aluno para debater, para ser crítico em relação a essas coisas. O que faltava no Distrito Federal naquela época, né? O como fazer para circular no Distrito Federal. Quais os meios de transporte que seriam... que, para a gente, iriam favorecer mais [...]. Então, era mais nesse sentido: melhorar o transporte público. Desde aquela época até hoje, a gente discute sobre isso. Ninguém tomou nenhuma providência, mas tem coisas que eu acho que já têm melhorado em relação a essa parte mesmo. Essa época que a gente começou a discutir, né? Então, essa coisa das faixas

exclusivas, dos ônibus... Eu acho... hoje o ônibus é uma rapidez. Em 2018, você pegava ônibus e demorava 500 anos para chegar no Plano Piloto. Então, eu acho que esses benefícios todos derivam de todos esses cursos.

A análise das entrevistas revelou que P5 associou a realidade dos estudantes a temas de mobilidade, destacando desigualdades no uso das ciclovias e a importância de uma abordagem que considere o contexto vivenciado pelos alunos. P5 observa que “[...] os meninos já estão inseridos muito novos nisso, [...]. Seja através do transporte público ou da bicicleta motorizada, que é a coisa mais atual para eles hoje”.

Complementando, o respondente acrescentou que, frequentemente, precisava adaptar os conteúdos para refletir a realidade dos estudantes, focando principalmente na migração pendular.

P5: Eu apenas tratei uma vez com eles acerca da mobilidade em geral, né? A forma com que a gente se movia para a escola, como os pais iam... A questão mais da migração pendular através da mobilidade do que outra coisa. [...] Geralmente, eu tinha que trazer por outro lado para caber na realidade dos meninos. Então, eu trabalhei mais com a questão da migração pendular em si, né?

Essas afirmações ressaltam como P5 percebe as dinâmicas urbanas que afetam seus estudantes, incluindo o uso de bicicletas motorizadas em seus deslocamentos diários, interpretando isso como um reflexo de desigualdade no acesso à cidade. Com isso, P5 propôs esses elementos como base para suas práticas pedagógicas.

Apesar de avanços nas compreensões e práticas pedagógicas, os professores entrevistados apontaram limitações significativas para a efetiva inserção da temática no Projeto Político Pedagógico (PPP).

Na escola de P1, que exerce a função de supervisor administrativo, não existem projetos dedicados à temática. Ele se limita a sugerir ações no PPP e expressou a intenção de dialogar com a gestão escolar para incorporar a abordagem ao documento, buscando tornar a educação para o trânsito uma parte estabelecida na escola.

P1: “Ainda não, é uma grande vantagem, né? Eu estou até em frente a supervisora pedagógica aqui. Quem sabe eu posso fazer a sementinha aqui, colocar no PPP, ajudar os professores para fazer uma coisa com relação ao trânsito, né? É um projeto muito importante de toda comunidade, né? Isso aí é super importante [...]”

P2, que é supervisor pedagógico em sua escola, também não encontrou um projeto específico de educação para o trânsito. Entretanto, alguns professores, especialmente da educação infantil, desenvolveram iniciativas relacionadas após participarem do curso “Mobilidade e Trânsito”. A localização da escola, próxima à rodovia BR-060, ressalta a relevância dessa temática. Embora a concessionária Triunfo Concebra implemente algumas ações de educação para o trânsito e tenha criado uma passagem de pedestres, isso evidencia a dependência de iniciativas externas. Com isso, P2 demonstrou interesse de institucionalizar a educação para o trânsito no futuro.

P2: “Não, não tem um específico. O que acontece é o seguinte: já teve alguns professores que participaram desse curso e aplicaram lá, sobretudo dos pequenos, né? Porque é uma escola do campo [...] ela tem todas as modalidades - educação infantil até o Ensino Médio - tem aí já noturno, né? [...] tem algumas abordagens que acabam sendo feitas pelo fato de ser uma escola que fica as margens de uma BR, a BR-060. P2: Então esse tema acaba sendo abordado. A rodovia é concedida, aí vez por outra a concessionária [...] foi obrigada por força de contrato a construir uma passarela de travessia, né? Próximo à escola. Mas que infelizmente muita gente não utiliza, né? Mas especificamente um projeto não tem. [...] a gente possa implementar agora.”

A resposta de P3 ilustra a falta de sistematização em projetos escolares sobre educação para o trânsito, uma vez que, apesar da ausência de um projeto formal no PPP, ele participava de atividades práticas na escola em Planaltina, no DF, que está situada em um local próximo a uma via movimentada com altos índices de sinistros.

P3: Principalmente. Eu não lembro se a gente trabalhou... foi... É porque lá na escola em que eu estava, ela ficava ao lado de uma via muito movimentada. Então sempre tinha acidentes com crianças. Gente, era demais! Vira e mexe, a gente tinha que sair lá para fora para ver o que estava acontecendo. Mas era bicicleta que atropelava pessoas, era moto... [...] era complicado.

Sua experiência mostra que, embora trabalhasse em atividades não sistematizadas, como sequências didáticas para o 1º ano do ensino fundamental, a escola carecia de ações que pudessem prevenir acidentes nas imediações, como evidenciado em suas palavras: “[...] a última, última atividade que eu fiz, [...] fizemos uma sequência didática com os meninos do 1º ano do ensino fundamental, [...]” Ele destacou que não havia um foco específico no PPP, mas que ainda assim

desenvolviam projetos durante as semanas temáticas. A ausência de ações preventivas adequadas é um ponto crítico em sua narrativa.

P3: Aí, até que veio a sinalização. Eles colocaram a sinalização. Nós fizemos um trabalho lá também com os meninos. Foi bacana, mas estava bem complicado, bem complicado... A nossa não é rodovia, mas é uma estrada... era uma... DF lá, muito movimentada mesmo. E agora que tem uns condomínios novos ao lado... agora é que está movimentado... mesmo... A que eu estava (escola), na época, era lá na Estância. Foi onde eu fiz bastante trabalho com os meninos, porque lá a gente via... Eu acho que também, quando você perguntou do que me motivou, né... Eu acho que a própria realidade dos meninos, porque era muita coisa que a gente via lá. [...] E aí a gente ficava fazendo um pedido para colocarem faixa de pedestre, para ver se atenuava um pouco. Acho que isso também contribuiu para a escolha do curso.

A integração da educação para o trânsito ao PPP, conforme destacado no tópico sobre o curso “Mobilidade e Trânsito” e no Relatório de Atividade Prática da Unidade III, embora reconhecida como relevante, ainda é incipiente nas escolas dos participantes. Os relatos apontam a ausência de projetos específicos, dificuldades estruturais e dependência de ações externas. Iniciativas pontuais, como sequências didáticas e semanas temáticas, carecem de sistematização, e a falta de planejamento e apoio institucional compromete a consolidação da educação para o trânsito como prática pedagógica integrada ao currículo. Esse cenário evidencia o risco de a temática permanecer como uma ação periférica e fragmentada no contexto escolar, sem alcançar o caráter formativo e interdisciplinar proposto pelas políticas educacionais.

Os professores também relataram a adoção de metodologias mais ativas e participativas. Por exemplo, o professor P4 reconheceu uma mudança em sua compreensão acerca da educação para o trânsito. Ao ser questionado sobre sua preparação para integrar essa temática nas aulas de Geografia, ele afirmou que se sentia mais capacitado.

P4: Com certeza, [...]. Antes, era um professor que desconhecia completamente essa área. Tinha um pinguinho aqui, um pinguinho ali. Agora, não. Agora eu já tenho mais segurança de trabalhar o assunto, [...]. De desenvolver com os alunos. Acho que estou bem mais preparado.

Antes do curso, a educação para o trânsito não era abordada, devido à falta de conhecimento sobre o assunto. Após participar do curso, ele ganhou mais segurança para trabalhar com a temática e começou a considerar seu papel ativo na formação

dos estudantes, desenvolvendo conteúdos relacionando o tema e a Geografia, em conjunto com eles. Essa mudança refletiu uma nova abordagem metodológica, centrada no estudante.

P4: Eu não me lembro, [...], no Ensino Médio, de ter abordado antes. Até porque eu não tinha propriedade sobre o que eu iria falar. Então, acho que talvez eu me tenha mantido na ignorância, na suposta ignorância..., mas com medo mesmo, né, de abordar e abordar de uma maneira errada. Então, o curso deu segurança para isso. Não me lembro antes, mas eu lembro que depois, [...]

P5 também destacou a falta de estrutura e apoio institucional, o que limita a transformação de iniciativas pontuais em práticas consolidadas. Ele mencionou que sua escola não possui projetos específicos de educação para o trânsito.

P5: Durante o curso a gente levou os meninos para um passeio. Não deu para levar todo mundo. Isso foi um problema na escola que eu estava, porque a gente tinha muitos alunos. [...] Então, essa foi a prática que eu consegui aplicar para a maior quantidade de alunos, que foi fazer esse teste de mobilidade de trânsito dentro da escola [...].

P5: Não. Não tem nada previsto a princípio na escola, quando cheguei por agora eu dei uma olhada no PPP, mas não havia nada. Não sei se vai ser implementado, né? Mas a escola tem alguns projetos. Mas nenhum voltado para o trânsito.

Também destacou que enfrentava dificuldades para integrá-los aos currículos oficiais, embora reconhecesse a possibilidade de incluir essa temática no currículo de Geografia.

P5: Sim. Eu andei até olhando, na época do curso, o Currículo em Movimento, né? E surgiram algumas brechas no Currículo em Movimento, quando tratava de expansão urbana, problemas urbanos... E não tinha exatamente explícita a mobilidade e a educação para o trânsito, mas eu vejo ali a oportunidade de inserir isso. Mesmo que de forma entrelinhas, essa temática [...] E a BNCC também prevê essa questão da educação para o trânsito, educação para as mobilidades [...]. Mas também a questão do planejamento urbano. E aí eu acho que isso entra perfeitamente. Quando a gente está falando de planejamento urbano, porque sem planejamento urbano não existe mobilidade, não existe trânsito.

P5 apontou ainda as limitações em sua escola anterior e reconheceu que, por essa temática não ser obrigatória no ensino de Geografia, decidiu não adicionar mais sobrecarga à sua rotina já repleta de obrigações.

P5: A única coisa que eu acho, assim, mais difícil, foi trazer isso para o conteúdo que eu estava trabalhando. Porque o conteúdo do 8º ano é América, Continente [...]. Então, para inserir isso foi um pouco difícil. Tive que criar um contexto, trazer um tema que não estava ali no meu planejamento, para caber dentro da sala de aula. Porque, como eu falei, né? Não está previsto para que os alunos vejam essa temática. E, se não está previsto, muitas vezes a gente não vai acrescentar mais ao nosso trabalho.

Esses relatos demonstraram que, apesar das iniciativas para integrar o conteúdo à prática, P5 enfrentou desafios estruturais e curriculares. Isso reforça a ideia de que a transformação da prática docente depende de condições institucionais que propiciem um ambiente favorável para um exercício criativo, ético e contextualizado.

Mesmo assim, a formação contribuiu para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais crítica, contextualizada e significativa, conforme demonstrado nas colocações dos professores nas entrevistas.

4.3.3. *Experiência Formativa e Mediações Metodológicas do Curso*

A organização metodológica do curso, incluindo aulas teóricas (encontros presenciais e virtuais), atividades práticas e os fóruns, foi um tema central nas entrevistas, sendo reconhecida como um fator que favoreceu a compreensão e aprendizagem dos professores. Os fóruns, em particular, foram destacados como uma ferramenta eficaz nesse processo.

P1 destacou os fóruns como oportunidades valiosas de troca entre professores de diferentes regiões administrativas (RA's), relacionando essa diversidade ao conceito de "lugar" na Geografia.

P1: "Um ponto de relevância dos fóruns né? Algo que foi compartilhado entre os alunos ali (do curso), né? A história de vida cada, que na Geografia trata sobre o conceito, no seu lugar. O lugar diferente e tinha professor de vários lugares de Brasília, de regiões administrativas que você pode observar como que o trânsito, ainda é a urbanização. Ainda falta muito a chegar à nossa cidade vinculada ao trânsito".

P2 valorizou as atividades dinâmicas, especialmente as que envolviam o teatro, como métodos eficazes para o aprendizado, enfatizando que a prática teve um impacto pedagógico mais significativo que a teoria. Ele destacou a importância da vivência direta com os estudantes.

P2: “Com certeza, as atividades práticas. Os encontros em que teve as atividades práticas onde tinha a parte do teatro porque o teatro que é apresentado lá para os professores é o que é apresentado para os estudantes.”

P2: “[...] quem tem o mínimo de informação sobre legislação de trânsito, a parte teórica você já tem algum conhecimento, mas a parte prática com certeza [...] de ver o envolvimento e o dia que ele teve a parte prática, foram algumas crianças, sobretudo as pequenas e aí você vê como ela se envolve como elas aprendem isso, isso me chamou mais atenção.”

P3 reconheceu os fóruns como essenciais para colaboração, afirmando que “[...] o fórum contribui para essa discussão”, e valorizou a aplicabilidade das atividades, mencionando: “eu fiz né para enviar, mas também apliquei em sala de aula [...]”.

P4, por sua vez, enfatizou a importância dos aspectos metodológicos do curso, que incluíram fóruns, aulas teóricas e atividades práticas. Essas abordagens beneficiaram a troca de experiências entre educadores e enriqueceram o aprendizado colaborativo, auxiliando-o a desenvolver estratégias adaptáveis a diferentes contextos escolares.

P4: Eu gostava muito dos fóruns. Eu sempre gosto muito de debate, porque eu acho que a gente cresce com os debates, né? Às vezes você tem uma ideia, e a sua ideia é muito pequena para aquilo que a gente está discutindo no grupo. Então, quando os outros colegas começavam a colocar [...] u acho que a gente cresce com isso. Eu prefiro, eu gosto muito de fórum. Olhava todo mundo, ficava bisbilhotando, e entrava também, e participava. Gosto muito de fóruns.

Na entrevista, P5 expressou sua apreciação pelos fóruns, salientando tanto a estrutura didática quanto a interação com os colegas, que possibilitou a troca de experiências e a construção coletiva de soluções.

P5: Ah, eu vou elencar os fóruns. Eu gostei bastante dos fóruns porque eles eram muito didáticos, né? Eram questões problematizadoras, em que a gente teria que resolver aquele problema, dar algumas soluções e corresponder também com os outros participantes. Então, acho que cada um estava dando sua vivência e a gente ia respondendo isso.

Ele também elogiou a clareza dos materiais e a efetividade das propostas na sala de aula, destacando o impacto positivo das metodologias utilizadas no curso.

P5: Eu aprendi bastante, porque não era só do meu ponto de vista, né? Mas também de outros geógrafos em sala de aula. E eu gostei muito das atividades práticas também, da inserção das escolas em conjunto com o

Detran. Acho que isso, para mim, foi a parte mais bacana: ver, de fato, tudo aquilo que a gente via no curso acontecer ali [...] de forma conjunta. Então, para mim, essas duas coisas foram as mais importantes para o aprendizado.

Apesar de a maioria dos participantes não relatar dificuldades significativas em assimilar os conteúdos do curso “Mobilidade e Trânsito”, P1 afirmou que não encontrou dificuldades em compreender o conteúdo, pois estava fora de sala de aula, o que pode indicar uma liberdade ou facilidade na compreensão fora do ambiente de prática.

P1: Não, não. Eu não sei... porque, como eu estava fora de sala de aula, eu não tinha aquela pressão. Eu tinha mais disponibilidade de sentar, de me organizar. Para mim, foi de fundamental importância estar ali. Por isso, eu assimilei muito.

Já P2 afirmou que não encontrou dificuldades relacionadas à forma metodologia e à estrutura do curso, destacando que esses aspectos por si só não lhe apresentaram desafios, dizendo: “não tive nenhuma dificuldade com relação à forma como os conteúdos foram trabalhados.”

Outros participantes também relataram não ter tido dificuldades em assimilar os conteúdos e aplicá-los em suas práticas. P3 destacou que o material, tanto para os estudantes quanto para os professores, é lúdico e possui uma linguagem simples, facilitando o entendimento. Do mesmo modo, P4 considerou o curso atrativo, e afirmou que utilizou abordagens similares com seus estudantes.

