

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**Instituto de Ciências Humanas**  
**Programa de Pós-Graduação em Geografia**



**Dissertação de Mestrado**

**Estratégias de ensino na formação dos professores:**  
Análise das práticas educativas na Revista Brasileira de Educação em Geografia

**Matheus Kleinicke Rossales**

Pelotas, 2024

**Matheus Kleinicke Rossales**

**Estratégias de ensino na formação dos professores:**

Análise das práticas educativas na Revista Brasileira de Educação em Geografia

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Liz Cristiane Dias

Pelotas, 2024

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação da Publicação

R827e Rossales, Matheus Kleinicke

Estratégias de ensino na formação dos professores [recurso eletrônico] : análise das práticas educativas na Revista Brasileira de Educação em Geografia / Matheus Kleinicke Rossales ; Liz Cristiane Dias, orientadora. — Pelotas, 2024.

191 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, 2024.

1. Ensino de geografia. 2. Estratégias de ensino e aprendizagem. 3. Formação dos professores. 4. Práticas educativas. I. Dias, Liz Cristiane, orient. II. Título.

CDD 910.7

Matheus Kleinicke Rossales

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: ANÁLISE  
DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA REVISTA BRASILEIRA DE  
EDUCAÇÃO EM GEOGRAFIA**

Dissertação de mestrado apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Geografia, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 01 de Agosto de 2024.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Liz Cristiane Dias (Orientadora e Presidente da Banca)  
Doutora em Geografia pela Universidade Estadual Paulista

Profa. Dra. Carolina Machado Rocha Busch Pereira  
Doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Bruno Nunes Batista  
Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## **Agradecimentos**

Agradeço à minha família pelo apoio e incentivo durante este tempo no mestrado, espero deixá-los orgulhosos pelas minhas conquistas.

Ao meu pai (in memoriam), que me incentivou nos meus estudos, eu sei que ele ficaria feliz e orgulhoso em ver seu filho no mestrado.

Aos meus amigos e colegas da geografia, tivemos pouco contato presencialmente pela situação pandêmica, obrigado pelo companheirismo e suporte durante essa jornada na pós-graduação.

A minha orientadora, Liz, não tem como calcular o tamanho apreço que tenho por você, obrigado por tudo durante o tempo de graduação e mestrado. Tenho gratidão pelo que você me proporcionou na inserção em projetos de ensino e pesquisa.

Ao professor Rafael Straforini, sua entrevista sobre a Revista Brasileira de Educação em Geografia enriqueceu esta investigação, fico muito agradecido pela disponibilidade para os questionamentos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Geografia, agradecido pelas discussões que me proporcionaram um amadurecimento acadêmico e profissional.

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de bolsa, proporcionando que eu tivesse dedicação exclusiva aos estudos e a minha pesquisa.

Obrigado a todos!

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...] enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.*

*(FREIRE, 1997)*

## Resumo

ROSSALES, Matheus Kleinicke. **Estratégias de ensino na formação dos professores**: Análise das práticas educativas na Revista Brasileira de educação em Geografia. Orientadora: Liz Cristiane Dias. 2024. 191 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2024.

A dissertação trata de uma pesquisa sobre o contexto da formação dos professores utilizando como objeto de estudo a “Revista Brasileira de Educação em Geografia” (RBEG). Busca discutir o universo de práticas educativas e inventariar se as estratégias de ensino e de aprendizagem dessas práticas promovem a aprendizagem geográfica. As bases dessa pesquisa advêm das atividades desenvolvidas durante o período da graduação, assim, a investigação propõe avançar nas discussões realizadas desde o período do autor como licenciando. O texto está categorizado em lugar de fala, introdução, fundamentação teórica, percurso metodológico da pesquisa, resultados e discussões e considerações finais. Os caminhos metodológicos abordaram as características de uma pesquisa qualitativa focada na entrevista estruturada e análise de conteúdo, esmiuçando a coleta de dados por meio de suas etapas e o tratamento dos dados. Com as informações das práticas educativas catalogadas através da revista, foi possível fazer um mapeamento destas estratégias de ensino e aprendizagem, assim, abrindo a possibilidade de inferir e interpretar como estas atividades foram desenvolvidas no universo das práticas educativas. Em relação a pergunta central que é a pedra fundamental desta investigação científica, vimos através dos resultados gerados uma diversidade de propostas metodológicas que tiveram êxito na educação básica e ensino superior. No que concerne os objetivos específicos, foi evidenciado ao longo da investigação: um mapeamento do que vem sendo produzido no contexto das práticas educativas da RBEG; foi apresentado o repertório de estratégias de ensino empregues pelas práticas educativas; ocorreu uma análise voltada a relação das competências e habilidades da geografia com a BNCC; e discutido a relevância dos processos formativos nas práticas educativas analisadas.

Palavras-chaves: Ensino de geografia; estratégias de ensino e aprendizagem; formação dos professores; práticas educativas.

## Abstract

ROSSALES, Matheus Kleinicke. **Teaching strategies in teacher training**: analysis of educational practices in the Brazilian Journal of Geography Education. Advisor: Liz Cristiane Dias. 2024. 191 p. Dissertation (Master's in Geography) – The Federal University of Pelotas, Pelotas, 2024.

The dissertation deals with research into the context of teacher training using the “Revista Brasileira de Educação em Geografia” (RBEG) as an object of study. It seeks to discuss the universe of educational practices and inventory whether the teaching and learning strategies of these practices promote geographic learning. The bases of this research come from the activities developed during the undergraduate period, thus, the investigation proposes to advance the discussions held since the author's period as a graduate student. The text is categorized into speech, introduction, theoretical foundation, methodological research path, results and discussions and final considerations. The methodological paths addressed the characteristics of qualitative research focused on structured interviews and content analysis, detailing data collection through its stages and data processing. With the information on educational practices cataloged through the magazine, it was possible to map these teaching and learning strategies, thus opening up the possibility of inferring and interpreting how these activities were developed in the universe of educational practices. Regarding the central question that is the cornerstone of this scientific investigation, we saw through the results generated a diversity of methodological proposals that were successful in basic education and higher education. Regarding the specific objectives, the following was evident throughout the investigation: a mapping of what has been produced in the context of RBEG's educational practices; the repertoire of teaching strategies used by educational practices was presented; an analysis focused on the relationship between geography skills and abilities with the BNCC took place; and discussed the relevance of training processes in the educational practices analyzed.

Keywords: Geography teaching; teaching and learning strategies; teacher training; educational practices.

## Lista de figuras

Figura 1: Diagrama representando o processo evolutivo das diretrizes curriculares...	27
Figura 2: Diagrama contextualizando os processos políticos e educacionais ocorridos entre os anos 1980 e 1990.....	48
Figura 3: Diagrama acerca da contextualização das três versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	59
Figura 4: Diagrama de como a geografia é encontrada na Base Nacional Comum Curricular(BNCC).....	65
Figura 5: Estrutura da Base Nacional Comum Curricular.....	66
Figura 6: Competências específicas do componente geografia na Base Nacional Comum Curricular do ensino fundamental.....	68
Figura 7: A importância das estratégias de ensino e como tudo se relaciona no processo educacional.....	77
Figura 8: A importância das estratégias de ensino e como tudo se relaciona no processo educacional.....	82
Figura 9: Mapa organizacional da metodologia.....	85
Figura 11: Mapa dos municípios que foram originadas as práticas educativas.....	111

## Lista de gráficos

Figura 10: Gráfico com nível de formação dos pesquisadores nos artigos analisados .....	110
Figura 12: Gráfico indagando se pesquisa realizada na escola.....	112
Figura 13: Gráfico indagando se a pesquisa foi realizada com a Universidade.....	113
Figura 14: Gráfico com o contexto de estudo dos artigos analisados.....	114
Figura 15: Gráfico com a metodologia utilizada dos artigos analisados.....	120
Figura 16: Gráfico com as temáticas utilizadas nos artigos da Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011- 2022).....	123
Figura 17: Gráfico com a porcentagem de habilidades que foram encontradas nos artigos da Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011- 2022).....	126
Figura 18: Gráfico com a cronologia das habilidades encontradas nos artigos da Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011- 2022).....	127
Figura 19: Gráfico com a porcentagem de estratégias de aprendizagem que foram encontradas nos artigos da Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011- 2022).....	131
Figura 20: Gráfico com as categorias geográficas encontradas nos artigos da Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011- 2022).....	134
Figura 21: Gráfico com a porcentagem dos currículos oficiais encontrados nos artigos da Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011- 2022).....	136
Figura 22: Gráfico com os currículos oficiais encontrados nos artigos da Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011- 2022).....	137
Figura 23: Gráfico com porcentagem sobre a contribuição gerada com a escola nos artigos da Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011- 2022).....	138
Figura 24: Gráfico com a porcentagem sobre a contribuição gerada com a escola nos artigos da Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011- 2022).....	139
Figura 25: Gráfico sobre a presença da perspectiva integrada e dicotomias nos artigos da Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011- 2022).....	141
Figura 26: Gráfico com articulação entre teoria e prática nos artigos da Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011- 2022).....	146
Figura 27: Gráfico com o trabalho coletivo nos artigos da Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011- 2022).....	148

Figura 28: Gráfico com a inovação e criatividade nos artigos da Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011- 2022).....	150
Figura 29: Gráfico com a porcentagem de recursos didáticos nos artigos da Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011- 2022).....	152
Figura 30: Gráfico com os recursos didáticos nos artigos da Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011- 2022).....	153
Figura 31: Gráfico indagando se ocorre a autorreflexão dos autores nos artigos da Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011- 2022).....	156

## Lista de tabelas

Tabela 1: Unidades temáticas elencadas na Base Nacional Comum Curricular no ensino fundamental.....	69
Tabela 2: Exemplo de unidade temática, objeto do conhecimento e habilidade evidenciados no 7ª ano do ensino fundamental.....	71
Tabela 3: As fases da técnica de análise de conteúdo.....	93
Tabela 4: Práticas educativas no período de 2011 a 2022 - Revista Brasileira de Educação em Geografia.....	96
Tabela 5: Critérios estabelecidos na ficha de coleta de dados.....	99
Tabela 6: Artigos da seção de práticas educativas da Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011- 2022).....	102
Tabela 7: Palavras-chave evidenciadas nos artigos da Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011- 2022).....	115
Tabela 8: Objetivos encontrados nos artigos da Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011- 2022).....	118
Tabela 9: Habilidades encontradas nos artigos da Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011- 2022).....	128
Tabela 10: Aprendizagens encontradas nos artigos catalogados da Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011- 2022).....	132
Tabela 11: Conteúdos catalogados nos artigos da Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011- 2022).....	142
Tabela 12: Desafios e lacunas catalogados nos artigos da Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011- 2022).....	144

## Lista de abreviaturas e siglas

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum na formação dos professores da educação básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Código Penal
CP	Conselho Pleno
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENPEG	Encontro Nacional de Práticas de Ensino em Geografia
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IEE	Institute for International Economics
IES	Instituição de Ensino
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBIC-AF	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Ação Afirmativa

PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIBIP-AF	Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Pesquisa – Ação Afirmativa
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional da Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PRP	Programa Residência Pedagógica
RBEG	Revista Brasileira de Educação em Geografia
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## Sumário