P4: Não. Na época eu achei bem atrativo. Achei que os alunos também gostariam de ter uma aula diferente, daquele jeito, falando sobre o trânsito e tal. E não achei dificuldade, não. Eu acho que eles também facilitam muito, pelo interesse.

Porém, alguns entrevistados apontaram enfrentar desafios em aspectos específicos, dentre os quais estavam questões relacionadas à plataforma de EAD, às atividades práticas e à utilização do teatro nas escolas.

P2, por exemplo, mencionou dificuldades com a plataforma de EAD do Detran-DF, que foi utilizada para as aulas online, e ressaltou que o número limitado de atividades práticas e o insuficiente número de encontros presenciais comprometeram a profundidade do aprendizado.

P2: “É como eu falei aumentar o tamanho do programa tem potencial para mais né? [...] a ferramenta utilizada nas aulas online é muito problemática [...] travava, tinha um limite de uma hora, dava uma hora e tinha que abrir outra sala. [...] Foi essa a maior dificuldade que eu tive.”

P2: “Aumentar o número de atividades práticas. Foram duas ou três só [...] para falar de trânsito precisa de mais atividades práticas. Aulas presenciais foram só três no curso todo que durou quase um semestre.”

P3 expressou frustração por não ter conseguido assistir à apresentação teatral do grupo de Teatro do Detran-DF no horário em que lecionava.

P3: O teatro é um recurso, né, que atrai a atenção dos alunos para o tema [...] eu fiz quatro, cinco vezes o curso, mas na minha escola foi apresentado uma vez, e em um turno. E, bonito... não foi no turno em que eu estava dando aula. Pensa na decepção. [...] O teatro só foi para a escola porque tinha cursistas. E aí, né, eu não fui contemplada no meu turno. Então, acho que trazer esses recursos que eles têm para a escola[...].

P4 afirmou que a integração da educação para o trânsito no currículo de Geografia é limitada, destacando a necessidade de uma maior incorporação de aulas mais específicas e com mais tempo dedicado à temática. Essa observação revelou uma lacuna estrutural, pois a educação para o trânsito não é abordada de forma consistente no ensino de Geografia. P4 também comparou a falta de tempo para a referida temática com outras áreas, como educação financeira, que recebem mais atenção, afirmando que “colocam para as crianças e os adolescentes aprenderem mais sobre finanças, mas, especificamente, sobre trânsito, não”. Para P4, a temática “deve ocupar um espaço formal e planejado no currículo, em vez de uma abordagem pontual.

P4: Eu acho ainda limitado. Eu acho que talvez tivesse uma necessidade de uma integração maior, sabe? Assim, de uma aula mais específica, talvez um tempo maior para educação no trânsito.

Além disso, ressaltou a falta de atividades práticas, como visitas à “Transitolândia”¹¹, que poderiam enriquecer a aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio.

P4: [...] com essa temática. Eu acho que isso ajudaria bastante. Também eu acho que no Ensino Médio... Eu vejo que, por exemplo, nas séries iniciais, a gente tem a visita a Transitolândia, tem tal, tal.... Eu não sei se é porque eu

¹¹ A Escola Vivencial de Trânsito Transitolândia faz parte do Parque Rodoviário do Departamento de Infraestrutura de Transportes do Distrito Federal (DER) e não do Detran-DF.

dei aula à noite no Ensino Médio, então eles não tinham esse acesso, entende? Não tiveram uma experiência mais prática, de ver as coisas e tal. [...] “Poxa, mas porque naquela época os meninos não podiam ter uma coisa mais prática assim [...] além de ter a parte teórica, teria essa outra parte também.

Da mesma forma, P5 relatou dificuldades em levar seus estudantes às atividades práticas promovidas pelo Detran durante o curso “Mobilidade e Trânsito”, evidenciando a limitação de acesso à vivência prática proposta pelo curso.

P5: [...] eu dei aula para todas as minhas dez turmas sobre mobilidade e trânsito, e eu não consegui levar 1% dos meus alunos para ver a prática lá. Então, foi uma das coisas que eu falei. Para minha realidade de 500 alunos, não funcionou, porque 1% deles teve o contato direto. E quando eles retornaram para a escola e contaram para os outros meninos como tinha sido a experiência, eu percebi que, talvez, se eles viessem à escola, fosse uma parada muito mais proveitosa para todo mundo. Porque os meninos que foram se amarraram, adoraram a vivência, conseguiram conectar com as coisas que eu havia falado. Mas aí meus outros [...]alunos ficaram meio perdidos: “Por que a gente também não pode ter isso? A gente também queria conhecer, a gente também queria saber mais” [...].

Ele sugeriu que uma maior presença do Detran dentro das escolas poderia ampliar o impacto pedagógico da formação, ressaltando a importância dessa interação direta para o aprendizado dos participantes e dos estudantes.

4.3.4 Transversalidade, Interdisciplinaridade e Reconfiguração da Prática Docente

Os professores entrevistados demonstraram uma compreensão clara dos conceitos de transversalidade e interdisciplinaridade, refletida em suas abordagens sobre a integração da educação para o trânsito no ensino de Geografia. Eles reconheceram a relevância de incluir temas relacionados ao trânsito nas aulas, pois essa conexão enriquece a formação dos estudantes ao associar teoria e vivência cotidiana, especialmente na mobilidade urbana.

Um relato exemplificativo é o do participante P1, que, ao ser indagado sobre melhorias no curso, expressou que a inclusão da educação para trânsito no currículo de Geografia ainda é insatisfatória. Ele defendeu que a articulação deve ser mais clara e contínua, especialmente em relação ao currículo oficial.

Também sugeriu que a Secretaria de Educação (SEEDF) e o Detran-DF promovam uma interação maior com as escolas, possibilitando que os professores

abordem a temática com mais profundidade e regularidade. P1 ressaltou que o professor de Geografia tem um papel fundamental na reflexão dos estudantes sobre sua realidade territorial, citando o exemplo de estudantes que se deslocam de bicicleta por áreas urbanas com infraestrutura deficiente, como a Cidade Estrutural. Por isso, ele acredita que o curso deveria fomentar essa mediação docente, com apoio institucional efetivo.

P1: “Como eu [...] falei. Às vezes é... como vou te dar uma palavra aqui... falta assim, eu também vou me incluir para não ser deselegantes dos outros ali. Se você para pegar o Currículo em Movimento [...] tem muita coisa que vai fazer muita culminância ali. Não é pouca, não. [...] Evidentemente, que ainda falta mais ser digamos assim, uma maneira mais leve de falar, mas persistente, mais clara - exatamente essa palavra aí.”

O depoimento do participante P4, que discutiu a percepção sobre a integração da educação para trânsito no currículo de Geografia, indica que ele não a considera satisfatória. Ele enfatizou a necessidade de mais tempo e espaço para abordar de maneira efetiva essa temática, especialmente no Ensino Médio.

P4: “Eu acho que pode ir além, eu acho ainda limitado. Eu acho que talvez tivesse uma necessidade de uma integração maior, sabe? Assim, de um uma aula mais específica. Talvez um tempo maior para educação no trânsito [...] principalmente por causa da necessidade que tem da idade deles (estudantes do Ensino Médio) já bem próxima de começar a dirigir [...] O trânsito especificamente não tem um tempinho assim para a gente trabalhar, a gente vai colocando dentro da disciplina, mas ousadia pô, né? [...]Então eu acho que deveria ter um tempo maior.”

Por outro lado, P2 declarou que:

P2: “Em alguns conteúdos dá para fazer uma abordagem transversal tranquilamente [...] conscientizar da importância de respeitar no trânsito [...] embora a gente soubesse tudo isso, a gente aumenta essa importância quando se repete no curso. [...] isso é importante de se trabalhar.”

Esse depoimento evidenciou a visão de transversalidade como estratégia pedagógica que articula temas de cidadania, mobilidade e segurança no trânsito com o ensino de Geografia. Ele ainda acrescentou que a formação, ao tratar a educação para o trânsito como eixo transversal, fortaleceu uma prática docente mais crítica e contextualizada.

P2: “[...] eu acho que é um tema bem legal para trabalhar Geografia quando se fala em urbanização, por exemplo, quando se fala em cidadania e

mobilidade urbana [...] esse curso associado a trânsito e mobilidade pode ser um tema que atinge transversalmente vários conteúdos da Geografia.”

Essa visão também foi compartilhada pelo participante P5, que, apesar de notar a falta de uma abordagem explícita sobre a temática no currículo, conseguiu reorganizar seus conteúdos para integrar essa questão.

P5: A única coisa que eu acho, assim, mais difícil, foi trazer isso para o conteúdo que eu estava trabalhando. Porque o conteúdo do 8º ano é América, Continente... Então, para inserir isso foi um pouco difícil. Tive que criar um contexto, trazer um tema que não estava ali no meu planejamento, para caber dentro da sala de aula. Porque, como eu falei, né? Não está previsto para que os alunos vejam essa temática. Mas, como eu estava no curso, eu fiz um replanejamento [...] coloquei a questão de mobilidade, problemas urbanos, para acabar entrando essa temática.

Essas ações refletem uma autonomia docente que visa adaptar o currículo para incluir temas contemporâneos e socialmente relevantes.

Os relatos de integração compreenderam atividades práticas e metodologias mais participativas, como o teatro, buscando tornar o aprendizado mais dinâmico e envolvente. O participante P3 destacou a importância de práticas pedagógicas que estimulem a reflexão dos estudantes sobre sua realidade no trânsito e os desafios da mobilidade, promovendo uma aprendizagem mais significativa.

P3: “Hoje eu tenho uma nova noção que a gente tem que pensar o aluno não como aquele que vai [...] dirigir o carro futuramente, mas pensar ele naquele momento dele, qual o papel dele naquele momento, como é que ele pode contribuir com a mobilidade no espaço ou do lugar onde ele tá, onde ele mora. [...] Depois do curso eu acho que eu mudei um pouco essa minha visão de como trabalhar esse conteúdo com os alunos.”

Ele reconheceu que o curso foi essencial para superar práticas mecânicas, além de desenvolver estratégias que considerem a realidade e experiência dos estudantes.

No entanto, os professores ressaltaram as dificuldades para efetivar práticas interdisciplinares. Também, mencionaram a dificuldade de alinhar os conteúdos curriculares, e a falta de recursos materiais e humanos, o que dificulta a implementação de propostas mais amplas. P2, por exemplo, destacou as limitações enfrentadas por escolas públicas no acesso aos recursos utilizados no curso e a ausência de espaços específicos no currículo de Geografia para discutir a mobilidade e do trânsito.

P2: “De repente, a dificuldade pode existir na aplicação – por exemplo, pela falta de recursos. [...] No curso, como é uma parceria da Secretaria de Educação com o Detran, eles têm recursos, né? [...], recursos materiais e humanos [...], as uma escola da rede pública ela provavelmente pode não ter esses recursos [...] materiais e até humanos é mais complicado”.

P2: Não. Não consigo perceber (a educação para o trânsito) no currículo. [...] uma pessoa que apenas olha o currículo, puramente ali, não consegue ver essa questão da educação para o trânsito, não.

Essas declarações mostram que P2 identificou uma diferença entre a estrutura do curso e a realidade das escolas, o que representa um desafio à efetiva implementação das propostas formativas em sala de aula.

Apesar desses desafios, alguns depoimentos indicam uma tendência de reconfiguração das práticas pedagógicas. Vários professores relataram um aumento no interesse por novas formações e metodologias que possibilitem uma integração mais eficaz da educação para o trânsito. Assim, embora haja desafios a serem superados, há um movimento em direção à melhoria na abordagem dessa temática nas salas de Geografia.

Além disso, enfatizaram a importância de adotar uma abordagem proativa no planejamento das aulas, utilizando os conhecimentos adquiridos no curso para estimular discussões e atividades que combinem diversas áreas do saber.

A valorização de um ensino mais contextualizado e prático, como demonstrado por P5 ao implementar atividades interativas com seus estudantes, indica que os educadores estão dispostos a reformular suas práticas pedagógicas.

P5: Durante o curso, a gente levou os meninos para um passeio. Então, numa semana mais livre, num sábado letivo, a gente fez uma pista de trânsito dentro da escola. A gente ligou as motorizadas, fizemos uma simulação da simulação que tinha chegado lá no Detran, só que dentro da nossa escola, com o que a gente tinha. Então, foi a maneira mais prática que eu tive de mostrar para eles como funciona um trânsito e como é o dever de cada um ali dentro. A gente fez isso dentro da escola com a ajuda dos bombeiros. Montamos uma “pistinha” na quadra e fizemos uma competição entre bicicleta e motorizada para eles entenderem que o menor tem o cuidado maior.

Essa mudança criou um ambiente educacional que reconhece e valoriza a realidade cotidiana dos estudantes, promovendo uma participação crítica e engajada. Essa nova perspectiva sinaliza para uma possível transformação significativa na didática, promovendo um aprendizado mais amplo, reflexivo e que se conecta profundamente com as experiências vividas pelos estudantes.

A implementação de metodologias mais participativas e a utilização de recursos diversificados podem não apenas motivar os estudantes, mas também prepará-los para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea de forma mais consciente e informada.

4.4 Síntese Conclusiva das Análises Realizadas

4.4.1 Processo Formativo como espaço de produção de novos sentidos sobre a prática pedagógica

- a) A motivação dos professores na realização do curso refletiu o desejo por atualização, expressa no fortalecimento da relação entre conteúdos clássicos da Geografia e a educação para o trânsito. A progressão na carreira também se mostrou um aspecto relevante.
- b) As experiências no curso permitiram a emergência de novos sentidos sobre o ensino de Geografia, colocando em movimento práticas pedagógicas cristalizadas.
- c) O curso mobilizou reavaliações críticas sobre o próprio papel docente.

4.4.2 Mediações entre Conteúdo Formativo e Prática Docente

- a) A apropriação dos temas de mobilidade e trânsito evidenciou o embate entre uma prática tradicional e a possibilidade de uma pedagogia voltada para a realidade vivida pelos estudantes.
- b) A integração dos conteúdos nas aulas não ocorreu de forma linear, mas tensionada pelas condições de trabalho, pelos currículos engessados e pela autonomia docente.
- c) Exemplos concretos revelaram sínteses parciais: professores que, a partir da vivência no curso, reconfiguraram suas práticas, mesmo diante de realidades institucionais muitas vezes adversas.

4.4.3 Forma e Conteúdo na Formação: Possibilidades e Limites

- a) Os formatos metodológicos do curso (presencial, virtual, fóruns, práticas) foram vivenciados de forma favorecedora da aprendizagem dos professores, expressando a potencialidade das metodologias ativas em contraposição à cultura escolar ainda marcada por práticas transmissivas.
- b) A análise dialética dos aspectos metodológicos do curso mostrou que apesar das possibilidades das metodologias utilizadas, a indisponibilização de recursos que poderiam ser enriquecedores da prática pedagógica pelo curso, apresentou-se como aspecto dificultador da relação dos conhecimentos adquiridos com a prática pedagógica.
- c) As mediações institucionais e tecnológicas ora facilitaram, ora limitaram a aprendizagem dos professores, evidenciando a necessidade de atenção às condições materiais do curso.

4.4.4 Formação Docente e Práxis: Contribuições para a Educação Cidadã e Interdisciplinar

- a) A percepção da importância da educação para o trânsito e da integração entre conhecimentos refletiu o movimento de superação da fragmentação curricular.
- b) A formação contribuiu para a ampliação da consciência crítica sobre o território, a cidadania e os direitos e deveres coletivos, temas que passaram a fazer parte das aulas de Geografia.
- c) A interdisciplinaridade foi tensionada a partir da proposta formativa e dos conhecimentos do curso apontou para possibilidades concretas de inovação didática.

4.4.5 Síntese Final: Entre o Reproduzido e o Produzido

- a) O curso operou como elemento de ruptura parcial com práticas pedagógicas anteriores, possibilitando a incorporação de novas abordagens.
- b) A motivação dos professores oportunizou a relação entre teoria e prática, o que se revelou fundamental para a produção de movimento e transformação na prática pedagógica.