<b>1 O LUGAR DE FALA</b> .....	17
<b>2 INTRODUÇÃO</b> .....	20
<b>3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: formação docente, aprendizagem geográfica e BNCC</b> .....	25
3.1 Um olhar sobre a formação docente.....	25
3.1.1 Políticas educacionais na formação docente: PIBID e Residência Pedagógica.....	32
3.1.2 Estágio supervisionado na formação dos professores.....	37
3.2 Base Nacional Comum Curricular – BNCC.....	41
3.2.1 Aspectos históricos para a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	42
3.2.2 A concretização da Base Nacional Comum Curricular.....	58
3.2.3 Um olhar acerca dos elementos contidos na Base Nacional Comum Curricular - BNCC da geografia.....	64
3.3 Estratégias de ensino na formação docente: na busca de uma aprendizagem significativa.....	75
3.3.1 Um olhar sobre as estratégias de ensino e aprendizagem.....	76
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	<b>85</b>
4.1 Entrevista estruturada.....	86
4.2 Revista Brasileira de Educação em Geografia.....	86
4.3 Análise Qualitativa.....	90
4.3.1 Análise de conteúdo.....	92
4.4 Organização dos documentos da pesquisa.....	95
4.5 Ficha de análise de dados.....	98
4.6 Tratamento dos dados.....	100
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	<b>101</b>
5.1 Caracterização e contextualização dos trabalhos analisados.....	101
5.2 Objetivos encontrados nos artigos analisados.....	117
5.3 Metodologias encontradas nos artigos analisados.....	120
5.4 Temáticas encontradas nos artigos analisados.....	122
5.5 Habilidades encontradas nos artigos analisados.....	125
5.6 Aprendizagens encontradas nos artigos analisados.....	130

5.7	Categorias geográficas encontradas nos artigos analisados.....	133
5.8	Currículos oficiais encontrados nos artigos analisados.....	135
5.9	Análise da contribuição gerada com a escola.....	138
5.10	Perspectiva integrada ou dicotomias nos artigos analisados.....	140
5.11	Os desafios e lacunas para o futuro.....	144
5.12	Teoria e prática dos artigos analisados.....	146
5.13	O trabalho coletivo nos artigos analisados.....	147
5.14	Inovação e criatividade nos artigos analisados.....	149
5.15	Os recursos didáticos analisados nos artigos.....	151
5.16	Autorreflexão dos autores nos artigos analisados.....	155
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>157</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>161</b>
	<b>APÊNDICE A - Ficha de Coleta de Dados.....</b>	<b>174</b>
	<b>APÊNDICE B - Entrevista transcrita.....</b>	<b>184</b>

## 1 O LUGAR DE FALA

A pesquisa que estou escrevendo vem interligada a uma trajetória acadêmica de experiências, em uma jornada que dura meia década e está longe de seu fim. Como um estudante de pós-graduação, venho a acreditar que a pesquisa é uma construção a partir de diferentes esferas de vivências, seja no meio acadêmico ou no social, tudo isso se relaciona a partir das inquietações que fundamentam a pesquisa científica e formulam as bases para que esta propõe.

As bases dessa pesquisa advêm das atividades desenvolvidas enquanto bolsista Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-AF) e Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Pesquisa (PIBIP-AF). Em vista disso, é importante destacar que essa pesquisa vem de uma construção iniciada na graduação e que já proporcionou um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) envolvendo a temática das estratégias de ensino e aprendizagem, assim, a investigação propõe avançar nas discussões realizadas desde o meu período como licenciando.

Ao pensar na minha pesquisa, isso me remete ao início da minha entrada na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) no início dos meus vinte anos, em um momento de descoberta escolhi o curso de geografia devido ao fato de gostar da disciplina enquanto estudante da educação básica, por isso, entrar em um curso que eu já tivesse uma certa afinidade foi determinante na escolha. Escolher a licenciatura foi devido a possibilidade de me tornar uma pessoa capacitada para adentrar em um ambiente escolar e poder contribuir na educação dos alunos, pois eu já tive bons exemplos na minha vida com professores da geografia e, sempre os admirei a maneira em que eles promoviam a informação em sala de aula, possibilitando que a minha aprendizagem pudesse ser significativa. Então, ter a perspectiva de estudar para ser professor foi algo que me motivou a cursar geografia e descobrir esse mundo totalmente novo.

Ao adentrar na universidade, um outro mundo, pude me manter, pois logo no primeiro semestre da graduação conquistei uma vaga no PIBID e com isso também pude vivenciar o ambiente escolar com um novo olhar, de um futuro docente. Estar no PIBID me possibilitou adentrar em sala de aula da educação básica logo no começo de minha graduação, muito antes do estágio supervisionado docente, uma vez que

me ajudou de maneira imensurável a construir os saberes da docência e a compreender a escola como um lugar complexo e de muitas facetas.

Estar no PIBID e hoje poder pensar neste programa a partir da minha pesquisa, permitiu avaliar a importância do investimento em política pública e perceber a importância das estratégias de ensino e aprendizagem em educação. A estratégia do PIBID/UFPel enquanto fui bolsista era descortinar as dificuldades da escola e/ou dos alunos, no que diz respeito ao ensino e aprendizagem em geografia e contribuir a partir de estratégias didáticas, presentes em oficinas ou projetos, a fim de amenizar essas lacunas. Pensar em estratégias de ensino e aprendizagem na elaboração das atividades era algo primordial para almejar o êxito dos projetos e oficinas itinerantes existentes no programa.

Com o PIBID tive a chance de começar a produção científica, de publicar os resultados das práticas educativas utilizadas e nos eventos, compartilhar essas ideias com os colegas da geografia e com pessoas de outras disciplinas das ciências humanas. Apresentar as minhas pesquisas resultantes do PIBID a comunidade acadêmica foi algo incalculável para eu estabelecer minha identidade enquanto pesquisador fruto de uma política pública, difundir a minha pesquisa permitiu o meu empoderamento como pesquisador e a defesa deste programa que possibilita, dentre outras coisas a redução de distância da escola e da universidade e a aproximação ao contexto profissional.

Em decorrência a minha inserção no campo científico, nos anos seguintes da graduação atuei como bolsista no projeto de pesquisa<sup>1</sup> intitulado “Políticas Públicas na formação de professores: análise da contribuição do PIBID para os pressupostos teóricos e metodológicos do Ensino de Geografia”, que teve como foco analisar por meio de publicações do Encontro Nacional de Práticas de Ensino em Geografia (ENPEG) a importância da contribuição do PIBID enquanto política pública nos pressupostos teórico-metodológicos do Ensino da Geografia. A minha inserção como bolsista de iniciação científica neste projeto me possibilitou publicar nesse mesmo evento, o 14º ENPEG que ocorreu na cidade de Campinas/SP, possibilitando um grande troca de experiências com diversos pesquisadores da área do Ensino de Geografia.

---

<sup>1</sup> Financiado pelo CNPq - Edital Universal.

Ao entrar na iniciação científica tive a oportunidade de adentrar na pesquisa que futuramente veio a ser parte do meu Trabalho de Conclusão de Curso, investigar os artigos de um evento de magnitude nacional, proporcionou-me realizar uma análise das práticas educativas empregadas por estudantes das universidades federais de todo o Brasil, possibilitando um olhar em como estas estratégias de ensino e aprendizagem estavam sendo aplicadas no ambiente escolar.

O pensar nessas práticas educativas é algo que desde o início da graduação esteve presente no meu processo formativo, estando assim relacionada com a minha pesquisa de pós-graduação que busca investigar as estratégias de ensino e aprendizagem, buscando compreender a importância dessas práticas na construção do saber geográfico.

Estudar as diferentes práticas e componentes temáticos, possibilita compreender quais são os avanços quanto às metodologias de ensino que busquem construir um elo do conteúdo com a aprendizagem, investigando como o conteúdo é planejado pelo futuro e, vem sendo compreendido por estudantes de diferentes níveis de ensino.

Pensar na construção de um profissional docente em sua formação inicial é algo complexo, envolve múltiplas facetas e indo além do ambiente acadêmico, tem os fatores sociais envolvidos que impactam de maneira significativa as atividades acadêmicas. Uma vez que é algo que eu entendo pois já vivenciei estes momentos, passando por altos e baixos na minha vida desde que ingressei na universidade. Ter concluído recentemente a formação inicial possibilita um pensar a acerca de minhas experiências como aluno de licenciatura, e dos usos das estratégias de ensino e aprendizagem no contexto escolar.

Ao abarcar essa investigação e pensar no meu lugar de fala, rememorei inúmeros momentos vividos que marcaram a minha trajetória ao longo destes anos, seja nos momentos acadêmicos e nos momentos que vão além deste. Ter a oportunidade de estar na pós-graduação e poder desenvolver a minha pesquisa na área do ensino é algo que enche de orgulho a minha família, sendo eu a primeira pessoa do núcleo familiar a ser formado na graduação e, neste momento, participar de uma pós-graduação.

## 2 INTRODUÇÃO

Esta introdução tem como propósito apresentar os aspectos considerados primordiais para a pesquisa, como: inquietações do autor; problematização da pesquisa; objetivos: geral e específicos; justificativa. É importante abordar esses elementos que permeiam a investigação e que são as bases da pesquisa em questão.

A investigação que permeia esta pesquisa tem como aspecto basilar a minha trajetória acadêmica no decorrer da graduação do curso de licenciatura em geografia, participando como bolsista CAPES do PIBID, bem como das atividades exercidas durante o período do estágio supervisionado em geografia no ensino fundamental e médio.

Estar no PIBID desde o primeiro semestre da licenciatura possibilitou de antemão ter uma vivência no ambiente escolar, oportunizando uma maneira de estar presente nas atividades escolares em um ambiente tão intenso como é a escola. Assim, as atividades que foram desenvolvidas nas escolas – com projetos e oficinas itinerantes - tiveram como objetivo proporcionar uma aprendizagem significativa para com os alunos das escolas públicas, sendo logrado através de muito planejamento e empenho.

Semelhante ao PIBID, o estágio supervisionado é um momento estratégico e privilegiado na formação da identidade docente, pois é também uma oportunidade de inserção na escola. Contudo, diferente do PIBID, o estágio supervisionado é o momento em que o estudante de licenciatura tem a chance de lecionar desacompanhado de seus colegas pibidianos, proporcionando a oportunidade emancipatória durante o período como professor estagiário.

Nos últimos anos, através das mudanças curriculares construídas e adotadas pelos governos recentes, vêm sendo necessário utilizar-se da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para propor direcionamentos que contribuem na estruturação curricular escolar, a qual deve proporcionar que o aluno realize a leitura de mundo em que vive. Com isso, se tornou ainda mais determinante – em aspecto curricular - o trabalho com as estratégias de ensino e aprendizagem vinculadas aos princípios do pensamento geográfico para a compreensão da realidade contextual, das competências específicas e habilidades a serem usadas pelos alunos em aula.

O pensar em estratégias de ensino capazes de contemplar uma aprendizagem significativa com os estudantes da educação básica é algo complexo. Visto que,

construir práticas educativas que promovam o pensamento espacial e geoespacial é algo bastante desafiador para os alunos de licenciatura em formação inicial, por ambas questões, que vão desde o desconhecimento das realidades escolares, assim como em muitos casos, o desconhecimento dos próprios referenciais curriculares.

Outro aspecto que merece ser mencionado na construção de práticas educativas em geografia na educação básica é a dificuldade de alunos e professores na abordagem didática das temáticas geográficas atrelada ao contexto social dos alunos. Essa demanda, observada na minha formação, com os meus colegas de licenciatura, assim como na minha atuação como pibidiano nas escolas de Pelotas e observada também na análise dos artigos do ENPEG, enquanto bolsista de iniciação científica, despertou a intenção dessa pesquisa, que visa valorizar as estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas em contexto escolar, além de avaliar sua contribuição para a aprendizagem geográfica.

Ao considerarmos estes fatores, analisar práticas educativas que compreendam o ensino de geografia é essencial para se ter um entendimento mais preciso do universo destas práticas educacionais e a promoção da aprendizagem geográfica. Com isso, a pergunta que permeia esta dissertação é: de que maneira e a articulação das estratégias de ensino e aprendizagem vêm sendo apropriadas no contexto da geografia escolar?

Um dos grandes desafios do professor de geografia é pensar em estratégias de ensino que potencializam o aprendizado do estudante, junta-se a isso o fato de que estas práticas educacionais em sala de aula demandam de planejamento, conhecimento de diferentes linguagens e metodologias de ensino e embasamento teórico.

Castellar (2019) corrobora ao afirmar que as estratégias desenvolvidas não se resumem na mera aplicação da atividade em aula, a autora entende que por meio destas se tem uma intencionalidade pedagógica, que foi pensada justamente para estimular a aprendizagem. Esta ação didática reforça a importância de duas coisas: a primeira é deter do conhecimento conceitual dos conteúdos geográficos; e a segunda é compreender que cada aluno tem suas especificidades de aprendizagem, para o educador significa que é necessário pensar em metodologias que contemplem a faixa etária e os contextos dos alunos.

Trabalhar em sala de aula com conceitos geográficos e torná-los significativos a partir do contexto social do aluno é um tanto instigador e amedrontador devido as

circunstâncias educacionais dos dias atuais (defasagem de aprendizagem, falta de incentivo, infraestrutura precária, entre tantas outras questões), mas pensar nas potencialidades de aprendizagem dos alunos é fator essencial para o ensino.

O desafio da docência e os enfrentamentos constantes frente ao processo de ensino e aprendizagem de seus alunos são questões pertinentes para um curso de licenciatura, já que viemos de um agravante ensino remoto emergencial e que resultou em um período de poucas aprendizagens efetivas em relação aos conteúdos curriculares, como afirmado por Oliveira (2021), Oliveira et al. (2021) e Juniors, Martins e Dias (2022). Está retomada pós-pandêmica a um grau de normalidade nos faz pensar nos desafios que a formação docente necessita encarar, o que destaca ainda mais a importância de um processo formativo capaz de capacitar o futuro docente diante da complexidade das dinâmicas sociais.

Pensar em estratégias de ensino e aprendizagem voltadas em promover uma significação do conteúdo com os alunos é uma tarefa desafiadora, demanda cuidados ao articular os conhecimentos teóricos e a reflexão prática. Haja vista, são dois pólos de grande valia para a compreensão dos conteúdos curriculares frente aos aspectos sociais, assim, é imprescindível ao professor deter de um caráter analítico frente às suas práticas educativas planejadas, já que está trabalhando com elementos primordiais de sua formação como futuro professor.

Libâneo (2001) destaca a importância dos cursos de formação dos professores na constituição de educadores que se dediquem na construção dos conhecimentos científicos, visto que a educação também é considerada um campo teórico-investigativo e que esses saberes proporcionam um aspecto fundante para a formação profissional docente, contribuindo no enriquecimento do arcabouço teórico-metodológico do ensino de geografia.

Ao pensarmos nas opções de repositórios que articulassem em um mesmo escopo práticas educativas, ensino de geografia, formação inicial e estratégias de ensino, definimos como recorte de análise a “Revista Brasileira de Educação em Geografia”, também por proximidade da orientadora desta pesquisa com o periódico. A revista teve seu início em 2011, com o propósito de ser um espaço para a divulgação de artigos científicos para os pesquisadores da área de ensino de geografia, professores e estudantes, um meio independente de difusão de pesquisas. A revista tem como foco publicações que busquem abranger as mais diversas categorias,

sendo as quais: artigos inéditos, dossiês, informes sobre a educação em geografia, resultados de pesquisas científicas e o nosso foco de análise, as práticas educativas.

Espera-se que a análise das práticas educativas da Revista Brasileira de Educação em Geografia (RBEG), nos auxilie a entender como as estratégias didáticas vêm sendo utilizadas na área do ensino de geografia e, de que maneira, essas estratégias de ensino e aprendizagem influenciam na construção dos conhecimentos geográficos.

O objetivo geral visa refletir o universo de práticas educativas e inventariar de que modo e a partir de quais condições as estratégias de ensino e aprendizagem vêm sendo apropriadas pela Geografia escolar.

E os objetivos específicos que contribuem para o alcance do objetivo geral, são:

- Mapear o que vem sendo produzido no contexto das práticas educativas por meio da Revista brasileira de educação em geografia.
- Apresentar o repertório de estratégias de ensino utilizadas através das práticas educativas;
- Relacionar as práticas educativas analisadas com as competências e habilidades da Geografia na Base Nacional Comum Curricular.

Como já destacado, a investigação teve como objeto de estudo a “Revista Brasileira de Educação em Geografia” (RBEG), um periódico científico independente, de fluxo contínuo e publicado exclusivamente em formato eletrônico. A revista é atualmente um periódico de referência para o ensino e a pesquisa em educação geográfica, com artigos voltados a pesquisas inéditas, entrevistas, práticas educativas, dossiês e informes sobre a educação em geografia. Assim, traduz-se como um importante repositório de pesquisas com práticas e reflexões produzidas por professores da educação básica, da educação superior e estudantes de graduação e pós-graduação.

A RBGE dispõe de uma categoria especialmente centrada nas práticas educativas que dialoguem com a geografia e seu ensino. De acordo com o site da revista "as práticas educativas dizem respeito às ações práticas planejadas e aplicadas efetivamente na Educação Básica e/ou no Ensino Superior". Utilizar essa revista como recorte de análise possibilita apresentar uma perspectiva do que vem sendo produzido em relação às práticas educacionais ocorridas em sala de aula, seja na escola ou na universidade. Realizar essa análise oportuniza a investigação de

diferentes processos formativos da geografia, promovendo uma discussão acerca da formação inicial.

Portanto, essa pesquisa não propõe realizar uma análise local, mas sim uma abordagem mais ampla das estratégias de ensino e de aprendizagem empregues nos processos formativos do saber geográfico. Tem-se como recorte temporal os últimos dez anos, que compreendem os anos de 2011 a 2022, período marcado por inúmeros acontecimentos educacionais como a implementação da BNCC e o ensino remoto emergencial.

Os procedimentos metodológicos utilizados para o bom andamento da pesquisa foram pensados em um sentido que proporcionasse a fluidez da investigação, proporcionando a com que os resultados finais alcançados estivessem ordenados de uma maneira que possibilitasse a inferência dos mesmos. Com isso, o percurso metodológico dessa investigação compôs em uma entrevista estruturada visando o recorte de pesquisa e a análise de conteúdo permeando os dados coletados. Esses mecanismos metodológicos proporcionaram, respectivamente, um entendimento da fonte de informação apresentada e uma coleta de dados vinculada ao uso de uma ficha de coleta de informações, pensada e elaborada utilizando os preceitos de Lawrence Bardin com o livro “Análise de Conteúdo” (1977).

Por meio desses mecanismos foi possível estudar as práticas educativas a partir da perspectiva das estratégias de ensino empregues em um contexto formativo, dispondo revisitar o meu compromisso enquanto ex-pibidiano de compreender para onde caminham essas práticas educativas no contexto da geografia escolar e que apontamentos podem ser realizados sobre o tema.

### **3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: formação docente, aprendizagem geográfica e BNCC**

Este capítulo possibilita realizar uma fundamentação literária da pesquisa articulando as temáticas e das possibilidades que as envolvem, destacando o que cada esfera de discussão teórica discorre e realizar os direcionamentos pertinentes a esta investigação, proporcionando um entendimento no que concerne os elementos conceituais evidenciados na pesquisa.

De acordo com Moreira (2004), o campo da fundamentação teórica é uma categoria textual que contemple e discuta as informações produzidas na área de estudo, podendo ser um trabalho completo ou um componente de uma publicação científica. Essa definição destacada pelo autor possibilita então compreender o que este capítulo tem como proposição abordar, que busca caracterizar os conceitos empregues e destinando uma luz ao trazer esclarecimentos quanto ao fenômeno que está sendo analisado.

Posto isso, este capítulo propõe uma revisão literária acerca das estratégias de ensino e aprendizagem, formação docente e BNCC. Importante ressaltar que a carga teórica debatida no mundo acadêmico é essencial para entendermos como a nossa pesquisa está enraizada nos múltiplos temas que esta investigação propõe discorrer, almejando um olhar para o que já foi articulado nas variadas áreas que a pesquisa busca se aproximar.

#### **3.1 Um olhar sobre a formação docente**

Ao iniciarmos esta incursão teórica sobre a formação dos professores é importante analisar a sua disposição atual no que tange formar profissionais para a educação básica, possibilitando com isso compreender o contexto desta função na atualidade. Torna-se necessário entender o momento em que está se encontra e quais os direcionamentos estão evidenciados neste campo de discussões. Com isso, através das diretrizes curriculares estabelecidas e dos estudos realizados nos últimos anos é possível a realização desta aproximação sobre o campo da formação dos professores na geografia.

Em vista de entender como esses elementos se relacionam, é necessário realizar uma contextualização do sistema educacional no Brasil através das leis e

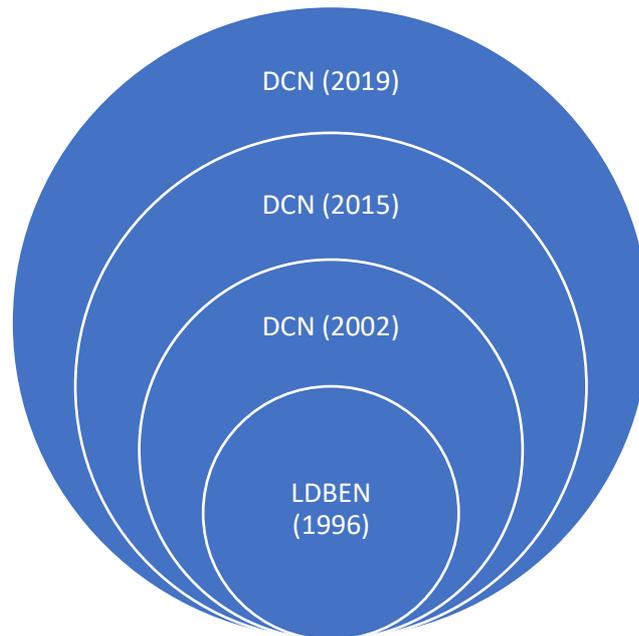
resoluções, visto que através deste cenário se tem a possibilidade de compreender as transformações que a educação nacional tem sido submetida e, assim, ter um entendimento em relação aos impactos das diretrizes educacionais na formação dos professores. Através deste entendimento jurídico é possível realizar uma análise e discussão dos proponentes que envolvem a formação dos professores e as suas modificações.