- c) A formação revelou-se como processo vivo, inacabado e potencialmente emancipador, desde que amparada por condições concretas que favoreçam a reflexão crítica, a autonomia e a práxis docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação reafirma a importância da articulação entre a educação para o trânsito e o ensino de Geografia, destacando o papel fundamental dessa integração na formação cidadã. Tal articulação se mostra social e pedagogicamente relevante, pois contribui para a construção de práticas escolares mais conscientes e significativas, alinhadas à necessidade de formar sujeitos críticos, atentos às questões sociais, urbanas, pedagógicas e de segurança que envolvem a mobilidade no espaço geográfico.

O objetivo central da pesquisa foi analisar os impactos do curso “Mobilidade e Trânsito” nas práticas pedagógicas de professores de Geografia da educação básica, com ênfase na inserção da temática da educação para o trânsito no ensino da disciplina. Para tanto, foram analisadas as normativas educacionais e de trânsito, revisada a literatura sobre a formação continuada de professores de Geografia no Brasil, e realizado um estudo empírico com docentes que participaram do referido curso, identificando quais elementos da formação foram incorporados às suas práticas pedagógicas. A articulação entre os objetivos específicos possibilitou compreender os desafios e as potencialidades dessa integração no contexto educacional.

Em relação ao primeiro objetivo específico, a pesquisa bibliográfica e a análise documental possibilitaram compreender os limites e as possibilidades da inserção da educação para o trânsito nos currículos de Geografia. Os resultados apontaram que, embora prevista em documentos oficiais, a temática ainda se apresenta de maneira tímida e pouco articulada às diretrizes curriculares, sendo sua efetivação nas escolas dependente, quase que exclusivamente, da iniciativa individual dos docentes. Essa fragilidade compromete a abordagem crítica e sistematizada necessária à formação cidadã, limitando o potencial formativo da Geografia e evidenciando a urgência de políticas públicas mais assertivas que assegurem a inserção da educação para o trânsito como conteúdo transversal no ensino disciplinar nas escolas.

No segundo objetivo, que revisou o processo de formação continuada dos professores de Geografia no Brasil, a investigação revelou a predominância de ações formativas fragmentadas e distantes da realidade escolar. A temática educação para o trânsito ainda é tratada de maneira periférica, com pouca articulação interdisciplinar e escassa abordagem crítica. A análise demonstrou a permanência de práticas pedagógicas tradicionais, que dificultam a compreensão do espaço urbano como

conteúdo formativo. Assim, o estudo aponta para a necessidade de reconfiguração dos programas de formação continuada de professores, priorizando metodologias ativas, abordagens críticas e a valorização do espaço urbano como conteúdo relevante da educação geográfica e relevante para o cotidiano escolar.

No terceiro objetivo específico buscou-se identificar os elementos do curso “Mobilidade e Trânsito” que foram incorporados às práticas pedagógicas desses professores de Geografia participantes. Os dados empíricos demonstraram que o curso despertou o interesse dos docentes pela temática educação para o trânsito e favoreceu reflexões críticas sobre o papel social da Geografia. Apesar de desafios como a falta de recursos, limitações estruturais e a ausência de apoio institucional, alguns professores demonstraram criatividade ao adaptar os conteúdos da formação às suas realidades escolares. Houve rupturas parciais com metodologias tradicionais transmissivas e adoção de propostas mais contextualizadas. Esses resultados indicam o potencial formativo do curso ao promover práticas interdisciplinares e ampliar o repertório didático dos professores, embora sua efetividade dependa diretamente das condições de trabalho e do suporte institucional.

A formação continuada oferecida pelo Detran-DF se destacou como iniciativa relevante ao integrar a educação para o trânsito à prática docente, promovendo o fortalecimento de abordagens interdisciplinares e a valorização da cidadania e do território nas aulas de Geografia. Mesmo não sendo uma prioridade na prática pedagógica da maioria dos professores, a temática em questão foi reconhecida como necessária e capaz de contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais críticas e significativas.

Do ponto de vista teórico, esta pesquisa colabora com a compreensão da formação docente como um processo contínuo, crítico e emancipador, evidenciando o papel da educação para o trânsito como conteúdo transversal no ensino de Geografia. Socialmente, reafirma a relevância da temática como ferramenta essencial para a construção de uma sociedade mais segura, ética, participativa e respeitosa no uso coletivo do espaço urbano. Na prática pedagógica, destacou-se o papel do curso “Mobilidade e Trânsito” ao promover reflexões sobre o cotidiano dos estudantes e ao incentivar abordagens interdisciplinares mais próximas da realidade vivida.

Adicionalmente, este estudo buscou contribuir para preencher uma lacuna ainda existente na literatura, especialmente no que tange à formação continuada de

professores de Geografia sob a perspectiva da educação para o trânsito, temática ainda pouco explorada academicamente.

Entretanto, algumas limitações da pesquisa precisam ser reconhecidas. A dificuldade de localizar e mobilizar os egressos do curso e a baixa adesão à pesquisa restringiram o número de participantes e, conseqüentemente, a abrangência da análise. Uma amostra maior teria possibilitado uma visão mais ampla e detalhada sobre a relação entre a formação recebida e sua aplicação prática.

Diante disso, recomenda-se que futuras investigações adotem abordagens vivenciais e participativas, acompanhando o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores durante e após a formação, com foco nas práticas efetivas em sala de aula. Além disso, sugere-se, ainda, ampliar os estudos considerando diferentes contextos regionais, níveis de ensino, faixas etárias e outras áreas do conhecimento, a fim de explorar o potencial da educação para o trânsito como tema transversal e interdisciplinar.

Estudos comparativos entre diferentes modelos formativos, que promovam a integração entre a educação para o trânsito e o ensino das disciplinas escolares podem, ainda, contribuir para o aprimoramento das políticas públicas voltadas à formação docente, promovendo práticas pedagógicas mais integradas, contextualizadas e socialmente relevantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Nota de esclarecimento:** posição da ANFOPE sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024. Goiânia, 2024. Disponível em: <https://www.anfope.org.br>. Acesso em: 14 jul. 2025.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004.

ARAÚJO, Marley Rosana Melo de; OLIVEIRA, Jonathan Melo de; JESUS, Maísa Santos de; SÁ, Nelma Rezende de; SANTOS, Párbata Araújo Côrtes dos; LIMA, Thiago Cavalcante. Transporte público coletivo: discutindo acessibilidade, mobilidade e qualidade de vida. **Psicologia & Sociedade**, v. 23, n. 2, p. 574–582, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/XWXTQXKJ44BtT5Qw7dLWgvF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 set 2024.

BAPTISTA, Cibele Aparecida. **Educação para o Trânsito nas aulas de Geografia:** trabalhando a transversalidade e cidadania com jovens estudantes. 2014. 71 f. Monografia (Graduação em Geografia) – Departamento de Geografia, Universidade de Brasília – UnB, Brasília. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/10603/1/2014_CibeleAparecidaBaptista.pdf. Acesso em: 8 fev. 2023.

BARBOSA, Maria Edivani Silva. A Geografia na Escola: Espaço, Tempo e Possibilidades. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 7, n. 12, p. 82-113, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.revistaensinoGeografia.ig.ufu.br/>. Acesso em: 06 nov. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTOS, Jennifer Ester de Sousa; SOUSA, Julia Maria de Jesus; SILVA, Pollyana Mattias Narciso da; AQUINO, Rafael Lemes de. O Uso do Questionário como Ferramenta Metodológica: potencialidades e desafios. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, Macapá, v. 5, n. 3, p. 623–636, 2023. Disponível em: <https://bjih.s.emnuvens.com.br/bjih/article/view/304>. Acesso em: 8 dez. 2023.

BORGES, Leonardo Alfaiate Ferreira; CASTANHO, Roberto Barboza; SEGISMUNDO, Mateus Duarte. Trânsito e Educação: conceitos e práticas desenvolvidas com alunos do ensino básico em Ituiutaba (MG) no ano de 2018. **Espaço em Revista**, Catalão, v. 21, n. 1, p. 96-118, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/espaco/article/view/60491>. Acesso em: 13 set. 2023.

BRASIL. Agência de Governo. **Ministério da Educação divulga panorama das mulheres na educação básica**. 08 mar. 2024. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202403/saiba-mais-sobre-o-panorama-das-mulheres-na-educacao-basica>. Acesso em: 07 fev. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Trânsito – CONTRAN. **Resolução n.º 120, de 14 de fevereiro de 2001. (Revogada pela Resolução n.º 265/07) Dispõe sobre o Projeto Educação e Segurança no Trânsito – escolas de Ensino Médio.**

Disponível em: <https://www.gov.br/transportes/pt-br/assuntos/transito/conteudo-contran/resolucoes/cons120.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Trânsito – CONTRAN. **Resolução n.º 265, de 14 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre a formação teórico-técnica do processo de habilitação de condutores de veículos automotores elétricos como atividade extracurricular no Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 fev. 2008.

Disponível em: <https://www.mestresdotransito.com.br/2013/06/resolucao-contran2652007-dispoe-sobre.html>. Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. Departamento Nacional de Trânsito – Denatran. **Diretrizes Nacionais da Educação para o Trânsito no Ensino Fundamental.** Brasília, 2009. Disponível em: [http://www.vias-](http://www.vias-seguras.com/content/download/859/5146/file/PORTARIA_DENATRAM_147_09_ANEXO_II_DIRETRIZES_EF.pdf)

[seguras.com/content/download/859/5146/file/PORTARIA_DENATRAM_147_09_ANEXO_II_DIRETRIZES_EF.pdf](http://www.vias-seguras.com/content/download/859/5146/file/PORTARIA_DENATRAM_147_09_ANEXO_II_DIRETRIZES_EF.pdf). Acesso em: 22 fev. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 18 dez. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 mar. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14071.htm. Acesso em: 22 fev. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 12.852, de 5 de agosto de 2013.** Dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 ago. 2013. Disponível em:

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/509232/001032616.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 14.071, de 13 de outubro de 2020.** Altera a Lei n.º 9.503, de 23 de setembro de 1997 (Código de Trânsito Brasileiro), para modificar a composição do Conselho Nacional de Trânsito e ampliar o prazo de validade das habilitações; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 22 fev. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 14.945/2024 de 31 de julho de 2024.** Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o Ensino Médio, dentre outras leis. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1º de ago. de 2024. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm. Acesso em: 19 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, 2017. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>. Acesso em 05 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Ensino Médio - Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 fev. 2002. Seção 1, p. 10.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 dez 2010. Seção 1, p. 34. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2010>. Acesso em: 26 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 jan. 2012. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17810-2012-sp-12587136222025>. Acesso em: 05 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior, incluindo os cursos de licenciatura, os cursos de formação pedagógica para graduados e os cursos de segunda licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 jul. 2015. Seção 1, p. 12. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2015>. Acesso em: 26 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 de novembro de 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2018>. Acesso em: 05 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2019. Seção 1, p. 15. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2020>. Acesso em: 26 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 out. 2020. Seção 1, p. 10. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2020>. Acesso em: 26 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 jun. 2024. Seção 1, p. 26. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-cp-2024>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 nov. 2024. Seção 1, p. 48. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-ceb-2024>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **O que muda no Ensino Médio a partir de 2025**: MEC esclarece as dúvidas mais frequentes sobre a reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/o-que-muda-no-ensino-medio-a-partir-de-2025>. Acesso em: 19 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Trânsito: Velozes e Vulneráveis**. Programa Radis de Comunicação e Saúde, da Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, n. 197, Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2019, p. 16-25.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Mobilidade Sustentável**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://antigo.mma.gov.br/cidades-sustentaveis/planejamento-ambiental-e-territorial-urbano/urbanismo-sustentavel/mobilidade-sustent%C3%A1vel.html#startOfPageld8060>. Acesso em: 28 jun. 2024.

BRASIL. Ministério dos Transportes. **Frota Nacional de Veículos – 2024**: Frota Nacional (junho de 2024). Brasília: 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/transportes/pt-br/assuntos/transito/conteudo-Senatran/frota-de-veiculos-2024>. Acesso em: 1 ago 2024.

BRASIL. Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação - EAPE. **Revista Informação Continuada**, Brasília, ano 1, n. 1, nov. 2019. Disponível em: <http://www.Eape.se.df.gov.br/revista-informacao-continuada/>. Acesso em 28 nov. 2023.

BRASIL. Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação - EAPE. **Revista Informação Continuada**, Brasília, ano 2, n. 2, fev. 2020. Disponível em: <http://www.Eape.se.df.gov.br/revista-informacao-continuada/>. Acesso em 28 nov. 2023.

BRENNER, Neil; MARCUSE, Peter; MAYER, Margit. Cidades para pessoas, sem fins lucrativos? In: BRENNER, Neil (Org.). **Espaços da urbanização: o urbano a partir da teoria crítica**. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrôpoles, 2018. p. 39-52.

CACETE, Núria Hanglei. **Vinte anos do “Fala Professor”**: revisitando os encontros nacionais de ensino de Geografia. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, nº 86, p. 7-21, 2007. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/714/597>. Acesso em: 01 nov. 24.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O espaço urbano: novos escritos sobre a cidade**. São Paulo: FFLCH, 2007. 123 p. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dq/gesp>. Acesso em: 23 jul. 2025.

CARNEIRO, Rosimeire Tânia Reis. **Educação para Segurança no Trânsito no Ensino de Geografia**. Campo Mourão: Universidade Estadual de Maringá – UEM/ Universidade Estadual do Paraná – Campus Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão – FECILCAM, 2011.

CARTA mundial do direito à cidade. **Fórum Social das Américas** – Quito – julho 2004; **Fórum Mundial Urbano** – Barcelona – setembro 2004; **V Fórum Social Mundial** – Porto Alegre – janeiro 2005. Disponível em: https://www.right2city.org/wp-content/uploads/2019/09/A1.4_Carta-Mundial-do-Direito-%C3%A0-Cidade.pdf. Acesso em: 27 jun. 2024.

CARVALHO, Carlos Henrique Ribeiro de; GUEDES, Erivelton Pires. **Balanco da 1ª década de ação pela segurança no trânsito no Brasil e perspectivas para a 2ª década**. Brasília/DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2023. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/12250/1/NT-Balanco_Primeira_Publicacao_Preliminar.pdf. Acesso em: 23 set. 2024.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: O longo Caminho**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A cidadania, o direito à cidade e a Geografia escolar: elementos de Geografia para o estudo do espaço urbano. **Geosp**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 41-56, 1999. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/items/c703dc69-4ddb-44ac-b7e4-f5f2d8922393>. Acesso em: 27 jun. 2024.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Bases Teórico-Methodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves *et al.* (org.). **Formação de professores: concepções e práticas em Geografia**. Goiânia: E. V., 2006.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. **Concepções Teóricas e Elementos da Prática de Ensino de Geografia**. Goiânia: Alternativa, 2002, p.11-27.

CHAGAS, Anivaldo Tadeu Roston. **O questionário na pesquisa científica**.

Disponível em:

http://cmq.esalq.usp.br/wiki/lib/exe/fetch.php?media=publico:syllabvs:lcf510:comoela_borarquestionario2.pdf. Acesso em 08 dez 2023.

CONTARATO, Fabiano. **Projeto de Lei 1.304/2022**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir educação para o trânsito nos currículos da educação básica. Brasília: Senado Federal, 2022. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=9159555&ts=1694459617444&disposition=inline>. Acesso 15 jun. 2024.

CORREIA, Larissa Costa; SOUZA, Nádia Aparecida de. **Pesquisa bibliográfica ou revisão de literatura: traçando limites e ampliando compreensões**. In: Encontro Anual de Iniciação Científica - EAIC, 19, 2010, Guarapuava/PR. Anais [...] Guarapuava: 2010. Disponível em: <https://anais.unicentro.br/xixeaic/pdf/1262.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2023.

CRUZ, Paulo Márcio. A Democracia Representativa e a Democracia Participativa. **Revista Brasileira de Direitos Fundamentais & Justiça**, Belo Horizonte/MG, v. 4, n. 13, p. 202–224, 2010. Disponível em: <https://dfj.emnuvens.com.br/dfj/article/view/408>. Acesso em: 13 nov. 2024.

DANTAS, Eriane de Araújo. **A formação continuada de professores do Distrito Federal na EAPE: contextos e concepções**. 2016. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2031>. Acesso em: 21 maio 2025.

DEON, Alana Rigo; CALLAI, Helena Copetti. A educação escolar e a geografia como possibilidades de formação para a cidadania. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 33, n. 104, p. 264–290, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2018.104.264-290>. Acesso em: 21 mai. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Departamento de Trânsito do Distrito Federal. **EAD Detran-DF**. Disponível em: <https://ead.detran.df.gov.br/>. Acesso em: 27 abr. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Departamento de Trânsito do Distrito Federal. **Manual de obtenção da CNH**. Brasília: Detran-DF, 2019. 196p.

DISTRITO FEDERAL. Departamento de Trânsito do Distrito Federal. **Programa Detran nas Escolas – Mobilidade e Trânsito**. Disponível em: <https://detran.df.gov.br/programa-detran-nas-escolas/>. em: 12 dez 2023.

DISTRITO FEDERAL. Departamento de Trânsito do Distrito Federal. **Série histórica de veículos envolvidos em acidentes de trânsito fatais: Distrito Federal, 2000–2022 (até dezembro): dados preliminares**. Brasília: Departamento de Trânsito do Distrito Federal, 2023. Disponível em: <https://www.detran.df.gov.br/wp->

content/uploads/2018/06/serie_historica_fatal_df_2000_2022_dezembro.pdf. Acesso em: 14 mai 2025.

DISTRITO FEDERAL. Departamento de Trânsito do Distrito Federal. **Relatório de Avaliação das Ações do Programa Detran nas Escolas** - Cursos de Formação de Professores Mobilidade e Trânsito e o Curso Cidadania e Trânsito. Elaborado pela Comissão Permanente do Programa Detran nas Escolas - CPDNE de julho de 2023. Brasília, 2023. 49 p.

DISTRITO FEDERAL. Departamento de Trânsito do Distrito Federal. **Relatório de Avaliação das Ações do Programa Detran nas Escolas** - Cursos de Formação de Professores Mobilidade e Trânsito e o Curso Cidadania e Trânsito - 2º semestre de 2023. Elaborado pela Comissão Permanente do Programa Detran nas Escolas - CPDNE de janeiro de 2024. Brasília, 2024. 59 p.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. Agência Brasília. **Educação de trânsito**: professores serão capacitados pelo Detran-DF. Atualizado em: 21 set. 2017. Disponível em: <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/w/educacao-de-transito-professores-serao-capacitados-pelo-detran-df/>. Acesso em: 15 mai 2025.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Coordenações Regionais de Ensino - CRE**. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/coordenacoes-regionais-de-ensino/>. Acesso em: 15 mai 2025.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Subsecretaria de Educação Básica. Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação - EAPE. **PERCURSOS DE CURSOS/ EAPE 2025**. Disponível em: <https://www.eape.se.df.gov.br/conheca-os-percursos-oferecidos-pela-eape-para-o-primeiro-semester-de-2025/>. Acesso em: 15 mai 2025.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. Lei nº 5.105 de 03 maio de 2013. **Reestrutura a Carreira Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências**. Diário Oficial do Distrito Federal: DODF nº 91, seção 1, 6 maio 2013. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/DetalhesDeNorma.aspx?id_norma=74206. Acesso em: 16 mai 2025.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento do Distrito Federal - Ensino Fundamental**: Anos Iniciais - Anos Finais. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento/>. Acesso 26 abr. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio**. Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE. Brasília: 2019. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/08/Curriculo-em-Movimento-do-Novo-Ensino-Medio-V4.pdf>. Acesso 22 fev. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes de formação continuada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**. Brasília: SEEDF, 2019. Disponível em: <https://www.se.df.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta para cursos elaborados por subsecretarias, CRE e demais parceiros: Mobilidade e Trânsito para professores dos anos finais do Ensino Fundamental - 1º Semestre de 2023 Programa Detran nas Escolas**. Brasília: SEEDF, 2013.

DOMINGOS, Bárbara Alves. **Educação para o Trânsito**. 2023. 17 f. Relato de Experiência (apresentado ao final do curso de graduação em Pedagogia) Centro Universitário Projeção de Taguatinga, Distrito Federal.

ENDO, Maria Antônia Tavares de Oliveira. Contribuições dos Cursos de Formação Continuada: mudam as tecnologias, as formas de representar e interpretação do espaço; e o que muda nas práticas de ensino de Geografia? In: PAULO, Jacks Richard de (Orgs.). **A Formação de Professores de Geografia**: contribuição para mudança de concepção de ensino. Jundiaí: Paco Editorial, 2016, p. 37-49.

ESCOLAS públicas do DF alinham-se à Política Nacional do Ensino Médio. **Jornal de Brasília**, Brasília, 17 fev. 2025. Disponível em: <https://jornaldebrasil.com.br/brasil/escolas-publicas-do-df-alinham-se-a-politica-nacional-do-ensino-medio/>. Acesso em: 25 maio 2025.

FEITOSA, Nathalia Maria de Sousa; FERREIRA, João Paulo de Sousa. Educação para o Trânsito nos Documentos Normativos da Educação Básica. **Journal of Education Science and Health**, Piauí, v. 2, n. 4, 2022. Disponível em: <https://bio10publicacao.com.br/jesh/article/view/161>. Acesso em: 5 jul. 2025.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 Anos de Embate entre Projetos de Formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 nov. 2024.

GASPARDO, Murilo. Democracia participativa e experimentalismo democrático em tempos sombrios. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 92, p. 65–88, jan. 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ea/a/jGVkdSF8SjLPjQkxCckWTQG/#>. Acesso 12 nov. 2024.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias; COSTA, Sely Maria de Souza. Comportamento dos professores da educação básica na busca da informação para formação continuada. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 54-61, set./dez. 2003. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ci/a/SCKTXH6fGGHdRLKX9X4LbqB/>. Acesso em 08 jan. 2025.

GERMANO, Gabriel de Lima. A base nacional comum curricular (BNCC) e a Geografia: apontamentos a partir das consultas públicas e dos pareceres críticos. 15 f. Encontro Nacional de Geógrafas e Geógrafos – Periferia: A Geografia para Resistir e a AGB para Construir, XX, 2022, Brasil. **Anais eletrônicos [...]**. Disponível em: <https://www.eng2022.agb.org.br/site/anais?AREA=9#G>. Acesso em: 05 nov. 24.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 12 nov. 24.

GOI, Everaldo Antônio; WALTER, Clara Natalia Steigleder. Um estudo sobre a percepção dos estudantes do Ensino Médio sobre a educação para o trânsito. **Revista Ciências & Ideias**, Rio de Janeiro, v. 14, p.1-19, jan./dez. 2023. Disponível em: <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/reci/article/view/2110/2234>. Acesso em: 11 dez 24.

INSTITUTO QUALIBEST. **Entenda a Escala de Likert: o que é e como aplicar?** Disponível em: <https://www.institutoqualibest.com/blog/escala-likert-o-que-e-e-quando-utiliza-la/#:~:text=A%20Escala%20Likert%20%C3%A9%20uma,tamb%C3%A9m%20em%20pesquisas%20de%20mercado>. Acesso em: 14 abr. 2025.

LACERDA, Marcela Guimarães. As Propostas do Movimento de Renovação da Geografia para o Ensino e os seus Desafios ante as Políticas Públicas Educacionais. 15 f. In: Encontro Nacional de Geógrafas e Geógrafos – Periferia: A Geografia para Resistir e a AGB para Construir, XX, 2022, Brasil. **Anais eletrônicos [...]**. Disponível em: <https://www.eng2022.agb.org.br/site/anais?AREA=9#M>. Acesso em: 06 nov. 24.

LEFEBVRE, Henri. **O Direito a Cidade**. 5 ed. São Paulo: Centauro, 2001.

LIBÂNIO, Clarice A. Democracia, participação e direito à cidade: um olhar sobre o jogo, suas regras e as possibilidades de emancipação. In: Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional, 2015. **Anais**. Belo Horizonte/MG, 2015. p.1-15.

LUZ NETO, Daniel Rodrigues Silva. Formação Continuada do Professor de Geografia: uma reflexão junto a docentes da rede pública do Gama-DF. **Revista Educação Geográfica em Foco**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.puc-rio.br/index.php/revistaeducacaogeograficaemfoco/article/view/1664>. Acesso em: 08 dec. 2023.

MAIA, Ana Claudia Bortolozzi. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa: Elaboração, aplicação e análise de conteúdo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 52p.

MAULEN, Isabela; MARINHO, Caíque; ETEROVIC, Roko. **Sustentabilidade: Cidades e Comunidades Sustentáveis**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Administração e Programa de Pós-

Graduação em Economia FEA/PUC-SP, 2019. 47 p. Disponível em: <https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/eventos/bisus/5-cidades-sustentaveis.pdf>. Acesso em: 21 maio 2025.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Verbete formação continuada**. In: Dicionário Interativo da Educação de Brasileira – Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://educabrasil.com.br/formacao-continuada/>. Acesso em 15 fev. 2023.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DA BAHIA. **Projeto Movimenta: Planejando a Mobilidade Urbana**. Salvador, 2013. Disponível em: <https://mobilidadeurbana.mpba.mp.br/mobilidade-urbana/>. Acesso em: 4 mai. 2024.

MORAIS, Luciana Xavier; ANDRADE, Mirian Maria. Mulheres na docência: Narrativas e reflexões para a construção de uma consciência crítica sobre sexismo cultura e sociedade. **REAMEC** – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática. Cuiabá, v.10, n. 3, e22064, setembro a dezembro, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.26571/reamec.v10i3.13918>. Acesso em 21 mar 2025.

NASCIMENTO, Ana Beatriz de Oliveira. Educação para o trânsito: importância da conscientização no espaço escolar. In: Congresso Nacional de Educação – CONEDU, VI, 2019, Campina Grande: Realize Editora. **Anais eletrônicos [...]**. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/60173>. Acesso em: 11 nov. 2024.

NASCIMENTO, Ana Beatriz de Oliveira. Educação para o trânsito: importância da conscientização no espaço escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, VI, 2019, Campina Grande. **Anais**. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/60173>. Acesso em: 11 nov. 2024.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. A BNC-Formação e a Formação Continuada de Professores. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 188-204, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v25i1.13875>. Acesso em 21 mai. 2025.

NOVACOWSKI, Elaine Cristina Mateus; VIEIRA, Odair Alves. Reflexões teóricas sobre a formação docente: aspectos pertinentes sobre a formação inicial e continuada. **Revista Relva**, Juara, MT, v. 9, n. 1, p. 24-41, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/6427>. Acesso em: 31 mai. 2025.

OLIVEIRA, Alessandro de; SILVA, Hítalo. Brasileiros buscam alternativas para evitar o trânsito da capital. **Correio Braziliense**, Brasília, Maio Amarelo, 27 de mai. de 2024. Disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/cidades-df/2024/05/6859483-brasileiros-buscam-alternativas-para-evitar-o-transito-da-capital.html>. Acesso 27 nov. 2024.

PAULI, Ricardo de; SILVA, Arleide Rosa da. BNC-Formação Continuada: diretrizes e tensões na formação continuada de professores no contexto educacional brasileiro.

Ensino & Pesquisa, União da Vitória, v. 21, n. 3, p. 309-321, ago./dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.33871/23594381.2023.21.3.8180>. Acesso em: 31 mai. 2025.

PARANÁ. MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO PARANÁ. **CAOP de Proteção ao Meio Ambiente e de Habitação e Urbanismo**. Disponível em <https://site.mppr.mp.br/meioambiente>. Acesso em 12 jul. de 2024.

PAULO, Jacks Richard de. A Complexidade da Formação de Professores de Geografia e Reflexos na Prática de Ensino. In: PAULO, Jacks Richard de (Org.). **Formação de Professores de Geografia: contribuições para mudança de concepção de ensino**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

PERES, Edis Henrique; ELEUTÉRIO, Júlia. GDF começa a derrubar árvores para viaduto da EPIG; moradores protestam. **Correio Braziliense**, Brasília, Meio Ambiente, 30 de ago. de 2021. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/cidades-df/2021/08/4946656-gdf-comeca-a-derrubar-arvores-para-viaduto-da-epig-moradores-protestam.html>. Acesso 26 nov. 2024.

PINHEIRO, Isadora; LOPES, Claudivan Sanches. A Geografia na base nacional comum curricular (BNCC): percursos e perspectivas. **Geografia em Questão**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/geouerj/article/view/45521>. Acesso em 21 mai. 2025.

PINHEIRO, Antônio Carlos; NASCIMENTO, Luis Eduardo do. Os constantes desafios da formação do professor de Geografia. In: MORAIS, Ione Rodrigues Diniz; GARCIA, Tânia Cristina Meira; SANTOS SOBRINHO, Djanni Martinho dos (Org.). **Educação geográfica: ensino e práticas**. Natal: EDUFRN, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/48305>. Acesso 15 fev. 2025.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda e CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001632013>. Acesso em: 15 fev. 2025.

PROJETO AMAZÔNIA 2030. **Índice de Progresso Social – Brasil – 2024**. Disponível em: <https://encurtador.com.br/OKzZZ>. Acesso 17 jul. 2024.

RIBEIRO, Larissa Oliveira Mesquita; RIBEIRO, Willame de Oliveira. Ciência do espaço sem espaço: disciplina Geografia e reforma do Ensino Médio no Brasil. **Educação em Revista**, Campinas, v. 25, e204541, 2020. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-39932020000100205&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 13 nov. 2024.

RODRIGUES, Alesandro Moreira. Educação para o trânsito e a necessidade de uma atuação mais efetiva dos componentes do Sistema Nacional de Trânsito. 2018. Repositório Universitário da Ânima (RUNA). Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/items/bba52142-c891-4cb9-9b2a-ecc44815c6e6>. Acesso em: 08 dez 2024.

ROSA, Dalva E. Gonçalves. Formação de Professores: concepções e práticas. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves (Org.). **Formação de professores: concepções e práticas em Geografia – Goiânia: E. V.**, 2006.

RUIZ, Jucilene de Souza. Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica: uma análise crítica. **Revista Gesto-Debate**, Campo Grande, v. 22, n. 14, p. 251-267, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/17184>. Acesso em 21 mai. 2025.

SALVADOR, Diego Salomão Candido de Oliveira. A Geografia e o método dialético. **Sociedade e Território**, v. 24, n. 1, p. 97-114, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/sociedadeeterritorio/article/view/3466>. Acesso em: 8 dez. 2023.

SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo; SAMPAIO, Antônio Carlos Freire. O Professor de Geografia: Primeiras Análises Sobre a Formação Inicial, Continuada e Situação Trabalhista. In: Fórum Nacional NEPEG de Formação de Professores de Geografia, 9., 2018, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: NEPEG, 2018. Disponível em: https://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2017/02/GT2_07_O-professor-de-Geografia_-primeiras-an%C3%A1lises-sobre-a-forma%C3%A7%C3%A3o-inicial-continuada-e-situa%C3%A7%C3%A3o-trabalhista.pdf. Acesso em: 23 mar 2025.

SANTOS, Juanice Pereira; MELO DE SOUSA, Maria Solange. A formação inicial e continuada de professores de Geografia a partir da reflexão docente. **Revista de Geografia**, Recife, v. 3, n. 2, p. 50-63, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.38187/regeo2020.v3n2id244880>. Acesso em 21 mai. 2025.

SANTOS JÚNIOR, Cláudio José dos; PIMENTEL, Renata Gomes; CALHEIROS, Pedro Willyam Bonfim e Silva; SILVA, Jackson Pinto. Extensão Universitária em Educação para o Trânsito: educando para a convivência segura e para cidadania. **Revista Ciência em Extensão**, São Paulo. v. 15, n. 3, p. 101-112, 2019. Disponível em: https://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/2539. Acesso em 27 jul. 2023.