O ensino brasileiro é regulamentado por um conjunto de diretrizes – leis, portarias, resoluções e outros – direcionam do processo educativo, seus fundamentos gerais estão na Lei nº 9394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. Essa lei basilar da educação foi resultante de um longo processo que começou com a redemocratização do Brasil e nas discussões da atual constituição federal de 1988, decorrido de um longo processo de discussão que buscou realizar uma reforma no sistema educacional brasileiro, resultando na redação e promulgação da LDBEN. A instauração dessa lei foi responsável por trazer elementos basilares para a educação brasileira atual, como: dividir os níveis da educação em básica e superior, garantir a gratuidade e a universalidade da educação, estabelecer normas para o financiamento público (BRASIL, 1996). É a carta magna da educação, sua importância é crucial por ser as bases fundantes para a implementação de diretrizes curriculares pensadas no desenvolvimento da formação docente em cursos de licenciaturas.

Através dessa lei geral da educação, os níveis formativos foram estabelecidos em dois grandes grupos: a educação básica e superior. Então, para cada nível de formação existem leis, decretos, normas das mais variadas que possibilitam o funcionamento das instituições de ensino, como por exemplo: avaliação, carga horária, currículo, projeto de curso (CALLAI e CAVALCANTI, 2022).

A instauração dessa lei possibilitou um grande avanço para a educação brasileira, abrindo margem para a implementação de diretrizes (figura 1) em âmbito federal que amparassem os cursos de formação dos professores em ações básicas para o planejamento curricular.

**Figura 1: Diagrama representando o processo evolutivo das diretrizes curriculares.**



Fonte: elaborado pelo autor da pesquisa (2024);

As primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais (DNCs), voltada para formação docente, foram estabelecidas em 2002 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em resposta à regulamentação da LDBEN. Com isso, os DCNs de 2002 estabeleceram uma estrutura base que perdura até os dias atuais, com os cursos de licenciatura sendo designados para uma formação de professores direcionada ao ensino fundamental e médio. Importante ressaltar que posteriormente ocorreram outros DCN (2015 e 2019), que foram elaborados visando as novas alterações para a formação docente e que servem de base para que os cursos de licenciatura realizem novas mudanças curriculares (CALLAI e CAVALCANTI, 2022).

Ao pensarmos na formação docente no mundo atual é fundamental refletirmos em como a nossa formação profissional está articulada aos anseios educacionais dos últimos anos, seja por meio das políticas públicas voltadas à formação docente ou na estrutura curricular presente no ambiente escolar. Por isso, é importante trazer em discussão o que é proposto para a formação inicial e continuada sob a perspectiva das esferas governamentais. Posto isto, é importante trazer a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015<sup>2</sup>, que traz articulações sobre o propósito da formação dos

<sup>2</sup> Resolução CNE/CP nº 2 – “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (Brasil, 2015, p. 1).

professores, haja vista que os agentes governamentais afirmam que estas destinam-se:

[...] a preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação à distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os quatro direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. (BRASIL, 2015, p. 3)

Sob essa perspectiva, a formação inicial e continuada tem como proponentes o foco em apoiar, instrumentalizar e qualificar os professores para o trabalho na escola, buscando contribuir na constituição de estudantes pensantes e comprometidos socialmente espaço de vivência. Em uma outra maneira de pensarmos sobre esse processo formativo e no que ela almeja para o futuro profissional, os autores Batista, David, Feltrin (2019) trazem um olhar sobre a importância desta formação para os futuros profissionais, segundo eles:

[...] A formação de professores deve emergir das necessidades cotidianas para sua atuação em sala de aula, deve ir além da formação para o trabalho. É fundamental pensar e desenvolver uma formação docente que conduza a constituição de um profissional crítico, reflexivo, questionador das suas próprias condições de trabalho, capaz de auto avaliar a sua prática e de desenvolver coerentemente o currículo escolar, de transformar seu cotidiano e de se posicionar como um ser pensante e socialmente atuante. (p. 2)

Algo que é basilar na formação inicial é a construção de saberes relacionados à prática docente, o arcabouço teórico adquirido na sua formação e das habilidades pedagógicas, com esmero possibilitam com que o professor desempenhe o papel de mediador do conhecimento, que seja crítico, questionador e reflexivo nas práticas escolares, fazendo uma ponte dos conhecimentos cotidianos aos escolares. Destarte, é um complexo desafio para os docentes já articulados no ambiente escolar e para os que estão estudando em busca de se constituir professor através dos processos formativos.

De acordo com Oliveira, Araújo e Silva (2020), para que este processo ocorra de maneira correta e organicamente eficaz, é necessário ter uma atenção especial nos processos vigentes na formação docente, haja vista que esse momento do desenvolvimento profissional influenciará na fase mais importante dos futuros alunos na educação básica. De acordo com as autoras, é importante que as licenciaturas

forneçam uma educação sólida e diversificada, visando um desenvolvimento dos saberes profissionais de maneira significativa. Isso reforça que os cursos de formação dos professores têm de combater a existente desarticulação entre a formação acadêmica e a prática escolar, pois isso advém de problemas quanto à função como formador do profissional docente.

É uma desintegração que afeta o processo da formação do futuro docente e, conseqüentemente, abre caminhos para que o professor reproduza um modo de ensino já muito conhecido negativamente por ser conteudista, mnemônica e sem nexo com a realidade do aluno, o que alavanca um desinteresse no ambiente escolar com a disciplina de geografia prejudicando, assim o processo de aprendizagem dos alunos (OLIVEIRA, ARAÚJO e SILVA, 2020).

É indispensável se distanciar dessa concepção de ensino da geografia, haja vista que o prejuízo intelectual desse modo de ensino para com o aluno é algo inestimável. Com sua visão de mundo comprometida e deslocada na maneira de como pensar o seu espaço de vivência, uma geografia que de acordo com a Callai (2003) trata o ser humano como objeto a mais em uma paisagem, e não um sujeito como ser social e histórico.

Não ser um mero reproduzidor destes conhecimentos é primordial para o professor na escola, por isso é necessário a formação dos professores perpassar na articulação dos conhecimentos específicos da geografia, os conhecimentos pedagógicos, as teorias de aprendizagem e deter conhecimento sobre o contexto de sua classe, isto é, a realidade docente nos tempos atuais (NÓVOA, 2016). Uma das realidades emergentes da formação docente é a problemática curricular e a maneira que as políticas públicas recentes estão promovendo a articulação da formação inicial com o pensamento crítico e reflexivo em sala de aula.

Essa necessidade de pensar o valor atual da escola é algo totalmente válido, trazer essa reflexão nesse momento da formação é uma chance de desmistificar sua função na sociedade, em um momento conturbado onde as críticas a sua operacionalidade e as “[...] cobranças incidem de uma forma mais contundente sobre como a escola está desempenhando sua tarefa” (MARTINAZZO, 2016, p. 149). É necessário então uma reflexão sobre o papel da escola, o ensino de geografia e a formação docente, para pensar e compreender como as novas dinâmicas sociais estão se estabelecendo e os caminhos a serem tomados.

Ponderar a formação docente na conjuntura atual é algo necessário, haja vista que é preciso refletir se o processo formativo vigente está atendendo as demandas curriculares atuais, se este processo está abarcando também mecanismos que propiciem a autonomia docente para que o mesmo desenvolva as estratégias de ensino e aprendizagem. É algo que vai ao encontro com o que Batista, David, Feltrin (2019), afirmam a pensar a formação docente no âmbito nacional, sendo algo que perpassa:

[...] pela abordagem das políticas públicas de formação para docentes e pela nova abordagem curricular proposta pela BNCC. Os atravessamentos entre esses temas precisam ser estreitados de modo que a formação se torne condizente com os conteúdos, habilidades e competências a serem trabalhadas na educação básica pelo professor. (p. 4)

Nesta abordagem é notório levar em consideração como a formação docente está sendo articulada com o novo currículo nacional – BNCC - e as políticas educacionais existentes, tendo como direcionamento as articulações realizadas entre os conteúdos, habilidades e competências necessárias para o professor no ambiente escolar.

É imperativo ter uma atenção acerca das resoluções recentes no que tange o campo da formação dos professores, mesmo que estas diretrizes curriculares ainda estejam em processo de implementação nas Instituições de Ensino (IES) e não seja possível analisar de maneira acentuada os impactos no processo formativo. Realizar um balanço inicial das novas diretrizes curriculares é muito significativo, pois possibilita a elaboração de ponderações acerca das mudanças eminentes nos cursos de licenciatura e como as mesmas poderão ser afetadas, seja na formação inicial ou continuada.

A vista disso, é importante levar em consideração as mudanças significativas que entraram em vigor recentemente através da Resolução CNE/CP<sup>3</sup> N° 2, de 20 de dezembro de 2019, que fazem mudanças na estrutura curricular dos cursos de formação docente visando uma adequação a BNCC implementada nas escolas. O texto da resolução em seu artigo primeiro aponta que:

A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC - Formação), constante do Anexo, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente. (BRASIL, 2019, p. 2)

---

<sup>3</sup> CNE/CP: Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.

É uma nova resolução que vem alguns anos após a última diretriz curricular, enquanto o processo de implementação da DCN/2015 nas licenciaturas ainda estava ocorrendo. As novas diretrizes estabelecem que os currículos das licenciaturas terão que ter como referência curricular a BNCC, articulando assim uma formação centrada em competências, bem como colocando em desafio a autonomia docente e a dificuldade em desenvolver saberes profissionais voltados ao pensamento crítico (FILHO, OLIVEIRA E COELHO, 2021, p. 952).

Filho, Oliveira e Coelho (2021) destacam ao trazer um contraponto da penúltima diretriz curricular, em que “[...] as DCN/2015 se fundamentaram em ideias mais críticas, compreendendo professores como sujeitos “formativos de conhecimento e cultura”, com “valores éticos e políticos” [...]”. Essas ideias pautaram em um profissional docente valorizado e que articulava a formação inicial e continuada em uma direção tendo condições de trabalho e avanço na carreira. Destarte, as políticas sinalizavam para os cursos de formação docente uma trajetória voltada a autonomia e criticidade dos seus professores, contudo, com as novas diretrizes curriculares se tem um direcionamento voltado em formar um professor técnico que apenas reproduza a BNCC.

A cerca dos direcionamentos a serem implementados tendo base a DCN/2019, os autores Giaretta, Ziliani e Silva (2023) reforçam o risco da implementação da BNC-Formação nos cursos de licenciatura:

[...] passa-se a um currículo padronizado, reduzido e reducionista, orientado para o desenvolvimento de habilidades e de competências com vistas ao alcance de resultados numericamente mensuráveis e ao controle e definido pelas demandas do mundo do trabalho em tempos de extrema instabilidade e precarização. (p. 17)

As ideias articuladas através da DCN/2019 não se fundamentam na busca de promover um desenvolvimento dos processos formativos no Brasil, carecendo das contribuições de acadêmicos e entidades ligadas a educação<sup>4</sup>. Os caminhos para a materialização dessas diretrizes ainda são desconhecidos, visto que são necessários estudos para entender as interpretações e ações das mesmas nas licenciaturas, bem como compreender como as novas diretrizes irão interagir com o processo de implementação das DCN/2015.