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão**. 7 ed., São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2020. p. 176.

SANTOS, Neimara Costa de Lima; FERNANDES, Maria José Costa. **A trajetória do ensino de Geografia no Brasil**. In: Congresso Nacional da Diversidade do Semiárido– CONADIS, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/50491>. Acesso em: 05 nov. 24.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Acesso em: 17 set. 2024.

SCHÄFFER, Neiva Otero. Geografia, Trânsito e Cidadania. In: FILIPOUSKI, Ana Mariza R. KEHRWARLD, Isabel Petry, SCHÄFFER, Neiva Otero e SEFFNER, Fernando. **Trânsito e Educação**: itinerários pedagógicos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002. p. 161-176.

SCHMITT CACCIA, Lara. **Mobilidade urbana**: políticas públicas e apropriação do espaço em cidades brasileiras. 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia), Instituto de Geociências, Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. 184f. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/133191/000984211.pdf>. Acesso 27 nov. 2024.

SCHNEIDER, Elmir Jorge. Por que educação para o trânsito na escola? **Revista Communitas**, v. 4, n. 8, jul.–dez. 2020. Desdobramentos: Paisagens literárias no século XXI. Publicado em 15 dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/4256/2630>. Acesso em 11 nov. 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez. 2014.

SILVA, Alex. Mendes da; FALCÃO, Rosângela Estevão Alves. Impacts of the implementation of the new high education on the continuing training of teachers: a bibliographic excess. **Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 21, n. 2, p. e2717, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/2717>. Acesso em: 25 nov. 2024.

SILVA, Carlos. **Árvores do Setor Policial Sul serão cortadas para dar lugar na pista**. Correio Braziliense, Brasília, Meio Ambiente, 08 de nov. de 2023. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/cidades-df/2023/10/5130688-arvores-do-setor-policial-sul-serao-cortadas-para-dar-lugar-pista.html>. Acesso 26 nov. 2024.

SILVA, Edileuza Fernandes. A Contribuição da formação continuada para a organização do trabalho pedagógico da escola de Ensino Médio. In: WELLER, Wivian; BENTO, André Lúcio (Org.). **Ensino Médio Público no Distrito Federal**: trabalho pedagógico e aprendizagens em sala de aula. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2018. p. 19-47.

SILVA, Elias do Nascimento; BONFIM, Lilian Meire Leite Vieira; SANTOS, Roberta Pegorari Bonfim dos; ROSA, Flavia Moraes; POLITOWSKI, Nágila; OLIVEIRA, Adriele Alves. Educando para o trânsito. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, ano MMXVII, nº. 000112, 19/09/2017. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/educando-para-o-transito>. Acesso em 11 nov. 2024.

SILVA, Jaelson Batista da. **A importância dos temas transversais no ensino de Geografia**: uma mirada em escolas públicas no bairro Jordão em Recife-PE. 2022. 36 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) – Universidade

Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/51364>. Acesso em: 5 jul. 2025

SILVA, Joseli Maria (Org.). **Geografias subversivas**: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades. Ponta Grossa, PR: TodaPalavra Editora, 2009.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Ciclo de vida profissional dos professores do Distrito Federal: temporalidade e condições de trabalho. **Educação**: Teoria e Prática, Rio Claro, v. 32, n. 65, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/1654> Acesso em: 27 mar. 2025.

SILVA, Lineu Aparecido Paz; LEITE, Cristina Maria Costa. **Formação Continuada em Geografia**: Diálogos sobre a Carreira Docente e o Desenvolvimento Profissional. Brasília: UnB, 2018.

SILVA, Maciel Pereira; LEITE, Cristina Maria Costa. FERNANDES, Jean Volnei. Os professores de Geografia das escolas públicas do Gama-DF frente ao processo de formação continuada: uma leitura analítica dos anos 2017 e 2018. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 23, e36, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/35375>. Acesso em 21 mai. 2025.

SILVA, Sidney Rodrigues da. **Educação no trânsito integrada ao Ensino de Geografia**: uma experiência no município de Delmiro Gouveia/AL. 2019. 94f. Monografia (Graduação em Geografia), Universidade Federal de Alagoas, Unidade Delmiro Gouveia. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/5285>. Acesso 8 fev. 2023.

SINDICATO DOS PROFESSORES NO DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Médio**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. 2013. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/03/5-ensino-medio.pdf>. Acesso 12 dez 2023.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES-SN). **Nota da Diretoria sobre a Resolução CNE/CP nº 4/2024**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.andes.org.br>. Acesso em: 10 jul. 2025.

SOUSA, Ana Paula Sales de; BONOMO, Lorena Lopes Pereira; BARROSO, Ana Carolina de Oliveira; LIMA, Ludmila Guimarães Rodrigues de. O que falam as professoras de Geografia? Narrativas de vida e trabalho como eixos de pesquisa na formação docente. In: FALA PROFESSOR(A)! Encontro Nacional de Ensino de Geografia. Fortaleza, 10., 2023. **Anais**. Fortaleza: AGB, 2023. Disponível em: <https://www.falaprofessor2023.agb.org.br/anais/trabalhos/lista?simposio=34#A>. Acesso em 21 mar. 2025.

SOUZA, Marcelo Lopes de. Os orçamentos participativos e sua espacialidade: uma agenda de pesquisa. **Terra Livre**, São Paulo/SP, n. 15, p. 39–58, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/360>. Acesso em: 13 nov. 2024.

SOUZA, Randolpho Natil de; PINHEIRO, Ainglys Cândido; MENDES, Estevane de Paula Pontes. Formação Continuada em Geografia: Teoria e Prática. In: Fórum Nacional NEPEG., 9., 2018, Caldas Novas. **Anais [...]**. Caldas Novas: Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, 2018. p. 217-223. Disponível em: https://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2017/02/GT2_03_Forma%C3%A7%C3%A3o-continuada-em-Geografia_-teoria-e-pr%C3%A1tica.pdf. Acesso em: 21 mai. 2025.

SOUZA, Vanilton Camilo de; ZANATTA, Beatriz Aparecida. **Concepções de prática de ensino e formação de professores de Geografia**. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves (Org.). **Formação de professores: concepções e práticas em Geografia** – Goiânia: E. V., 2006. p. 67-89

SPOSITO, Eliseu Savério. A questão do método e a crítica do conhecimento. In: SPOSITO, Eliseu Savério. **Geografia e Filosofia**. Contribuição para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: UNESP, 2004, p. 23-72.

SURVEYMONKEY. **O que é uma escala de Likert?** Disponível em: <https://pt.surveymonkey.com/mp/likert-scale/>. Acesso em: 14 abr. 2025.

TREVISAN, Rita. **O que é o Raciocínio Geográfico e como desenvolvê-lo com seus Alunos**. Revista Nova Escola. 01 jul. 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/79/o-que-e-o-raciocinio-geografico-e-como-desenvolve-lo-com-seus-alunos>. Acesso em: 04 nov. 2023

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO – UNEMAT. Departamento de Geografia do Campus Universitário Jane Vanini. **Curso de Geografia discute o trânsito e a organização do espaço**. Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=noticia/787/Curso-de-Geografia-discute-o-tr%C3%A2nsito-e-a-organiza%C3%A7%C3%A3o-do-esp%C3%A7o>. Acesso em: 21 ago. 2023.

VIANA, Nildo. Economia política da violência no trânsito. **Élisée - Revista De Geografia Da UEG**, v. 2, n. 1, p. 24-42, 2013. Disponível em: [//www.revista.ueg.br/index.php/elisee/article/view/1758](http://www.revista.ueg.br/index.php/elisee/article/view/1758). Acesso 11 jul. 2024.

VIEIRA, Daniel Nunes. **A formação do professor de Geografia no curso de licenciatura da UnB: o currículo antigo, a prática docente de seus egressos e o novo currículo**. 2021. 124 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Geografia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/28733https://www.revista.ueg.br/index.php/elisee/article/view/1758>. Acesso 25 mar 2025.

VIEIRA, Noemia Ramos. A formação continuada do professor de Geografia da rede pública de ensino do Estado de São Paulo: um estudo da Cidade de Marília-SP. In: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 11.; e Congresso Nacional de Formação de Professores, 1., 2011, Águas de Lindóia. **Anais [...]**. São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2011. p. 154-164. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/entities/publication/e005dc0d-8e3b-42d2-977e-d08050ec1b94>. Acesso 25 mar 2025.

VILLELA, Patrícia de Almeida. **A educação para o trânsito como estratégia para uma nova mobilidade urbana**. 2006. 155f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=181251. Acesso 8 dez 2023.

ZUBA, Janete Aparecida Gomes. **A formação do professor de Geografia: uma discussão sobre as exigências locais e regionais do Norte de Minas**. 2013. 212 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/15968>. Acesso 15 fev. 2025.

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA O QUESTIONÁRIO DE PESQUISA: O ENSINO DE GEOGRAFIA E MOBILIDADE E TRÂNSITO

Olá, professor(a)!

Gostaria de convidá-lo(a) a participar da pesquisa "O Ensino de Geografia e Mobilidade e Trânsito: a prática pedagógica do professor de Geografia do Ensino Médio do DF participante do curso oferecido pelo Programa Detran nas Escolas", que estou coordenando em colaboração com o Prof. Dr. Sérgio Magno Carvalho de Souza. Esta pesquisa integra o projeto de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional - PROFGEO, desenvolvida em parceria com o Instituto Federal de Brasília (IFB) - Campus Riacho Fundo. O objetivo é analisar o impacto do curso "Mobilidade e Trânsito" nas práticas pedagógicas dos professores de Geografia.

A participação é voluntária e garantimos a confidencialidade dos dados. O questionário digital é destinado a todos os professores de Geografia dos anos finais, do Ensino Médio e da educação de jovens e adultos - EJA que participaram anteriormente do curso. O tempo estimado para preenchimento é de 5 a 8 minutos.

Agradeço muito pela sua colaboração!

Atenciosamente,

Débora Longuinho de Moraes

Professora de Geografia da SEEDF.

E-mail* _____

Identificação do Professor: _____

Por favor, valide seu endereço de e-mail aqui. _____

Informe o número do telefone celular. Formato (00) 00000-0000: _____

Obs.: *Todas as informações serão guardadas em conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), Lei nº 13.709/2018.*

1. Qual o seu gênero?

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não dizer
- Outro (Qual?)

2. Informe o seu vínculo de trabalho:

- Efetivo
- Temporário

3. Há quanto tempo você trabalha como professor de Geografia?

- Este é meu primeiro ano
- 1-2 anos
- 3-5 anos
- 6-10 anos
- 11-15 anos
- 16-20 anos
- Há mais de 20 anos

4. Em qual Coordenação Regional de Ensino – CRE você é lotado?

- Brazlândia
- Ceilândia
- Gama
- Guará
- Núcleo Bandeirante
- Paranoá
- Planaltina
- Plano Piloto
- Recanto das Emas
- Samambaia
- Santa Maria
- São Sebastião
- Sobradinho
- Taguatinga

5. Atualmente, você trabalha como professor do Ensino Médio?

- Sim
- Não
- Não estou em regência (fora de sala de aula)

6. Em qual ano ou série você está lecionando Geografia atualmente?

- 1º ano do Ensino Médio
- 2º ano do Ensino Médio
- 3º ano do Ensino Médio
- 6º ao 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental
- Educação de Jovens e Adultos (EJA) – 2º Segmento
- Educação de Jovens e Adultos (EJA) – 3º Segmento
- Nenhuma das opções mencionadas anteriormente

7. Informe o nome da escola onde você trabalha atualmente. Se estiver fora de sala de aula, por favor coloque (XXXX) em sua resposta.

8. Caso esteja fora de sala de aula, selecione a opção que corresponda à sua atividade atual.

- SEDE
- EAPE

- CRE
- Cedido para outro órgão
- Afastamento remunerado para estudos (ARE)

9. Em que semestre/ano você foi habilitado no curso de Formação em “Mobilidade e Trânsito” para Professores do Programa Detran nas Escolas?

- | | | | |
|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1º/2017 | <input type="checkbox"/> 1º/2019 | <input type="checkbox"/> 1º/2021 | <input type="checkbox"/> 1º/2023 |
| <input type="checkbox"/> 2º/2017 | <input type="checkbox"/> 2º/2019 | <input type="checkbox"/> 2º/2021 | <input type="checkbox"/> 2º/2023 |
| <input type="checkbox"/> 1º/2018 | <input type="checkbox"/> 1º/2020 | <input type="checkbox"/> 1º/2022 | <input type="checkbox"/> 1º/2024 |
| <input type="checkbox"/> 2º/2018 | <input type="checkbox"/> 2º/2020 | <input type="checkbox"/> 2º/2022 | <input type="checkbox"/> 2º/2024 |

10. Até que ponto você considera importante a educação no trânsito no contexto da Geografia?

- Irrelevante
- Pouco relevante
- Relevante
- Muito relevante

11. Qual das alternativas a seguir representa de maneira mais precisa a relação entre a sua participação no curso “Mobilidade e Trânsito”, e a sua evolução funcional e salarial?

- A participação no curso não tem nenhum impacto na evolução funcional e salarial.
- A participação no curso tem um impacto pequeno na evolução funcional e salarial.
- A participação no curso tem um impacto moderado na evolução funcional e salarial.
- A participação no curso impacta significativamente a minha evolução funcional e salarial.
- Nenhuma das opções mencionadas anteriormente.

12. Marque os principais motivos que o(a) levaram a participar do curso “Mobilidade e Trânsito” oferecido pelo Detran-DF?

- Aprimoramento de minha prática pedagógica.
- Atualização em relação à temática educação para o trânsito.
- Integração de conhecimentos interdisciplinares em minhas aulas de Geografia.
- Necessidade de certificação para mudança de padrão no plano de carreira.
- Necessidade de certificação para distribuição de turmas/carga horária no início do ano letivo.

13. Quais foram os aspectos mais relevantes do curso em relação à sua prática pedagógica no ensino de Geografia?

- Aprofundamento teórico em mobilidade urbana e educação para o trânsito.
- Desenvolvimento de atividades práticas e projetos pedagógicos.
- Interação com profissionais especializados na temática.
- Reflexões acerca da formação cidadã dos estudantes.
- Outros

- 14. Em que grau a participação no curso "Mobilidade e Trânsito" influenciou sua compreensão sobre a relação entre a "educação para o trânsito" e o ensino de Geografia?**
- () Nenhuma influência.
 - () Pouca influência.
 - () Influência moderada.
 - () Grande influência.
- 15. Qual é o impacto da participação no curso em suas práticas pedagógicas no ensino de Geografia?**
- () Sem impacto.
 - () Baixo impacto.
 - () Impacto moderado.
 - () Grande impacto.
- 16. Em que medida a participação no curso facilitou a integração da temática "educação para o trânsito" ao ensino da Geografia?**
- () Sem contribuição.
 - () Contribuição mínima.
 - () Contribuição moderada.
 - () Contribuição significativa.
- 17. Em que grau a participação no curso ampliou suas estratégias pedagógicas para abordar a "educação para o trânsito" nas aulas de Geografia?**
- () Sem ampliação.
 - () Baixa ampliação.
 - () Moderada ampliação.
 - () Grande ampliação.
- 18. Qual é a importância dos conteúdos do curso para aprimorar suas aulas de Geografia?**
- () Sem importância.
 - () Pouca importância.
 - () Importância moderada.
 - () Grande importância.
- 19. Com que frequência você utiliza os conteúdos abordados no curso durante suas aulas?**
- () Nunca.
 - () Raramente.
 - () Ocasionalmente.
 - () Frequentemente.
- 20. Em que medida você recomendaria o curso "Mobilidade e Trânsito" a outros professores de Geografia?**
- () Não recomendaria.
 - () Recomendaria com reservas.
 - () Recomendaria.

() Recomendaria totalmente.

21. Com base em sua experiência, em que medida você acredita que a participação no curso “Mobilidade e Trânsito” beneficiará outros professores de Geografia?

- () Não acredita que beneficiará.
- () Acredita que beneficiará de forma limitada.
- () Acredita que beneficiará moderadamente.
- () Acredita que beneficiará significativamente.