---

<sup>4</sup> Primeira Carta aberta da comunidade geográfica brasileira sobre a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de Geografia:

<https://drive.google.com/file/d/17o5RkKBQoo2YHEeKTZAJuQUUtHF44LO5/view?pli=1>

É válido ressaltar que o Ministério da Educação (MEC) ampliou o prazo de implementação da BNC-Formação até 2024<sup>5</sup>, devido a situação pandêmica da COVID-19 que alastrou pelo país e dificultou a implementação do novo currículo nas licenciaturas. Em paralelo a este cenário, existe um movimento de entidades e pesquisadores da educação pedindo a revogação<sup>6</sup> das últimas diretrizes publicadas pelo CNE, assim, passando a valer a DCN/2015 como a diretriz curricular para os cursos de formação dos professores.

Este é um momento de transição do que esteve presente nas duas últimas décadas e o que está sendo proposto na BNC-Formação, é uma nova realidade curricular que apresenta a possibilidade de inúmeros debates quanto a sua operacionalização na formação docente, é um momento incerto quanto a sua implementação, pois não sabemos até o momento se as críticas sofridas por entidades e profissionais da educação serão atendidas pelo Ministério da Educação (MEC). Neste contexto, é importante que tenha a participação de todos – docentes da educação básica e superior, estudantes - em um diálogo para refletir os caminhos destes vindouros processos formativos, bem como irão interagir com as políticas públicas já existentes (como PIBID e Residência Pedagógica) e se posicionar quanto ao nosso papel nessa formação.

### **3.1.1 Políticas educacionais na formação docente: PIBID e Residência Pedagógica**

Como um de seus grandes objetivos fomentar uma melhor capacitação e valorização da formação docente, o PIBID foi implementado através da Portaria de Nº 38, em 12 de dezembro de 2007, na qual foi publicada pelo MEC (BRASIL, 2007). Seu fomento possibilitou com que os alunos das licenciaturas tivessem uma inserção no ambiente escolar ainda na primeira metade dos cursos de formação dos professores, em uma grande colaboração das Instituições de Ensino (IES) com as escolas da educação básica.

---

<sup>5</sup> MEC prorroga para 2024 o prazo para implementação da BNC-Formação: <https://abmes.org.br/noticias/detalhe/4785/mec-prorroga-para-2024-o-prazo-para-a-implantacao-da-bnc-formacao>;

<sup>6</sup> Especialistas pedem revogação de normas sobre formação dos professores: <https://www.camara.leg.br/noticias/918864-especialistas-pedem-revogacao-de-normas-sobre-formacao-de-professores/>;

Nesse sentido, denota a grande participação do PIBID na formação dos professores ao aproximar do futuro docente com a realidade das escolas, possibilitando uma geração de experiências metodológicas muito antes da inserção do estudante através do estágio docente supervisionado. Através dessa perspectiva, são evidenciados os sustentáculos do PIBID instituído pela Portaria Nº 259, de 17 dezembro de 2019 do MEC, que objetivam:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II - contribuir para a valorização do magistério; III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (CAPES, 2019 p.1).

Nessa vertente denota a importância desses incentivos educacionais para o futuro professor, proporcionando ferramentas que auxiliem e aperfeiçoem a formação profissional docente, assim, através das experiências vividas em decorrência das atividades o licenciando construa seu arcabouço teórico-metodológico.

Ao abordarmos a questão metodológica do PIBID, os autores Freitas, Teramatsu e Straforini (2017, p. 71) ressaltam que “[...] tem como base a concepção dialética da práxis, de modo a articular a teoria e a prática, concebidas como indissociáveis na construção do ensino-aprendizagem de seus sujeitos envolvidos”. Essas políticas educacionais possibilitam um crescimento do campo formativo, na qual carece de inserções do futuro docente no ambiente escolar, utilizando então esses programas como um instrumento de fortalecimento para os cursos de licenciatura quanto a formação inicial e continuada. Os autores seguem ao argumentar:

[...] o PIBID não surgiu apenas de uma pretensão política do governo federal, que teria percebido a carência de políticas e programas para a formação de professores em nível federal e suas futuras implicações no sistema educacional do país. Mas, também, tem origem em uma discussão no âmbito internacional sobre a qualidade dos professores da educação básica. (FREITAS; TERAMATSU; STRAFORINI, 2017, p. 83)

Assim, o programa além de desempenhar um papel precioso na qualificação do licenciando em formação, contribui também para que os professores-supervisores

participem desse momento através de debates acadêmicos que permeiam a formação docente, assim, gerando uma eficiente práxis pedagógica para a formação docente. De acordo com os autores Batista, David, Feltrin (2019) essa inserção dos estudantes da licenciatura rompe o estigma existente sobre o contexto escolar e propicia um aprofundamento na perspectiva da atuação dos professores. Isso demonstra a relevância desse tipo de programa educacional na formação docente, envolvendo os acadêmicos desde cedo a terem contato com metodologias, estratégias e práticas a serem aplicadas no ambiente escolar, desenvolvendo assim uma abordagem que seja significativa para com o aluno da educação básica.

No que tange o Programa Residência Pedagógica (PRP) em um contexto histórico, é uma iniciativa que vem sendo discutida há um bom tempo, com seus idealizadores tendo se inspirado na residência médica como uma forma de promover um avanço na formação educacional (SILVA; CRUZ, 2018). A ideia de usar pressupostos característicos da residência médica (pós-graduação) foi pensada como ferramenta para otimizar a formação de professores, que juntamente com outros programas educacionais serviriam de alicerces para uma maior integração da formação inicial e continuada.

As bases da implementação do PRP têm como ponto chave a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, na qual foi instituída através do decreto presidencial nº 6.755/2009, que dispôs sobre a CAPES no que tange a operacionalização de programas voltados à formação dos professores em modo geral. No decreto dispôs de ações voltadas em promover a articulação entre as IES e as escolas da Educação Básica, com a colaboração de estudantes bolsistas nas atividades de ensino e aprendizagem nas escolas públicas, que embasados por projetos pedagógicos detiveram como objetivo uma no aperfeiçoamento dos futuros profissionais docentes (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, alguns anos depois o programa foi idealizado através do decreto n.º 8.752/2016 como uma das ações para a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com o objetivo de “[...] assegurar que os cursos de licenciatura contemplem carga horária de formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica específica, de forma a garantir o campo de prática inclusive por meio de residência pedagógica [...]”. As normativas estruturadas pelo Ministério da Educação, propôs um Planejamento Estratégico Nacional que detêm o propósito de “[...] promover, em associação com governos estaduais, municipais e distritais, a

formação continuada de professores da educação básica mediante integração ensino-serviço, inclusive por meio de residência pedagógica [...]”, assim como instituir ações integradas e complementares para a “[...] residência docente, que estimulem a integração entre teoria e prática em escolas de comprovada qualidade educativa [...]” (BRASIL, 2016).

A implementação do Residência Pedagógica ocorreu com o lançamento do Edital nº 06/2018, publicado pela CAPES, na qual iniciou o processo de seleção das IES dispostas a participar do programa educacional. Dentre as prerrogativas do futuro docente, uma destas elencada pelo edital é a “regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora” (BRASIL, 2018).

O programa educacional tem como objetivo:

1. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
2. Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
3. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;
4. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018, p. 1).

Assim, o PIBID atualmente é balizado como uma política educacional voltada ao primeiro contato dos futuros docentes com o ambiente de sala de aula, e o PRP se concentra nos semestres finais da graduação, uma ação da Política Nacional de Formação de Professores que busca promover um aprofundamento das teorias pedagógicas com a prática docente. Esses dois programas educacionais visam aperfeiçoar a formação docente, promovendo uma maior aproximação da universidade com a escola e uma adequação das diretrizes curriculares através das propostas pedagógicas empregues.

O edital reforça o discurso de que é necessário aumentar a carga prática na perspectiva no campo de formação, com o aluno aprendendo, planejando e aplicando em aula, assim, a ideia geral é de que os futuros professores usem das habilidades, as competências e os conteúdos vistos na BNCC de forma ativa ao longo de sua

formação. Importante notar também com certa cautela o direcionamento do Edital CAPES nº 06/2018<sup>7</sup>, com trechos conflituosos que possam afetar a autonomia das universidades e dos colegiados ao redirecionar os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura. Ademais, como parte da Política Nacional de Formação de Formação Docente, instaurada pelo MEC, ambos os programas estão alinhados com os DNC/2019<sup>8</sup> e objetivam um fortalecimento das instituições de ensino superior com as escolas públicas, oportunizando nestes lugares um protagonismo no processo formativo docente.

Dito isso, é importante trazer esses dois programas ligados à formação docente na atualidade, visto que tanto o PIBID quanto o PRP, propiciam uma oportunidade de articulações que são virtuosas na constituição dos saberes profissionais. São políticas públicas valorosas para a formação docente, haja vista que viabiliza a inserção constante do futuro docente no ambiente escolar e que proporciona uma articulação entre teoria e prática muito necessária no campo formativo. É importante destacar a importância desses programas, visto que eles propiciam a potencialização de um futuro docente autônomo e que propicia o desenvolvimento do pensamento crítico através das atividades desempenhadas em ambiente escolar.

Esses dois programas educacionais surgem na necessidade de fomentar novas práticas no campo da formação dos professores, possibilitando com isso um crescimento qualitativo dos cursos de licenciatura, como também dos professores que estão na formação continuada e os licenciandos. Nessa lógica, a autora Gatti (2014, p. 35) afirma que “a chave para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas está nos processos educativos”, isso solidifica a relevância de que esses programas para a formação docente, em um espectro que abrange os licenciados em formação como também os professores já inseridos no ambiente escolar.

Em concordância com as afirmações da autora, segue sempre necessário a manutenção de programas educacionais nos cursos de formação dos professores como uma maneira de incentivar a carreira destes futuros profissionais da educação, possibilitando assim uma valorização desses futuros docentes sob a perspectiva financeira, social e pedagógica. É necessário a construção e desenvolvimento e

---

<sup>7</sup> Edital voltado a uma chamada pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (PRP).

<sup>8</sup> 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)” (BRASIL, 2019, p. 1).

expansão dessa nova disposição educacional dentro das universidades, que através das fortes influências externas ajude a solidificar a formação docente (NÓVOA, 2017).

### **3.1.2 Estágio supervisionado na formação dos professores**

O estágio curricular supervisionado é um importante momento no processo formativo do futuro educador, sendo um componente teórico-prático que oportuniza a aprendizagem e vivência docente. Considerado um eixo central na formação dos professores, dando a oportunidade ao licenciando do curso de geografia para conhecer todo trabalho pedagógico realizado no ambiente escolar a partir das vivências da sala de aula (PIMENTA; LIMA, 2004). É um momento decisivo para o futuro docente em formação, pois possibilita ao mesmo uma oportunidade de análise através da prática das abordagens educacionais debatidas durante o seu processo formativo.

Assim sendo, também podemos pensar que o estágio é um período em que decorre uma relação proximal entre a universidade e a escola, em um movimento de ensinar e aprender que possibilita um aprendizado significativo para o estagiário e seus alunos. É um fator que vai ao encontro com que Santos (2021, p. 194) destaca, ao afirmar que:

[...] o estágio supervisionado configura-se enquanto momento propício para a articulação entre as teorias desenvolvidas na universidade e as práticas educativas realizadas no ambiente escolar, fazendo com que os futuros professores de Geografia percebam a importância destas na profissão e, futuramente na sua práxis docente.

Esse aprimoramento das práticas educativas no ambiente escolar é essencial no fortalecimento da identidade docente, pois sua construção vem sendo realizada desde o momento em que a profissão foi escolhida, permeando o trabalho teórico realizado na formação inicial e em outros espaços onde é possível aperfeiçoar as suas habilidades relacionadas a futura profissão (NÓVOA, 1999).

A estruturação dessa identidade é algo que está sempre em evolução, tornando indispensável no ato de exercer a docência. Há vista disso, é possível entender o quanto o estágio docente é um componente curricular relevante para o processo formativo dos futuros professores, pois é um momento de experimentação e vivência dentro do campo escolar, onde os professores-orientadores e tutores o auxiliarão a desempenhar o papel docente da melhor maneira possível. Por isso, é importante que

toda a bagagem teórica construída desde o início da licenciatura contribua na sua ação enquanto docente.

Em vista disso, Martins (2014, p. 190) argumenta que:

É preciso que haja concepções e práticas que levem à reflexão, a fim de promover os saberes da prática articulado com a teoria, e que possibilitem ao professor uma análise integrada e sistemática da sua ação educativa baseada na intervenção e na investigação. Por isso, é imperativo que os cursos de licenciatura desenvolvam nos futuros docentes conhecimentos e habilidades, estabelecendo um vínculo com o contexto institucional e social em que se inserem, contribuindo para a reflexão da prática docente.

É importante que os cursos de licenciatura estejam sempre focados em formar indivíduos através de uma estrutura que os desenvolva como um profissional conscientes de sua trajetória, que através da reflexão possam estabelecer sua perspectiva através da ação educativa. Além disso, o mundo contemporâneo exige que o profissional docente esteja ciente dos processos transformadores vigentes, possibilitando uma compreensão das atualidades e construindo os conceitos geográficos que ajudem no entendimento do seu cotidiano.

São diversos problemas que o professor pode presenciar em sala de aula, em uma aula de geografia, podemos encontrar um desinteresse e até uma dificuldade dos alunos em entender o conteúdo, ainda mais quando a disciplina necessita de uma análise crítica a cerca acontecimentos que permeiam o espaço geográfico. Visto isso, esse desajuste pode estar relacionado a uma estratégia de ensino e aprendizagem não bem equiparada e que pode estar relacionado a prática educativa do docente, algo que Callai (1995) argumenta ao escrever que:

A memorização de fatos e dados já criticados desde o século passado; o enciclopedismo e a inutilidade informações, e o acentuado peso na descrição se mantém até hoje na escola e são questionados inclusive pelos alunos. De maneira geral, os educandos não conseguem interligar a realidade local com os conteúdos ministrados em sala de aula, e passam a taxar a disciplina da Geografia como sendo uma matéria de fácil decoreba, e sem utilidade (CALLAI, 1995, p.12).

A vista disso, é primordial que o ensino de geografia oportunize caminhos para que o aluno em sala de aula compreenda a sua realidade e consiga identificar as problemáticas de seu cotidiano, para então através de uma análise crítica possa encontrar meios para as solucionar as problemáticas. Com isso, o docente em geografia deve dinamizar a sua prática em sala de aula, tornando uma aula atrativa e interativa para com o aluno, de maneira que possibilite com que o principal sujeito do processo de ensino e aprendizagem perceba a sua real atuação no espaço geográfico (PEREIRA e MELO, 2023). Importante ressaltar que o ensino de geografia sempre

está em constante desenvolvimento através de novas reflexões e construções geográficas, de uma maneira que o professor em sala de aula precise repensar as suas práticas educativas, buscando sempre relacionar as mesmas com o aspecto teórico e prático da realidade escolar.

Nesse sentido, o estágio é mais um momento – de extrema valia - que possibilita a construção de atitudes críticas e reflexivas alicerçadas pelas estratégias de ensino e aprendizagem, também incorporando uma visão investigativa sobre os elementos que compõem o processo de ensino. Há vista disso, o estágio também é outro momento propício para a constituição do sujeito docente, que alicerçado na articulação entre teoria e prática possibilita o fortalecimento da identidade profissional docente. Algo que necessita sempre estar em constante desenvolvimento através do contato com o ambiente escolar e no decorrer da licenciatura do futuro docente.

Em um ambiente formativo, foi só recentemente que tivemos a inserção de novas possibilidades de aproximação entre universidade e escola – PIBID E PRP - o que possibilitou a criação de condições para o desenvolvimento da experiência pedagógica desde o começo da licenciatura, algo que já vem sendo debatido na academia a muito tempo.

Essas instrumentações potencializam ainda mais o estágio supervisionado, que vem sendo modificado constantemente através de ações promulgadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), realizadas com o objetivo de estabelecer novas diretrizes para a formação de professores, dando uma atenção especial ao Estágio Supervisionado no que diz respeito à imposição de mudanças na sua carga horária estabelecida, também na estruturação dentro da grade curricular das licenciaturas e na aplicação metodológica dentro das escolas.

As normativas discutidas e implementadas pelo CNE fazem são disposições encontradas nos DNCs – algo já debatido anteriormente em um subcapítulo – na qual orientam o planejamento das redes de ensino e universidades. O aspecto interessante é que mesmo depois da implementação da BNCC nas escolas as diretrizes continuam em vigência, essa situação se explica com o fato de os documentos serem complementares, assim: as diretrizes correspondem a estrutura e a BNCC fornece o detalhamento dos conteúdos e competências (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018).

As DCNs ligados ao estágio supervisionado são historicamente originados como prática curricular a ser instituída na reta final dos cursos de licenciatura, na qual

elaborados em 2001 e tornando obrigatório o estágio como um componente curricular obrigatório nas Instituições de Ensino (BRASIL, 2001).

Mudanças aconteceram ao longo das últimas décadas, com a mais recente normativa direcionada para a estrutura curricular, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2020) instituiu que os cursos de licenciatura utilizassem a BNC-Formação. Esse direcionamento tem como foco no desenvolvimento - pelo licenciando – das competências gerais definidas na BNCC da Educação Básica, consideradas essenciais para fundamentar a futura ação docente dentro do ambiente escolar (PIRES, 2021).

De acordo com Pires (2021), o estágio supervisionado atualmente tem uma carga horária mínima de 400 (quatrocentas) horas, podendo ser realizada em escolas públicas e particulares na educação básica, com as instituições de ensino superior (IES) detendo da liberdade de organizar da melhor maneira através de seu formato e suas normas – desde que sejam respeitados os DCNs – tendo como alicerce os projetos pedagógicos dos cursos de formação docente.

Assim, é importante destacar que essas diretrizes que foram implementadas através da BNC-Formação e entre outras, busca um alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular empregue nas escolas, sendo uma política de Estado que implica na necessidade de esforços das instituições de ensino a repensar suas propostas pedagógicas no nível superior (PIRES, 2021). Através das recentes resoluções implementadas denota um grande empreendimento das esferas governamentais para que a BNCC da educação básica e as estruturas curriculares das licenciaturas estejam alinhadas, para que o projeto educacional que vem sendo construído ao longo dos anos esteja alinhado nas diferentes camadas do ensino brasileiro.

É importante que os cursos de licenciaturas ofereçam, além do conteúdo teórico-científico, oportunidades de adentrar no ambiente de aula para promover atividades práticas, uma vez que o conteúdo teórico que é repassado ao licenciando pode ser insuficiente para habilitá-lo a uma realidade de sala de aula. Nesta perspectiva, é necessário que os cursos de licenciatura em geografia devam “[...] permitir aos licenciados que exercitem uma prática de sala de aula que não seja a mera repetição de conteúdos transmitidos a cada semestre, mas com uma linha metodológica que articule o ensino a pesquisa” (CALLAI, 2013, p. 121).

Entretanto, Feldkercher (2009) traz uma outra perspectiva ao afirmar que:

É preciso compreender ainda que a universidade ou os professores orientadores de estágio tem uma tarefa muito mais complexa do que somente inserir os estagiários na escola: estamos falando de formação de professores e não de simples observadores, auleiros ou executores de tarefas. Nesse sentido, o estágio nos cursos de formação de professores deve contribuir para que o professor em formação compreenda a amplitude da docência, continue construindo sua identidade profissional e desenvolva saberes necessários a prática pedagógica. (p. 02)

A geografia enquanto processo formativo deve exigir do licenciando, uma formação que acompanhe o ritmo das transformações da sociedade. Assim, o estágio supervisionado docente necessita ser determinante ao proporcionar uma excelente formação para com o futuro profissional docente, para que o mesmo possa conduzir e promover com seus alunos um ensino de geografia pautado na autonomia docente e na criticidade de seus alunos. Mesmo que tenha inúmeros desafios, o estágio docente é um momento enriquecedor para o licenciando em geografia, é um período bem curto de imersão no ambiente escolar e que mesmo assim é transformador no âmbito profissional e pessoal.

### **3.2 Base Nacional Comum Curricular - BNCC**

Estamos vivendo em um período em que a educação brasileira ainda está se adaptando a implementação de um novo currículo em escala nacional, conhecida como BNCC, mudanças que impactaram a vida de todos no ambiente escolar, seja do aluno ao professor nas escolas e até nos ambientes formativos profissionais, com as licenciaturas obrigatoriamente precisando se adaptarem para atender aos padrões exigidos pelo novo currículo nacional.

À vista disso, para compreendermos o que estamos vivenciando na educação brasileira é de imprescindível importância elencarmos os aspectos que constituem o processo educacional ao longo de um período temporal, abordando qual foram as suas modificações nas esferas políticas e sociais. Assim, entender as transformações na qual o ensino de geografia está sendo submetido nos últimos anos, é de vital relevância realizar um resgate temporal dos acontecimentos históricos vinculados a educação e analisar os elementos que fundamentaram as mudanças curriculares no sistema educacional brasileiro.

A realização de uma periodização dos elementos educacionais que influíram na BNCC é um ponto relevante para a discussão levantada nesta investigação, algo que Bueno (2003, p. 23) contribui ao dialogar que “a teoria crítica se revela como um

instrumento importante para a análise educativa, por nos apresentar o processo histórico de constituição da razão em sua dialética”. Com isso, denota a importância de estudar e dialogar sobre as razões que impulsionaram a elaboração deste documento curricular e que mudou a educação brasileira.

A intencionalidade aqui é realizar uma contextualização do que corresponde atualmente a BNCC, assim como discutir as competências e habilidades que estão constituídas no currículo. Vale ressaltar que a investigação dessas mudanças que compreendem o sistema educacional brasileiro é resultante de uma análise documental de artigos, leis e resoluções que tenham uma proximidade com o que constitui atualmente o currículo educacional brasileiro.

Portanto, em perspectiva das transformações curriculares que foram trazidas pela BNCC na educação brasileira, é importante realizar um resgate histórico dos elementos históricos e estruturantes que foram determinantes para o que estamos vivenciando atualmente na educação. Assim, este subcapítulo buscará apresentar os aspectos gerais para a constituição da Base Nacional Comum Curricular e seus impactos na educação geográfica brasileira.

### **3.2.1 Aspectos históricos para a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**

Primeiramente, é necessário destacar alguns aspectos elementares que envolvem a Base Nacional Comum Curricular, em especial na sua espacialidade e temporalidade. No aspecto espacial, podemos destacar que a BNCC abrange todo o território brasileiro, que por conseguinte está inserido em uma dinâmica regional, e de maneira abrangente em uma dinâmica global, diversas escalas são influenciadas pelos aspectos político-econômico. No aspecto temporal, podemos destacar um período que corresponde as duas últimas décadas do século XX e as duas primeiras do século XXI. Isto posto, é envolvido por conjunto de transformações na esfera política, econômica e social que o Brasil tem vivenciado nas últimas décadas.