**APÊNDICE B – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS
PROFESSORES DE GEOGRAFIA QUE PARTICIPARAM DO CURSO
“MOBILIDADE E TRÂNSITO”**

Identificação do Participante da Pesquisa:

Código do participante: _____

Em qual Coordenação Regional de Ensino – CRE você é lotado? _____

Em que etapa da educação básica atua? _____

1. Qual é sua avaliação sobre a importância da formação continuada em “Mobilidade e Trânsito” para os professores de Geografia?
2. O que te motivou a participar do curso de Mobilidade e Trânsito?
3. Como você conheceu o curso?
4. Antes de participar do curso, você já havia abordado a temática da educação para o trânsito em suas aulas? Se sim, de que maneira?
5. Quais conhecimentos adquiridos no curso você considera mais importantes? De que forma esses conhecimentos contribuíram para a sua prática pedagógica?
6. Dê um exemplo de como os conteúdos abordados no curso têm sido aplicados em suas práticas pedagógicas em Geografia.
7. A sua escola possui algum projeto específico voltado para a educação para o trânsito? Se sim, como ele é implementado?
8. Quais aspectos metodológicos do curso, como: **aulas teóricas** (encontros presenciais e virtuais), relatórios das **atividades práticas** e **fóruns das unidades**, você considerou mais importantes para sua aprendizagem?
9. Hoje, depois do curso, você se sente mais preparado para integrar a educação para o trânsito em suas aulas de Geografia?
10. Como você percebe a inclusão da educação para o trânsito no currículo de Geografia? Considera satisfatória?
11. Você encontrou alguma dificuldade em assimilar o conteúdo do curso e aplicá-lo à prática pedagógica? Como você lidou com essas dificuldades?
12. O curso oferecido pelo Detran-DF estimulou seu interesse em buscar outras formações relacionadas à temática de mobilidade e trânsito?
13. Que sugestões você daria para melhorar a integração da educação para o trânsito ao ensino de Geografia, bem como para aprimorar cursos futuros?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO



Ministério da Educação
 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
 Criado pela Lei nº 11.892, de 29/12/2008, DOU nº 253, Seção 1, pág. 1, de 30/12/2008
 Portaria nº 330, de 23/04/2013, DOU nº 78, de 24/04/2013, Seção 1, pág. 14
 Código e-MEC: 14408

Brasília (DF), 01 de abril de 2025.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento – TCLE

Você está convidado(a) a participar da pesquisa "O Ensino da Geografia e Mobilidade e Trânsito", coordenada pelo Prof. Dr. Sérgio Magno Carvalho de Souza e pela mestranda **Débora Longuinho de Moraes**. O objetivo é analisar como o curso "Mobilidade e Trânsito" impacta as práticas pedagógicas de professores de geografia do ensino médio, integrando a educação para o trânsito ao ensino da geografia.

Sua participação é voluntária e pode ser encerrada a qualquer momento. Seus dados serão mantidos em sigilo de forma segura e protegida, usados apenas pela pesquisadora. Você pode optar por não responder a perguntas desconfortáveis. O estudo consiste em duas etapas:

1. Preenchimento de um questionário digital (5 a 8 minutos).
2. Entrevista semiestruturada (45 a 60 minutos).

A participação oferece benefícios ao contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas e à formação de cidadãos críticos em relação à mobilidade e trânsito.

Para dúvidas, você pode contatar a pesquisadora pelo WhatsApp (61) 98420-9336 ou pelo e-mail deblongmoraes@gmail.com. Questões éticas podem ser dirigidas à coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa do ICESP, professora Cristiane Batisti Ferreira, pelo telefone (61) 9862-9493 ou pelo e-mail cep@icesp.edu.br.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário ICESP.

Declaro que li e compreendi as informações acima e consinto minha participação nesta pesquisa.

Nome legível do participante: _____

Assinatura digital do participante: _____

Brasília, _____ de _____ de _____.

Documento assinado digitalmente
gov.br DEBORA LONGUINHO DE MORAIS
 Data: 01/04/2025 10:08:47-0300
 Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Débora Longuinho de Moraes
 (Pesquisadora Responsável)

APÊNDICE D – TERMOS DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAIS IFB E SEEDF



INSTITUTO FEDERAL
Brasília
Campus Riacho Fundo



Ministério da Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
Criado pela Lei nº 11.892, de 29/12/2008, DOU nº 253, Seção 1, pág. 1, de 30/12/2008
Portaria nº 330, de 23/04/2013, DOU nº 78, de 24/04/2013, Seção 1, pág. 14
Código e-MEC: 14408

Brasília (DF), 02 de dezembro de 2024.

Ao

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário ICESP
A/C. Prof. Cristiane Batisti Ferreira
Coordenadora do CEP- CENTRO UNIVERSITÁRIO ICESP

Termo de Anuência

Eu, prof. Dr. Aparecido Pimentel Ferreira Pro. Reitor Acadêmico do Centro Universitário ICESP de Brasília, venho por meio desta informar a V. Sa. que autorizo o(a) pesquisador(a) DÉBORA LONGUINHO DE MORAIS aluno(a) do curso de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional – PROFGEO a realizar/desenvolver a pesquisa intitulada “O ENSINO DA GEOGRAFIA E MOBILIDADE E TRÂNSITO: a prática pedagógica do professor de geografia de ensino médio do DF participante do curso oferecido pelo Programa Detran nas Escolas”, sob orientação do Prof. Dr. SÉRGIO MAGNO CARVALHO DE SOUZA, para aplicação de questionário para coleta de dados quantitativos e entrevistas semiestruturadas com professores de geografia que lecionam no ensino médio, após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário ICESP.

O estudo envolve a aplicação de questionário com os professores que participaram do curso “Mobilidade e Trânsito” entre os anos de 2017 e 2023. O questionário foi elaborado com o intuito de obter informações sobre como o curso impacta a prática pedagógica dos professores que lecionam Geografia. A outra etapa da pesquisa envolverá a realização de entrevistas com professores de Geografia que lecionam no ensino médio e responderam ao questionário. As entrevistas serão semiestruturadas e terão como foco os docentes das Coordenações Regionais de Ensino que mais responderam ao questionário inicial, para analisar os efeitos da participação em um curso promovido pelo Detran-DF em parceria com a SEEDF. O estudo busca compreender de que forma essas experiências influenciaram a formação dos professores, levando a mudanças em suas práticas pedagógicas para integrar a educação para o trânsito de modo crítico e reflexivo em suas aulas. Será feita uma análise da integração curricular, identificando estratégias que facilitam essa conexão. A coleta de dados qualitativos e quantitativos por meio de questionários e entrevistas irá embasar a avaliação dos impactos da formação e a análise dos dados coletados permitirá obter uma visão mais abrangente das experiências e opiniões dos professores em relação ao curso “Mobilidade e Trânsito” e à integração da educação para o trânsito no ensino de geografia do ensino médio. A obtenção de informações qualitativas e quantitativas através de questionários e entrevistas será fundamental para embasar a avaliação dos efeitos da formação, e a análise dos dados obtidos possibilitará uma compreensão mais ampla das vivências e opiniões dos professores em relação ao curso “Mobilidade e Trânsito” e à inserção da educação para o trânsito no ensino de geografia do ensino médio. Tem duração de 3 (três) meses, com previsão de início para dezembro de 2024.

Declaramos conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/2012. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar e eu, pesquisador responsável me responsabilizo



INSTITUTO FEDERAL
Brasília
Campus Riacho Fundo



Ministério da Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
Criado pela Lei nº 11.892, de 29/12/2008, DOU nº 253, Seção 1, pág. 1, de 30/12/2008
Portaria nº 330, de 23/04/2013, DOU nº 78, de 24/04/2013, Seção 1, pág. 14
Código e-MEC: 14408

por todos os eventuais danos que essa pesquisa possa causar aos sujeitos da pesquisa e/ou terceiros.

Documento assinado digitalmente
gov.br SÉRGIO MAGNO CARVALHO DE SOUZA
Data: 11/09/2024 10:45:57 -0300
Verifique em <https://validar.fli.gov.br>

Prof. Dr. Sérgio Magno Carvalho de Souza
Orientador

Dr. Aparecido Pimentel Ferreira

Concordo com a coleta de dados

Alessandra Silva de Sousa Neves
Diretora-Geral
Responsável pela instituição Co-participante
(Nome completo, assinatura e carimbo)



Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
Diretoria de Organização do Trabalho Pedagógico e Pesquisa

Memorando Nº 284/2024 - SEE/EAPE/DIOP

Brasília-DF, 27 de setembro de 2024.

**Ao Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROFGEO),
Instituição Associada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) - Campus
Riacho Fundo.**

**Assunto: Termo de Anuência Institucional para pesquisa de DÉBORA LONGUINHO DE
MORAIS**

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL PARA PESQUISA

Eu, **Luciana de Almeida Lula Ribeiro**, Diretora de Formação e Pesquisa (DIFOP/EAPE), e eu, **Martha Lemos de Moraes** representante do Núcleo de Pesquisa e Publicação da DIFOP/EAPE, temos ciência da intenção de realização da pesquisa de MESTRADO intitulada “O ENSINO DA GEOGRAFIA E MOBILIDADE E TRÂNSITO : a prática pedagógica do professor de geografia de ensino médio do DF participante do curso oferecido pelo Programa Detran nas Escolas”, que será desenvolvida pelo/a pesquisador/a **DÉBORA LONGUINHO DE MORAIS** sob orientação do/a professor/a doutor/a **SERGIO MAGNO CARVALHO DE SOUZA**, da Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROFGEO), Instituição Associada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) - Campus Riacho Fundo.

Declaramos conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial as Resoluções CNS nº 466/2012 e 510/2016. Estamos ciente de que a possível autorização não interferirá no fluxo normal de trabalho e de atendimento das escolas e nem trará constrangimento aos participantes que não quiserem ingressar no estudo. Esta instituição, portanto, coloca-se ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Todos os dados/informações requeridos deverão ser acessados somente após o parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, conforme preconizado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), Conselho Nacional de Saúde (CNS), Ministério da Saúde, por meio das resoluções 466/12, 510/16 e 580/18.

Atenciosamente,



Documento assinado eletronicamente por **MARTHA LEMOS DE MORAES - Matr.0226314-9**, Professor(a) de Educação Básica, em 27/09/2024, às 11:21, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **LUCIANA DE ALMEIDA LULA RIBEIRO - Matr. 00328073**, Diretor(a) de Organização do Trabalho Pedagógico e Pesquisa, em 30/09/2024, às 11:44, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site:
[http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?](http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)
[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)
verificador= 152226692 código CRC= FD3A6541.

"Brasília - Patrimônio Cultural da Humanidade"
SGAS 907 Sul Conjunto A - CEP 70.390-070 - DF
Telefone(s):
Sítio - www.se.df.gov.br

APÊNDICE E – ENCAMINHAMENTO DE PESQUISADOR(A) - SEEDF



Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Gerência de Avaliação, Planejamento e Pesquisa
Núcleo de Pesquisa e Publicação

Memorando Nº 82/2024 - SEE/SUBEB/EAPE/DIFOP/GAPPE/NPP Brasília-DF, 18 de dezembro de 2024.

Às CRE's Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto e Cruzeiro, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho, Taguatinga

Assunto: Encaminhamento de Pesquisador

Às CRE's Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto e Cruzeiro, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho, Taguatinga

Assunto: Encaminhamento de pesquisador(a).

Senhor(a) Coordenador(a),

Após análise documental da solicitação de pesquisa no âmbito desta Secretaria de Educação, encaminhamos **DÉBORA LONGUINHO DE MORAIS** para a realização de pesquisa^[1] de **MESTRADO** intitulada **“O ENSINO DE GEOGRAFIA E MOBILIDADE E TRÂNSITO: a prática pedagógica do professor de geografia de ensino médio do DF participante do curso oferecido pelo Detran nas Escolas em elaboração no âmbito do PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE GEOGRAFIA EM REDE NACIONAL PROFGEO, IFB - Instituto Federal de Brasília, Campus Riacho Fundo-DF.**

Salientamos que a autorização final da coleta dos dados na escola dependerá do aceite do(a) gestor(a) da unidade escolar ou do responsável pelo setor objeto da pesquisa. Nas pesquisas que envolvam profissionais e estudantes, é necessário cumprir os princípios que norteiam as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016 e, quando for o caso, observar os requisitos normativos do Programa de Pós-Graduação da Instituição de Ensino Superior.

Na medida em que houver o aceite final do(a) gestor(a) da unidade escolar e/ou do setor objeto da pesquisa, a Secretaria de Educação coloca-se ciente de suas corresponsabilidades enquanto instituição coparticipante do referido projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e do bem-estar dos(as) participantes, dispondo da infraestrutura necessária para a garantia dos elementos necessários à segurança e bem-estar de todos(as) os(as) envolvidos(as).

[1] Esta autorização tem validade de doze meses, a contar desta data de expedição.

Atenciosamente,

Atenciosamente,



Documento assinado eletronicamente por **LUCIENE PEREIRA - Matr.0228466-9, Coexecutor(a)**, em 18/12/2024, às 16:00, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **FELIPE DA CRUZ DIAS - Matr.0212145-X, Gerente de Avaliação, Planejamento e Pesquisa**, em 18/12/2024, às 17:45, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site:
[http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0&verificador=158995971)
verificador= **158995971** código CRC= **8EE52E51**.

"Brasília - Patrimônio Cultural da Humanidade"

Shopping ID, SCN, Quadra 06, Conjunto A, Edifício Venâncio 3.000, Bloco B - Bairro Asa Norte - CEP 70297400 - DF

Telefone(s):

Sítio - www.se.df.gov.br

ANEXO A – QUANTITATIVO DE E-MAILS ENVIADOS AOS PARTICIPANTES DO CURSO “MOBILIDADE E TRÂNSITO”

ANEXO A Tabela 1 – Número de professores inscritos na plataforma de EaD do Detran-DF

| CURSO | Ano de 2017 | | Ano de 2018 | | Ano de 2019 | | Ano de 2020 | | Ano de 2021 | | Ano de 2022 | | Ano de 2023 | | Ano de 2024 | | TOTAL |
|----------------------------------|-------------|--------|-------------|--------|-------------|--------|-------------|--------|-------------|--------|-------------|--------|-------------|--------|-------------|--------|--------------|
| | 1º Sem | 2º Sem | 1º Sem | 2º Sem | 1º Sem | 2º Sem | 1º Sem | 2º Sem | 1º Sem | 2º Sem | 1º Sem | 2º Sem | 1º Sem | 2º Sem | 1º Sem | 2º Sem | |
| 6º e 7º Ano e 2º Segmento de EJA | * | * | 40 | * | * | * | COVID-19 | * | * | * | * | * | * | * | * | * | 40 |
| 7º ANO e 2º Segmento de EJA | * | 35 | * | * | * | * | COVID-19 | * | * | * | * | * | * | * | * | * | 35 |
| ANOS FINAIS | * | * | * | 144 | 41 | 33 | COVID-19 | 26 | * | 14 | 25 | 44 | 66 | 22 | 18 | 19 | 452 |
| ANOS FINAIS e 2º segmento de EJA | * | * | * | 44 | * | * | COVID-19 | * | * | * | * | * | * | * | * | * | 44 |
| ENSINO MÉDIO | * | * | * | 30 | 27 | * | COVID-19 | * | * | * | * | * | * | * | * | 8 | 65 |
| ENSINO MÉDIO e EJA | * | * | * | * | * | 20 | COVID-19 | 37 | | 15 | 19 | 35 | 67 | 36 | 23 | * | 252 |
| 1º Segmento de EJA | * | * | 33 | * | * | * | COVID-19 | * | * | * | * | * | * | * | * | * | 33 |
| 2º Segmento de EJA | * | * | 4 | * | * | * | COVID-19 | * | * | * | * | * | * | * | * | * | 4 |
| EJA | * | * | * | 32 | 33 | * | COVID-19 | * | * | * | * | * | * | * | * | 29 | 94 |
| TOTAL SEMESTRAL | 0 | 35 | 77 | 250 | 101 | 53 | COVID-19 | 63 | 0 | 29 | 44 | 79 | 133 | 58 | 41 | 56 | 1.019 |
| TOTAL ANUAL | 35 | | 327 | | 154 | | 907 | | 29 | | 123 | | 191 | | 97 | | |

Fonte: CPDNE/2025 com adaptações

Legendas:

* Os intervalos sem atividades mostram que não houve inscrições nos cursos oferecidos nesses períodos.