Importante destacar que o objetivo aqui não é realizar uma análise aprofundada da gênese do liberalismo e neoliberalismo, busca-se situar esses movimentos e direcionar as suas discussões no que tange suas influências no sistema educacional brasileiro ao longo das décadas. Em vista desta perspectiva, precisamos primeiramente caracterizar o liberalismo e neoliberalismo para entendermos suas

influências educação brasileira, visto que são movimentos muito marcantes em escala global e que se relacionam com as mudanças educacionais.

De acordo com Targino (2018):

O liberalismo é um conjunto de propostas políticas que defendem a liberdade individual tanto em sentido político quanto econômico, assim todos poderiam ser proprietários do seu próprio negócio, haveria o livre comércio e o poder do Estado seria limitado. Com o advento da globalização, o liberalismo alcançou uma nova leitura e intensificou algumas ideias em relação ao mercado livre global e a participação ativa de empresas privadas na economia, surgindo assim, o neoliberalismo defendendo a mínima intervenção estatal na economia do país. (p. 03)

Esse modelo econômico teve grande força no século XIX, porém perdeu suas forças após a Primeira Guerra Mundial, dando espaço as políticas de bem-estar social que foram adotadas no período pós-guerra<sup>9</sup> com o intuito de garantir os mínimos direitos civis e econômicos. Essas políticas tiveram como propósito do Estado servir como mantenedor de serviços estruturantes da sociedade, como educação e saúde, proporcionando um aumento do padrão de vida para as classes sociais mais pobres. Com o tempo, novas propostas econômicas entraram em pauta devido as crises econômicas na década de 1970<sup>10</sup>, propiciando com isso uma ascensão do neoliberalismo.

Targino (2018) complementa e caracteriza a vertente neoliberal, segundo a autora:

Para o neoliberalismo, o livre comércio garantiria o crescimento econômico do país. No entanto, essa política propaga ilusões de que todos possuem as mesmas condições e de que o sistema garantirá o sucesso para aqueles que merecem. Quando na verdade, os direitos são privatizados e passam a se tornar serviços, as pessoas passam a ser mais individualistas, tornando-se cada vez mais competitivas. Os beneficiários seriam assim, as grandes empresas. [...] (p. 03)

Neste contexto, os cidadãos são vistos como força de trabalho e sua formação deverá estar voltada a uma perspectiva técnica, os preparando de maneira competitiva para um mercado de trabalho em que as grandes empresas estão entre as beneficiadas e as diferenças sociais intensificam. É uma ideia clara empregue através das concepções neoliberais, que ao buscar tornar uma sociedade mais

---

<sup>9</sup> “O modelo de Estado do Bem-Estar Social surgiu nesse contexto de pós-guerra, sendo marcos históricos a Constituição Mexicana, de 1917 e a alemã, conhecida como a Constituição de Weimar, de 1919.” (MACHADO, 1982, p.82);

<sup>10</sup> Crises do Petróleo (1973 e 1979): foi um dos fatores que originaram a crise econômica, na qual travou o crescimento de países industrializados e causou uma recessão em escala global;

individualista, por consequência, a torna mais competitiva e isto acaba privilegiando a uma parte da população que está com melhores condições sociais.

Quanto a recepção dos ideais neoliberais em um cenário global, David Harvey (2012) aborda que houve uma empática recepção destas práticas e no pensamento político-econômico desde os anos 1970. De acordo com o autor, ações como a desregulação, a privatização e a retirada do Estado em muitas áreas do bem-estar social tem sido algo bem comum, com os defensores da proposta neoliberal ocupando áreas de forte influência no campo da educação, em corporações, em instituições internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC), estas quais regulam as finanças em escala global (HARVEY, 2012).

A ascensão do neoliberalismo é evidenciada também por Barbosa e Figueirêdo (2023), segundo as autoras:

O advento do neoliberalismo como resposta à sua própria crise alterou a organização do capital e seu sistema ideológico e político de dominação. A liberdade individual pregada pelos intelectuais clássicos do neoliberalismo como Friedman e Hayek apontam o Estado como orientador das normas gerais e o próprio mercado passou a regular a esfera privada sem a intervenção estatal implementando uma nova forma de impulsionar o capital: menos Estado e mais mercado. Nesse aspecto, as políticas públicas sociais foram fortemente atacadas pelo Neoliberalismo. [...] (p. 05)

Nessa tomada, é relevante entender como a mudança do liberalismo para o movimento neoliberal impactou em todas as esferas da sociedade, principalmente nas políticas educacionais que é nosso enfoque investigativo. Nesse movimento neoliberal as políticas sociais não estão no enfoque, visto que o discurso se caracteriza em um desenvolvimento econômico centrado na estabilidade monetária em detrimento da contenção de gastos para práticas sociais.

Como ponto importante, Harvey (2012) resume que o neoliberalismo se tornou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo. Esta argumentação nos ajuda a compreender o mundo atual em que vivemos, com as práticas neoliberais presentes nosso cotidiano e em especial no nosso espaço de investigação deste trabalho, que é o ambiente educacional.

Em relação ao cenário brasileiro, as propostas neoliberais foram instauradas em meio à crise econômica ocorrida no final da década de 1980, Porto (2018) escreve que:

[...] a ascensão da programática neoliberal no Brasil remonta ao Consenso de Washington, ocorrido em 1989 na capital dos EUA, em que, no bojo das discussões travadas, se concretizou a efetiva ratificação da proposta neoliberal que o governo norte-americano recomendava como pré-condição à concessão de ajuda financeira externa. [...] Dentre essas propostas, destacam-se: a desregulamentação da economia, que visava à abolição da regulação do Estado, simultaneamente, sobre a economia e sobre a relação capital-trabalho, perspectivando a plena liberdade dos mercados; a sumária retirada do Estado como agente produtivo, derivando daí as propostas de privatização das empresas estatais e de “Estado mínimo”, esta última direcionada no sentido da compreensão da esfera estatal respaldada num compromisso que se pautava na implementação de apenas algumas funções elementares, a exemplo da educação básica e da saúde pública, além da criação e/ou manutenção de uma infraestrutura essencial ao desenvolvimento econômico; e a liberalização do comércio exterior, em seu propósito de tornar a economia brasileira ao mesmo tempo internacionalizada e moderna, por meio do estímulo às importações. (p.04)

O Consenso de Washington (1989) ocorreu em um encontro nos Estados Unidos da América (EUA), na qual foi convocado pelo Institute for International Economics (IEE), sob o título "Latin American Adjustment: How Much Has Happened?". Esta reunião contou com a presença de instituições como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, Departamento do Tesouro dos EUA, também estiveram presentes economistas e representantes dos países latinos (BATISTA, 1994).

Na reunião do Consenso de Washington foram estabelecidos um numeroso volume de medidas neoliberais com o objetivo de “proporcionar o pleno desenvolvimento da economia” de países latino-americanos. Estas medidas tiveram como pano de fundo a promoção do FMI e não trouxeram contribuições para o crescimento dos países da América Latina, esses países continuavam a enfrentar problemas quanto ao aumento significativo na inflação, desemprego, ausência de moraria, saúde, segurança e educação. Com isso, as medidas propostas através do Conselho de Washington resultaram promoção e expansão do neoliberalismo na América Latina. Visto que, para alcançar uma cooperação financeira internacional, os países latinos deviam pôr em prática uma série de medidas neoliberais como a privatização de empresas estatais, redução da participação do Estado na economia e a abertura do mercado para as empresas estrangeiras. Portanto, com essa cadeia de medidas a serem adotadas, os países latinos ficariam mais dependentes das empresas internacionais e dos fundos de capital internacional (TARGINO, 2018).

Em relação ao Brasil, como um dos signatários do Consenso de Washington, tiveram que implementar as medidas estabelecidas na reunião, sendo elas: “a redução de gastos públicos; a disciplina fiscal; privatizações, abertura da economia; reforma

tributária; desregulamentação trabalhista” (PIOVEZAN, 2017, p. 37). Isso contribuiu na redução das condições humanas em grande parte da população brasileira, e os efeitos destes direcionamentos são sentidos até os dias atuais.

A partir do acordo realizado no Consenso de Washington em 1989, as influências de organismos internacionais têm se tornado elemento basilar na elaboração de políticas públicas educacionais em países periféricos. Essa circunstância foi materializada através do evento “Conferência Mundial de Educação Para Todos”, ocorrido na Tailândia, na qual foi copatrocinado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e o Banco Mundial (BARBOSA E FIGUEIRÊDO, 2023). Por meio desta circunstância, a participação do Banco Mundial no evento, segundo Pinto (2002, p. 110) oportunizou o início do financiamento do banco no setor educacional brasileiro, já que: “[...] o Banco Mundial, vai inaugurar a política, patrocinada por esse banco, de priorização sistemática do ensino fundamental, em detrimento dos demais níveis de ensino, e de defesa da relativização do dever do Estado com a educação [...]”. Através desta medida, o banco viabilizou a interação entre público e privado nas tratativas que compunham as políticas educacionais brasileira, retirando do Estado a responsabilidade de arcar financeiramente com a grande parte.

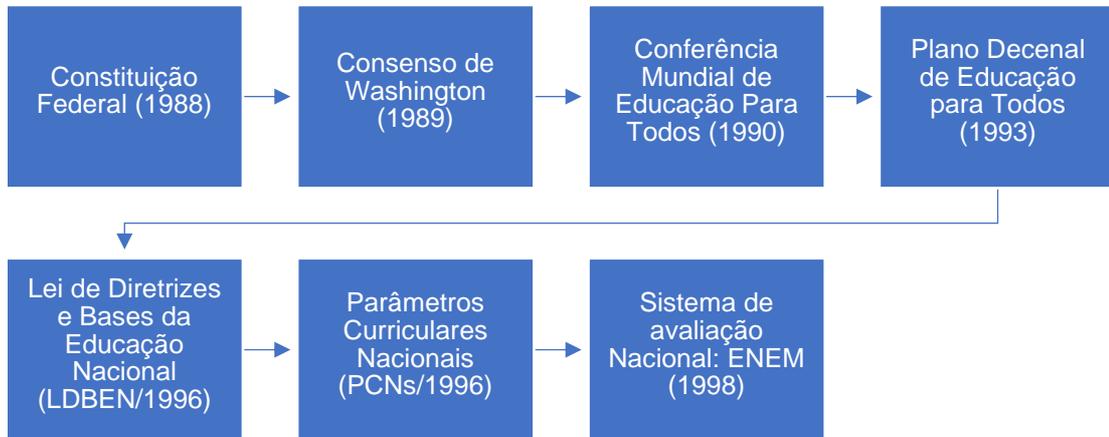
Sobre a atuação do Banco Mundial, os autores Soares e Silva (2018) corroboram ao acrescentar que a mesma é uma das agências internacionais interessadas em propagar o discurso neoliberal, exercendo seus poderes políticos, financeiros e econômicos para ditar regramentos aos países periféricos, com estas nações ficando dependentes do banco através de suas dívidas externas e dos empréstimos realizados juntamente com o FMI. Ainda segundo os autores, a carta de missão o banco deixa claro o seu papel como influenciador, visto que o mesmo impõe cláusulas que devem ser cumpridas em troca destes empréstimos. Com isso, um dos termos condicionantes é a realização de reformas estruturais que vão ao interesse do Banco Mundial, assim, viabilizando um movimento de mudanças no sistema educacional que busque esvaziar as políticas educativas voltadas às políticas de bem-estar social. (SOARES E SILVA, 2018). Todos esses direcionamentos coincidem com um período de mudanças no Estado brasileiro, marcado pela redemocratização do país e das distintas reformas que procederam.