**Ajustes nas atividades em função da pandemia de Covid-19.

ANEXO B – PL Nº 1.304/2022

Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=9159555&ts=1694459617444&disposition=inline>. Acesso em: 12 ago. 2025.

ANEXO C - PALESTRAS EDUCATIVAS DE TRÂNSITO

Disponível em: <https://www.detran.df.gov.br/palestras-educativas-de-transito/>.

Acesso em: 12 ago. 2025.

ANEXO D - RELATÓRIO DE PLANEJAMENTO DA ATIVIDADE PRÁTICA DA UNIDADE I OU II



DETRAN-DF

Secretaria de
Educação

RELATÓRIO DE PLANEJAMENTO DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA ATIVIDADE PRÁTICA

O cursista deverá elaborar um plano da Organização do Trabalho Pedagógico sobre a temática disponível na unidade I ou II.

Para efeito de registro e avaliação, deve-se utilizar o formulário abaixo e enviá-lo preenchido via plataforma do curso. Ressaltamos a importância do alinhamento entre os conteúdos curriculares de sala de aula com a temática sugerida.

| Identificação | |
|----------------------------|-----------------------------------|
| Nome do cursista: | Função: |
| Local de lotação: | E-mail do cursista: |
| Turma/turno do curso: | Nome do tutor(a): |
| Ano/série do planejamento: | Etapa/modalidade do planejamento: |

| O que ensinar? | | Como ensinar? | Com o que ensinar? | Quando e onde ensinar? | Com quem acontece o ensino? | O que e como avaliar? |
|--|--|---|--|--|---|---|
| Objetivos de aprendizagem | Conteúdos de Aprendizagem | Metodologia adotada | Meios, recursos e técnicas | Espaços e tempos | Relação professor-aluno | Processo de avaliação |
| <i>Indique os objetivos para este momento.</i> | <i>A partir dos objetivos definidos, selecione os conteúdos mais relevantes para o alcance dos mesmos.</i> | <i>Sinalize como você pretende trabalhar os conteúdos definidos para o alcance dos objetivos de aprendizagem.</i> | <i>Indique quais os meios, recursos, técnicas serão mais adequados à metodologia sinalizada e aos conteúdos, tendo em vista o alcance dos objetivos definidos.</i> | <i>Período (números de aulas ou semanas) e espaços (sala de aula, pátio, entre outros) nos quais o trabalho pedagógico será realizado.</i> | <i>Aponte como ocorrerá a relação pedagógica acontecerá entre você e os estudantes.</i> | <i>Considerando os objetivos, os conteúdos, a metodologia, os meios e recursos e a relação estabelecida com os estudantes, indique como será o processo de avaliação.</i> |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|

Observações:

1. O QUADRO DO RELATÓRIO DE PLANEJAMENTO DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA ATIVIDADE PRÁTICA deverá ser preenchido exclusivamente para os cursistas que não estão em regência (fora de sala de aula).
2. ***Indicamos que o cursista deve dedicar-se as atividades práticas, pois para fins de habilitação no curso essas devem apresentar menção “satisfatória”, como mencionado no Manual do Cursista.***

Fonte: <https://ead.detran.df.gov.br/mod/assign/view.php?id=10351>

ANEXO E – RELATÓRIO DE EXECUÇÃO DA ATIVIDADE PRÁTICA DA UNIDADE I OU II



DETRAN-DF



Secretaria de
Educação

RELATÓRIO DE EXECUÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA ATIVIDADE PRÁTICA

O cursista deverá elaborar e aplicar uma atividade ou um conjunto de atividades para serem desenvolvidas com seus estudantes sobre a temática - “Violência no Trânsito: Fenômeno Global e Realidade Local”. Para isso, o cursista poderá utilizar o conteúdo do sumário do livro da Unidade I para desenvolver a atividade prática.

Para efeito de registro e avaliação deve-se utilizar o formulário abaixo e enviá-lo preenchido via plataforma do curso.

| Identificação | |
|--|-------------------------------|
| Nome do cursista: | Unidade Escolar |
| E-mail do cursista: | Ano/Turma de Regência: |
| CRE: | Turma/turno do curso: |
| Jogos: | |
| Nome do tutor(a): | Nome da Atividade: |
| Introdução (apresente os objetivos da atividade executada e descreva como a atividade foi articulada ao Currículo em Movimento da SEEDF). | |
| Metodologia (relate com o máximo de detalhes como foram desenvolvidas as atividades de educação para o trânsito com sua turma. Descreva como a atividade foi organizada em relação: a gestão do tempo para o desenvolvimento da atividade, as etapas, os materiais utilizados, entre outros). | |
| Resultado (apresente a produção dos estudantes e os dados ou informações que indicam que a atividade desenvolveu as aprendizagens dos estudantes). | |
| Conclusão (apresente a sua percepção sobre a atividade, se os objetivos propostos foram alcançados e se houve alguma dificuldade na execução). | |
| Referências (apresente as referências utilizadas para a realização da atividade: bibliografia, documentos norteadores, material da plataforma, vídeos, páginas da internet, entre outras). | |

| |
|---|
| Anexar fotos ou vídeos da atividade (ação obrigatória) |
|---|

Observações:

- 1. Fotos ou vídeos** – as fotos inseridas podem representar os momentos de planejamento e execução da atividade. Em caso da produção de vídeo o(a) cursista deverá inserir o link de visualização. Ressalta-se que nesses registros faz-se necessário ter cuidado na exposição de imagem dos estudantes como observado na Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), Lei nº 13.709, de 14/08/2018.
- 2. Indicamos que o cursista deve dedicar-se as atividades práticas, pois para fins de habilitação no curso essas devem apresentar menção “satisfatória”, como mencionado no Manual do Cursista.**

Fonte: <https://ead.detran.df.gov.br/mod/assign/view.php?id=10351>

ANEXO F – RELATÓRIO DE ATIVIDADE PRÁTICA DA UNIDADE III



DETRAN-DF

Secretaria de
Educação

PROGRAMA DETRAN NAS ESCOLAS MOBILIDADE E TRÂNSITO 2024 ORIENTAÇÕES GERAIS PARA A ELABORAÇÃO DE PROJETOS DETRAN NAS ESCOLAS

Um projeto constitui um esforço temporário empreendido para alcançar um resultado específico que visa atingir um objetivo claro, dentro de um prazo determinado, contando com um conjunto de recursos (humanos, financeiros e materiais) que devem ser otimizados, com vistas ao alcance de resultados desejados e ao cumprimento de metas.

Assim, para assegurar que todos os aspectos importantes envolvidos no planejamento e na execução de um projeto sejam abordados, apontamos algumas questões que devem ser consideradas e discutidas com a equipe escolar e/ou comunidade: Por quê: O que justifica a proposição do projeto? Para responder a essa pergunta é imprescindível que se determinem as demandas da realidade na qual se pretende intervir: os problemas existentes e as oportunidades não exploradas. A proposta é alcançável, realista e possível de realizar no prazo determinado? Ao final do projeto, quais benefícios trarão ao público-alvo e à realidade na qual se interveio? Quais serão os ganhos? O que: O que é necessário ser feito? Devem-se apontar as características relevantes e necessárias dos resultados esperados (produto final).

Apontar o que fazer e o que não fazer para alcançar os objetivos e resultados desejados. A proposta deve ser clara, objetiva e exequível. Quem: Quem serão os envolvidos? A quem o projeto se destina? Quem são os responsáveis pelo projeto (equipe, comunidade, parceiros, financiadores etc.). Quem será afetado pelas decisões e propostas do projeto? Como: Como será feito? Como serão desenvolvidas as atividades para que os objetivos e metas sejam alcançados? Que fatores poderão afetar o andamento do projeto: premissas, restrições, riscos, causas, consequências, efeitos e impactos. Que metodologia será utilizada no desenvolvimento do projeto? Será colaborativa, integrativa, multidisciplinar, abrangente, etc.

Como o projeto será avaliado? Detalhar como será o acompanhamento e avaliação, apresentando instrumentos que permitam coletar dados/informações suficientes para a verificação do impacto do projeto nas aprendizagens do estudante. Como os resultados finais serão analisados e apresentados? Como será a culminância do projeto: ações, atividades, mobilização da equipe, dos estudantes etc. Quando: Prazos de execução das atividades e ações a serem desenvolvidas. Quais resultados/produtos devem ser entregues e em quais momentos?

Após seus estudos sobre a temática mobilidade e trânsito e sua trajetória na elaboração de atividades para seus estudantes, você estará apto a pensar num projeto completo para sua unidade escolar como um todo. Pense em algo que seja realmente aplicável e coloque em prática tudo que você aprendeu até aqui.

Sugestão de Inserção da Temática Mobilidade e Trânsito para o Planejamento da Proposta Pedagógica das Unidades Escolares

| IDENTIFICAÇÃO DO CURSISTA | |
|---|------------------------|
| NOME: | TURMA DO CURSO: |
| TUTOR (A): | |
| IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA | |
| CRE: | NOME DA ESCOLA: |
| QUESTÕES DIAGNOSTICAS | |
| <p>1. Você conhece o Projeto Político Pedagógico (PPP) da sua escola?</p> <p>() Sim</p> <p>() Não</p> <p>Caso positivo, como você o descreveria?</p> | |
| <p>2. Houve, na UE em que você atua, discussões com a comunidade escolar sobre a elaboração do PPP?</p> <p>() Sim</p> <p>() Não</p> <p>Se sim, relate sua experiência de participação na elaboração do PPP.</p> | |
| <p>3. No PPP da sua escola houve a inserção da temática “Mobilidade e Trânsito” a partir do curso oferecido pelo Programa Detran nas Escolas?</p> <p>() Sim</p> <p>() Não</p> | |

Caso positivo, indique o(s) conteúdo(s) relacionado(s) ou abordagem(ns) interdisciplinar(es) ligadas à temática.

4. A partir das propostas de atividades das unidades I e II você considera exequível o desenvolvimento permanente da temática mobilidade e trânsito na sua escola?

() Sim

() Não

Justifique sua resposta.

PROPOSTA DE INSERÇÃO DO TEMA MOBILIDADE E TRÂNSITO NA UE QUE VOCÊ ATUA

1. OBJETIVO GERAL

O que se pretende alcançar com este projeto? Devem-se apresentar um objetivo geral e os objetivos específicos. O objetivo geral apresenta a ideia central e descreve de forma sucinta e objetiva a finalidade do projeto.

2. OBJETIVO(S) ESPECÍFICO(S)

Os objetivos específicos detalham o objetivo geral descrevendo os processos necessários para sua realização. Dessa forma, os objetivos específicos dizem respeito às ações necessárias para alcançar a mudança que se pretende realizar.

3. OBJETOS DE CONHECIMENTO

Especifique quais objetivos de aprendizagem do Currículo em Movimento do Distrito Federal serão contemplados no projeto. É interessante que o projeto envolva mais de um componente curricular, ou seja, que se traduza em uma ação interdisciplinar (trabalho colaborativo com outros professores). Não se esqueça de inserir os conteúdos da temática mobilidade e trânsito.

4. METAS A SEREM ALCANÇADAS

Meta é a definição do que se deseja alcançar em um prazo determinado. Ela deve estar em consonância com a realidade da UE, ser mensurável, exequível e dimensionada no tempo. Pode-se definir uma sequência de metas menores que possam levar à concretização de uma meta principal maior.

5. PÚBLICO-ALVO ENVOLVIDO

Descrever todos os envolvidos no projeto (equipe que desenvolverá o projeto, parceiros, financiadores etc.) e, especialmente, a quem o projeto se destina.

6. METODOLOGIA

Devem-se descrever de forma clara e objetiva as atividades do projeto apontando como se pretende trabalhar para transformar o planejamento em realidade. Que ações serão desenvolvidas para alcançar os objetivos propostos e as metas estabelecidas? Também é importante informar o local onde serão realizadas as atividades (sala de aula, laboratórios, biblioteca, pátio, espaços externos à unidade escolar, outros), os recursos (humanos, pedagógicos, administrativos, financeiros e estruturais) necessários ao desenvolvimento das atividades/execução do projeto e como eles serão utilizados e viabilizados.

7. AVALIAÇÃO

Como será feita avaliação do projeto? Descrever os instrumentos que serão utilizados para avaliar. Deve-se definir e relacionar a forma de registro (relatórios, questionários, fotos, etc.), considerando:

- *as aprendizagens dos estudantes: Atentar para a perspectiva pedagógica evolutiva dos estudantes como as aprendizagens, desenvolvimento pessoal e social, relações interpessoais etc.*
- *a avaliação final: A avaliação final deve demonstrar o impacto nos aspectos pedagógicos e na comunidade e se as metas propostas foram atingidas.*

Fonte: <https://ead.detran.df.gov.br/mod/assign/view.php?id=10369>.

**ANEXO G – INFORMAÇÕES SOBRE A V SEMANA DE GEOGRAFIA -
“TRÂNSITO E ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO”. DEPARTAMENTO DE
GEOGRAFIA DO CAMPUS UNIVERSITÁRIO JANE VANINI DA UNEMAT**

TORTORELLI, Elaine. **Unemat discute o trânsito e a organização do espaço.** Repórter News. Disponível em:
<https://reporternews.com.br/noticia/377236/visualizar/>. Acesso em: 12 ago. 2025.

UNEMAT. **Curso de Geografia discute o trânsito e a organização do espaço.** Portal UNEMAT. Disponível em:
<https://portal.unemat.br/?pg=noticia/787/%20Curso%20de%20Geografia%20discute%20o%20tr%C3%A2nsito%20e%20a%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20espa%C3%A7o>. Acesso em: 12 ago. 2025.

UNEMAT. **Começa hoje (13/09) V Semana de Geografia.** Portal UNEMAT. Disponível em:
[https://portal.unemat.br/?pg=noticia/854/%20Come%C3%A7a%20hoje%20\(13/09\)%20V%20Semana%20de%20Geografia](https://portal.unemat.br/?pg=noticia/854/%20Come%C3%A7a%20hoje%20(13/09)%20V%20Semana%20de%20Geografia). Acesso em: 12 ago. 2025.

UNEMAT. **Discussões sobre educação para o trânsito marcam encerramento de V Semageo.** Portal UNEMAT. Disponível em:
<https://portal.unemat.br/?pg=noticia/864/Discuss%C3%B5es%20sobre%20educa%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20tr%C3%A2nsito%20marca%20encerramento%20de%20V%20Semageo>. Acesso em: 12 ago. 2025.

ANEXO H – INFORMAÇÕES SOBRE O CURSO INOVAÇÃO E TRANSVERSALIDADE NO ENSINO MÉDIO: INTEGRANDO A EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO AOS SABERES ESCOLARES POR MEIO DO PROGRAMA CONEXÃO DNIT

Ofertado por DNIT

Inovação e Transversalidade no Ensino Médio: integrando a Educação para o Trânsito aos Saberes Escolares por meio do Programa Conexão DNIT

Fale conosco:
conexaodnit@labtrans.ufsc.br

O diálogo com o professor que vivencia dilemas no planejamento do trabalho pedagógico perpassa os módulos de estudo de cada um dos tópicos. O professor, por um lado, é tensionado por uma realidade que desafia a escola e

seus atores à sistematização crítica e ao posicionamento ético e político diante dos fatos que preenchem o mundo no seu cotidiano. Por outro lado, há um currículo que exige a apropriação de conhecimentos como fundamentos e bases para a vida em sociedade, para a continuidade das aprendizagens ao longo de toda a vida; e que, ainda, demanda uma organicidade entre as etapas da educação nacional. Se entrelaçam, nesse contexto, os sujeitos concretos que, necessitam ser reconhecidos como cronistas de si mesmos e que trazem para a escola concepções de mundo e interesses em forma de saberes prévios. Conheça o percurso formativo:

Módulo I - Educação Problematicadora no Ensino Médio e o Trânsito como Tema Transversal

- A problematização como crítica da realidade social.
- Problematização, protagonismo e mobilização para a aprendizagem.
- Abordagens e procedimentos didáticos para a problematização.
- Problematizando realidades a partir da Educação para o Trânsito.
- O lugar como espaço de problematização.



Módulo I – As Juventudes no Ensino Médio e as Experiências Juvenis no Trânsito

- A abordagem sócio histórica: jovens e juventudes.
- A centralidade da condição juvenil no Ensino Médio.
- Construindo caminhos para o protagonismo juvenil na produção de conhecimentos.
- A complexidade das experiências juvenis no trânsito.
- Territorialidades juvenis na cidade e no campo.

Módulo III – O Planejamento no Ensino Médio: Mapeando Experiências de Educação para o Trânsito

- O ensino, a experiência e o planejamento em diferentes abordagens pedagógicas.
- A valorização das experiências juvenis no processo de planejamento no Ensino Médio.
- Estratégias didáticas que mobilizam a participação social.
- Cultura de segurança: percepção de risco, conscientização da necessidade e adoção de atitudes seguras.
- A participação social como produto final do planejamento.

Módulo IV – Práticas Pedagógicas Inovadoras no Ensino Médio para a Práxis no Trânsito

- Diferentes concepções de inovação.
- Inovação, mudança e o compromisso social da escola.
- Estratégias didáticas que mobilizam mudanças.
- Contribuições da Educação para o Trânsito rumo à inovação.
- A espaço local como gerador de protagonismo e inovação.

Nessa trajetória, o curso, assim como as atividades de Educação para o Trânsito do Programa Conexão DNIT, se desdobra a partir de uma concepção de educação que tem como princípio a problematização da realidade social como forma de contextualização das temáticas escolares. Dessa forma, é tomada a condição juvenil como perspectiva para a abordagem dos conteúdos, além da valorização dos saberes e das experiências desenvolvidas em situações extraescolares, a partir das quais se constroem novos conhecimentos com ênfase nas experiências que ocorrem no trânsito.

- Este curso possui moderação
- Este curso emite certificado
- Tempo mínimo para conclusão: 20 dias
- Tempo máximo para conclusão: 70 dias

Carga horária

80 horas

- Inscreva-se e acesse ao curso a partir de 19/08/24 até 20/09/24
- Abertura dos Módulos em 19/08/2024
- Encerramento do curso: 11/10/2024
- Emissão do certificado: 14/10/2024
- Mais informações WhatsApp: (48) 99810-1717

Ementa

- Educação Problematizadora no Ensino Médio e o Trânsito como Tema Transversal.
- As Juventudes no Ensino Médio e as Experiências Juvenis no Trânsito.
- O Planejamento no Ensino Médio: Mapeando Experiências de Educação para o Trânsito.
- Práticas Pedagógicas Inovadoras no Ensino Médio para a Práxis no Trânsito.

Objetivos

Reconhecemos a multiplicidade das juventudes, seus contornos identitários, sociais, regionais e culturais, e buscamos sugerir, aos professores e gestores, possibilidades de atividades pedagógicas transversais que se articulam com as práticas que já são aplicadas nos currículos das diferentes áreas de conhecimento e em suas respectivas especificidades.

As atividades pedagógicas do Programa Conexão DNIT direcionadas ao Ensino Médio se constituem de uma pedagogia transformadora, integrada e acessível. Elas buscam estimular diferentes formas dos estudantes perceberem a si mesmos no trânsito e a analisarem, com ética e respeito, a ocupação dos espaços do trânsito. Dessa forma, os estudantes serão capazes de perceber os espaços e os caminhos da cidade de maneira autônoma, cuidadosa e cidadã.

Formação de educadores do Ensino Médio para a utilização de estratégias didáticas que buscam aperfeiçoar as práticas docentes, integrando os temas contemporâneos transversais aos saberes escolares e às problemáticas de jovens estudantes do Ensino Médio, mantendo o foco na Educação para o Trânsito mediada pelo Programa Conexão DNIT e consolidando o protagonismo juvenil e a formação cidadã.

Metodologia

Os quatro módulos do Inovação e Transversalidade no Ensino Médio são autoinstrucionais. Eles contam com o suporte pedagógico de tutor via whatsapp (<https://chat.whatsapp.com/BVPjfw54mM6AhUO1KFILf>) para acompanhamento, orientação dos estudos e das atividades.

A realização de todo o processo (leituras dos conteúdos e realização das atividades) se baseia na prática de estudo diário e contínuo do participante.

Certificado

Informamos que o certificado para os aprovados estará disponível no encerramento do curso em 14/10/2024, na forma online, por meio do ambiente AVAMEC. Após a disponibilização do certificado, você poderá acessar o ambiente AVAMEC, utilizando seu login e senha, para fazer o download e impressão do documento. Caso tenha alguma dúvida ou dificuldade em acessar o ambiente, fique à vontade para entrar em contato com a nossa equipe de suporte técnico, que terá o prazer em auxiliá-lo.

Público-alvo

Educadores e educadoras do Ensino Médio. Gestores escolares.

Conteúdo do curso

- Conteúdo do curso
- Acolhimento e Ambientação
- Trilha de aprendizagem
- O Programa Conexão DNIT
- Videoconferência
- Acesso para o grupo de *Whatsapp* da sua turma
- Canal Conexão DNIT (Oficial) no Youtube

- Acesso para o Portal Conexão DNIT

Módulo I - Educação Problematizadora no Ensino Médio e o trânsito como tema transversal

- Abordagem conceitual: A problematização como crítica da realidade social
- Diálogos com o Ensino Médio: Problematização, protagonismo e a mobilização para a aprendizagem
- Estratégias didáticas: Abordagens e procedimentos didáticos para a problematização
- Transversalização da Educação para o Trânsito: Problematizando realidades a partir da Educação para o Trânsito
- A práxis no espaço de vivência: O lugar como espaço de problematização

Módulo II - As Juventudes no Ensino Médio e as experiências juvenis no trânsito

- Abordagem conceitual: A abordagem sócio-histórica: jovens e juventudes
- Diálogos com o Ensino Médio: A centralidade da condição juvenil no Ensino Médio
- Estratégias didáticas: A complexidade das experiências juvenis no trânsito
- Transversalização da Educação para o Trânsito: A complexidade das experiências juvenis no trânsito
- A práxis no espaço de vivência: Territorialidades juvenis na cidade e no campo

Módulo III - O Planejamento no Ensino Médio: Mapeando Experiências de Educação para o Trânsito

- Abordagem conceitual: O ensino, a experiência e o planejamento em diferentes abordagens pedagógicas
- Diálogos com o Ensino Médio: A valorização das experiências juvenis no processo de planejamento no Ensino Médio
- Estratégias didáticas: Estratégias didáticas que mobilizam a participação social
- Transversalização da Educação para o Trânsito: Cultura de segurança: percepção de risco, conscientização e adoção de ações seguras

- A práxis no espaço de vivência: A participação social como produto final do planejamento

Módulo IV - Práticas Pedagógicas Inovadoras no Ensino Médio para a Práxis no Trânsito

- Abordagem conceitual: Diferentes concepções de inovação
- Diálogos com o Ensino Médio: Inovação, mudança e o compromisso social da escola
- Estratégias didáticas: Estratégias didáticas que mobilizam mudanças
- Transversalização da Educação para o Trânsito: Contribuições da Educação para o Trânsito rumo à inovação
- A práxis no espaço de vivência: A espaço local como gerador de protagonismo e inovação

Fonte: <https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/dnit/curso/14909/informacoes>
(Editado)

ANEXO I - INFORMAÇÕES SOBRE O CURSO DE INOVAÇÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO

Curso de Inovação Social na Educação para o Trânsito
Ofertado por DNIT

Fale conosco educacao@dnit.gov.br



O Curso de Inovação Social na Educação para o Trânsito é uma iniciativa do Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes (DNIT) em conjunto com o Laboratório de Transportes e Logística (LabTrans) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), cujo conteúdo é componente do Programa Conexão DNIT. O curso é estruturado para alcançar você educador e educadora interessados em participar ativamente da Rede de Educação para o Trânsito. Com a sua participação ratificamos que a Educação para o Trânsito visa despertar o engajamento coletivo e o desenvolvimento das boas práticas cotidianas, buscando maior segurança e consciência no trânsito.

- Este curso não possui moderação
- Este curso emite certificado
- Tempo mínimo para conclusão: 8 dias
- Tempo máximo para conclusão: 30 dias

Carga horária

30h

Ementa

Compreendendo a inovação social. A inovação social no cotidiano. Inovação social, sustentabilidade e trânsito. Inovação social na Educação para o Trânsito.

Objetivos

Conhecer o impacto da inovação social no processo de Educação para o Trânsito, suas interações no cotidiano das pessoas visando à cidadania e à sustentabilidade social.

Metodologia

O curso será realizado na modalidade à distância e de modo assíncrono e terá duração de 30h. O conteúdo está dividido em quatro módulos. Ao término de cada módulo, como forma de adensar o conteúdo, há exercícios de fixação que demonstram para o/a participante a articulação entre os conteúdos apreendidos e o cotidiano de suas ações.

Público-alvo

Educadores, educadoras e população em geral.

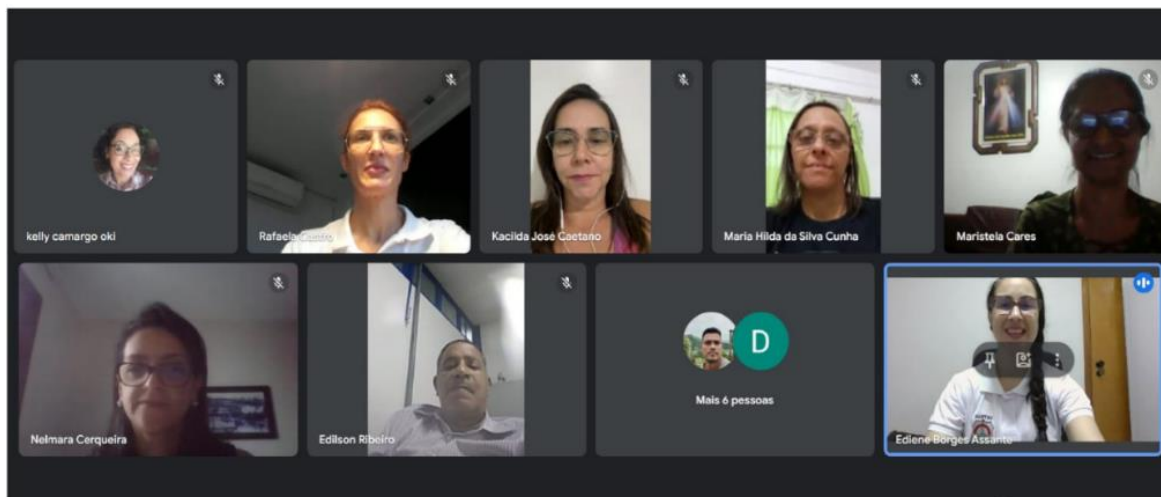
Conteúdo do curso

- 1 - Compreendendo a inovação social
- 2 - A inovação social no cotidiano
- 3 - Inovação social, sustentabilidade e trânsito
- 4 - Inovação social na Educação para o Trânsito.

Fonte: <https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/dnit/curso/14909/informacoes>
(Editado)

ANEXO J - REGISTROS FOTOGRÁFICOS DO CURSO “MOBILIDADE E TRÂNSITO”

ANEXO J Figura 1 – Encontro Síncrono dos Anos finais do Ensino Fundamental do Curso “Mobilidade e Trânsito”



Fonte: CPDNE/Detran-DF, 2024.

ANEXO J Figura 2 – Encerramento do 14º Ciclo do Curso “Mobilidade e Trânsito”



Fonte: @detrandficial, 29/11/2024

ANEXO J Figura 3 – conclusão do 14º Ciclo do Curso “Mobilidade e Trânsito”



Fonte: @detrandficial, 29/11/2024

ANEXO J Figura 4 – Finalização do 14º Ciclo do Curso “Mobilidade e Trânsito”



Fonte: Detran-DF, 2024

ANEXO J Figura 5 – Cartaz de Divulgação das Inscrições do 15º Ciclo do Curso “Mobilidade e Trânsito”

PROGRAMA DETRAN NAS ESCOLAS

Curso Mobilidade e Trânsito

15º Ciclo

INFORMAÇÕES:

| | | |
|-------------------------------------|-----------|----------------------|
| Inscrições e Certificação pela EAPE | 120 horas | Apoio pedagógico EaD |
|-------------------------------------|-----------|----------------------|

Público-alvo: professores da SEEDF e Instituições Conveniadas

O curso pode ser realizado simultaneamente com outro da EAPE

Kit de jogos para Educação Infantil e materiais educativos para o Ensino Fundamental

Contato: detrannasescolas@detran.df.gov.br

Inscrições até 23/3, pelo site: www.eape.se.df.gov.br

DETRAN-DF

Fonte: @detrandficial, 25/02/2025

ANEXO J Figura 6 – Aula Inaugural do 15º Ciclo do Curso “Mobilidade e Trânsito”



Fonte: www.agenciabrasilia.df.gov.br, 2025

ANEXO J Figura 7 – Kit de jogos para educação infantil do Programa Detran nas Escolas



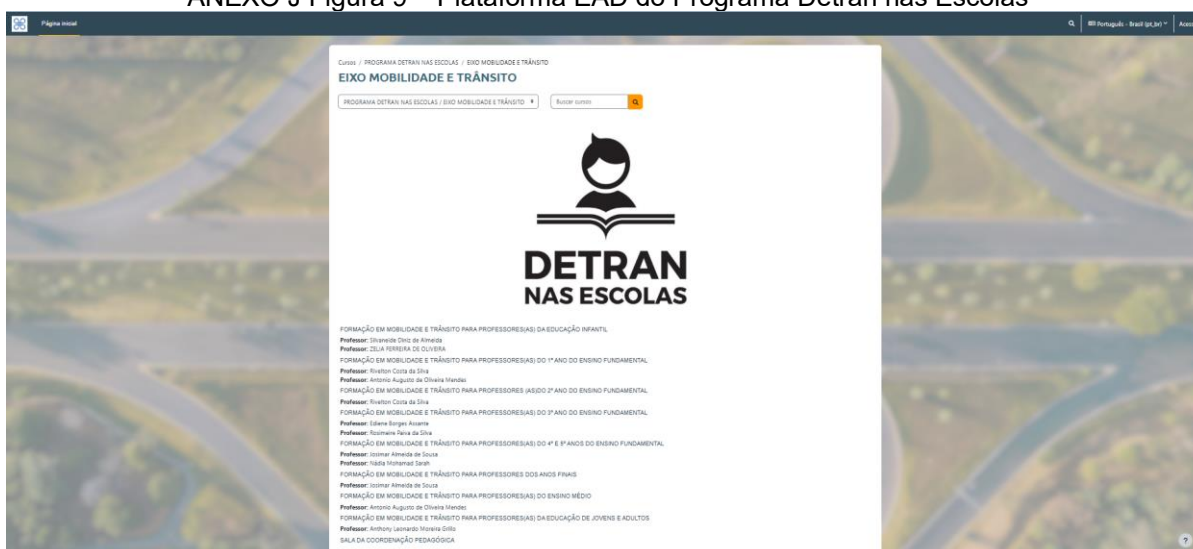
Fonte: <https://www.politicadistrital.com.br/detran-df-educadores-da-rede-publica-podem-se-inscrever-para-curso-mobilidade-e-transito/>, 2024

ANEXO J Figura 8 – Kit de livros do professor e do aluno para o ensino fundamental do Programa Detran nas Escolas



Fonte: <https://www.onsv.org.br/projetos/observatorio-educa>, 2018.

ANEXO J Figura 9 – Plataforma EAD do Programa Detran nas Escolas



Fonte: <https://ead.detran.df.gov.br/course/index.php?categoryid=2>, 2025