Nesse período, ainda tivemos a promulgação da Constituição Federal brasileira, na qual foi formulada com a contribuição das mais variadas classes sociais e setores produtivos. A carta magna da educação estabelece no Art. 205 os objetivos e princípios quanto ao direito fundamental da educação, segundo o documento a educação deve visar o “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205º). O documento traz pontos importantes quanto ao papel do Estado com a educação, podendo destacar alguns pontos importantes na constituição: gratuidade do ensino público; ensino fundamental obrigatório e gratuito; a progressiva universalização do ensino médio gratuito; valorização dos profissionais da educação através de plano de carreira; autonomia universitária; plano nacional de educação visando uma articulação e desenvolvimento do ensino em diversos níveis (BRASIL, 1988).

Como pontapé inicial visando as adequações impostas através das conferências e organismos internacionais, o governo federal instituiu o Plano Decenal de Educação para Todos (1993), com o texto estruturando um plano de ação (1993-2003) para alcançar as necessidades básicas de aprendizagem no ambiente escolar. O texto estabelece algo que é ressoado também na constituição federal, no caso reitera a necessidade e a obrigação do Estado em implementar parâmetros curriculares claros, capazes de orientar as ações educativas na educação básica (BRASIL, 1997).

Com a instauração da constituição federal brasileira e a realização das conferências intermediadas pelos organismos internacionais, fica posto o cenário local e global daquele período temporal do final da década de 1980 e início da década de 1990 (figura 2). Através deste cenário, o neoliberalismo foi sutilmente implementado no Brasil a partir do Governo Collor (1990-1992), evoluindo no Governo Itamar Franco (1992- 1994) e se aprofundando através de reformas no Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) – FHC.

**Figura 2: Diagrama contextualizando os processos políticos e educacionais ocorridos entre os anos 1980 e 1990**



Fonte: elaborado pelo autor (2024);

Nesse contexto, é necessário destacar que a investigação concentra parte da análise nesse período da década de 1990, que foi momento importante da educação e que faz parte dos elementos fundantes para a formação e implementação da base curricular conhecida na atualidade. Assim, antes de abordarmos a educação nos tempos atuais com implementação da BNCC, é importante trazer os “grandes atores” que foram relevantes no contexto político do final do século XX, para então avançarmos ao cenário educacional no período mais recente.

Em vista disso, o governo FHC foi determinante na implementação das políticas educacionais de cunho neoliberal no país, já que nesse período ocorreram grandes reformas administrativas que transformaram a máquina pública baseando nos princípios de mercado voltados para a eficiência, qualidade total, competitividade, individualismo e flexibilidade (BARBOSA, FIGUEIRÊDO, 2023). Podemos destacar também a relação do Banco Mundial com o governo brasileiro, que:

Nesse período, o Banco Mundial aproximou-se do governo brasileiro interferindo nas decisões com suas agendas de reformas pautadas na teoria do capital humano e na recuperação da mais-valia através da reforma de Estado implementada pelo plano Bresser-Pereira. [...] (Barbosa, Figueirêdo, 2023, p. 07)

Esse período de aproximação do Banco Mundial com o governo brasileiro foi determinante, visto que as reformas nas políticas sociais ocorreram em um período pós governo ditatorial, com a necessidade da nova democracia se submeter as exigências de competitividade do mercado global a partir das ideias neoliberais, assim, abrindo margem para que o banco determinasse os seus pressupostos para a realização de financiamentos. É possível perceber que o Banco Mundial propõe uma

relação direta entre o progresso econômico e a educação, em uma perspectiva pensada no investimento em educação como elemento para a formação de mão de obra, tratando o estudante como capital humano.

Em vista das reformas a serem realizadas no campo educacional, abriu-se caminho para a criação de uma nova lei educacional que se alinhasse com as demandas mercadológicas vigentes. Na educação, foi então promulgada em 20 de dezembro de 1996, a LDBEN, de nº 9394, que definiu todos os princípios, diretrizes, estruturas e organização do ensino, abrangendo todas as esferas educacionais (BRASIL, 1996). A aprovação da nova LDBEN foi necessária devido à sua antiga versão ser considerada obsoleta, então com isso a nova lei educacional trouxe alterações relevantes baseadas no princípio do direito universal à educação e no pleno desenvolvimento do educando.

Desta forma, a LDBEN objetivou na reestruturação da educação pública brasileira, foram medidas como: tornar obrigatório a carga anual de 200 dias letivos, fixar um Plano Nacional da Educação (PNE), incluir a educação infantil (creches e pré-escolas) como a primeira etapa da educação básica e transformar o 1º, 2º e 3º graus em ensino fundamental, médio e superior (BRASIL, 1996). Essas são algumas mudanças estruturais que foram abarcadas na lei e que representaram um progresso significativo na organização do sistema educacional, mas em um aspecto geral a lei foi cercada de controvérsias, pois segundo Aranha (2006):

“A lei foi acusada de neoliberal, por não garantir a esperada democratização da educação, sobretudo porque o Estado delegou ao setor privado grande parte de suas obrigações. Por exemplo, a educação profissional não se encontra obrigatoriamente vinculada à escola regular. [...]” (p. 572)

Essa afirmação coincide com contexto político da década de 1990, já que de acordo com Santos, Ferreira, Figueirêdo (2019) foi um cenário em que a orientação internacional estava direcionada na redução da participação estatal no que tange a oferta de serviços e bens públicos, intensificando a privatização destes bens. Ainda segundo os autores, o modo de gerenciar o Estado se direciona para os princípios de eficácia e eficiência (SANTOS, FERREIRA, FIGUEIRÊDO, 2019). Cabe ressaltar que no período em que essa lei foi elaborada e promulgada, o Brasil estava passando pela “Reforma do Estado”<sup>11</sup>, uma medida que era norteadada pelos princípios da privatização

---

<sup>11</sup> “A reforma do Estado é vista como um processo de redução do tamanho do Estado, envolvendo a delimitação de sua abrangência institucional e a redefinição de seu papel.” (Pereira, 1998, p. 62).

e terceirização, algo que também marcou em outras políticas adotadas, em especial na área da educação.

Algumas lacunas podem ser percebidas na implementação da LDBEN, algumas foram corrigidas, mas os impactos são sentidos até os dias atuais. Isso pode ser percebido na demora em criar um fundo de desenvolvimento que buscasse atender o ensino fundamental e médio, tendo em vista que entre 1998 e 2006 tivemos o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) em que não contemplava a educação infantil e ensino médio. Assim, em vista de atender as demandas dos sistemas de ensino implementados através da LDBEN, foi criado em 2006 e com vigência até os dias de hoje, o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), sendo que recentemente foi transformado em um fundo permanente, na qual possibilitou uma participação maior da união no financiamento da educação básica (RIBEIRO, COSTA, CASTRO, 2023). Essa participação financeira da união é essencial para desenvolver a educação básica, algo que Ribeiro, Costa, Castro (2023) discorrem ao exemplificar que a LDBEN não tem uma discussão sobre os meios para alcançar uma educação de qualidade, visto que buscam atrelar a educação a um padrão mínimo de aprendizagem e qualidade, mas não tratando dos meios necessários para esse fim.

No que tange a lei geral da educação (LDBEN) vimos que a mesma passou por alguns obstáculos no período de implementação, tendo em vista que esse período da década de 1990 foi pautado por mudanças na administração federal e que nos anos seguintes algumas leis suplementares<sup>12</sup> acabaram sendo promulgadas, assim, modificando a LDBEN em relação ao conteúdo original na busca de preencher as lacunas deixadas. Ter novas articulações na lei pode ser entendido como algo válido para a ser discutido, sendo importante ter sempre a contínua comunicação dos governantes com a sociedade civil.

Um aspecto que já pode ser percebido na LDBEN é a intencionalidade da criação de um currículo nacional, haja vista que estabelece no Art. 26 da Lei nº 9.394/96 que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento

---

<sup>12</sup> Lei nº 12.796/2013 que procurou aprimorar o inciso VIII do Art. 4º da LDB: “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 2013).

escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996, art. 205º)

Essa diretriz já foi amparada no Art. 210 da constituição federal<sup>13</sup> e revela uma preocupação com a educação brasileira, que busca assegurar uma base curricular em escala nacional no ensino fundamental e médio de uma maneira que as escolas preservem as características regionais e locais. Os direcionamentos da LDBEN ajudaram naquele momento a nortear as diretrizes para a educação básica, garantindo a legitimação da autonomia dos sistemas de ensino, das instituições escolares e professores.

No que concerne aos avanços nas políticas educacionais voltadas ao currículo, percebe uma intencionalidade em buscar uma centralização de poder e isso acaba gerando muitas propostas para a elaboração de um currículo único. Em vista disso, os autores Matheus e Lopes (2014) nos ajudam a desenvolver ainda mais esse cenário da educação brasileira na década de 1990, segundo eles:

Durante o período do governo Fernando Henrique Cardoso, foi instituído um projeto de centralidade curricular, frequentemente denominado neoliberal: parâmetros curriculares nacionais, avaliação de livros didáticos, sistemas nacionais de avaliação. Muitas foram as críticas de curriculistas brasileiros a essas propostas e houve grande expectativa por parte de movimentos sociais e de pesquisadores do campo do Currículo de que esse quadro se modificasse com a mudança de governo (p. 338).

A implementação de modelos centralizados de avaliação é algo a ser destacado, pois eles são incorporados à educação brasileira com o objetivo de regular o sistema educacional e se aproximar de modelos empresariais de gestão, assim, se aproximando com a iniciativa privada. É um modelo que adentra no país na tentativa de garantir resultados rápidos e significativos para competir com os outros países nos parâmetros internacionais (TRICHES, 2018).

Destarte, ao considerarmos que o Brasil seguiu a agenda imposta por organismos internacionais, é importante destacar a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), sendo um documento elaborado na década de 1990, pelo MEC. O texto segue o cumprimento do Plano Decenal de Educação para Todos

---

<sup>13</sup>“Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (BRASIL, 1988).

(1993)<sup>14</sup>, na qual já foi discutido anteriormente, que segue em consonância com a constituição federal em definir as diretrizes assertivas para o campo curricular.

Nesse sentido, os PCNs são diretrizes pensadas com o objetivo de orientar os docentes a partir da normatização de alguns elementos fundamentais de cada disciplina, assim, o documento contribui em auxiliar o educador a refletir sobre sua prática pedagógica, de uma forma que esteja direcionada aos objetivos propostos. Aresi (2018) contribuí ao afirmar que a implementação dos PCNs visava “[...] orientar e garantir a coerência dos investimentos e a implementação das práticas pedagógicas nos estabelecimentos de ensino, fomentando a discussão e subsidiando a prática docente”. Esses parâmetros visaram orientações como: subsidiar uma revisão curricular; formação inicial e continuada dos professores; discussões internas a serem incumbidas nas escolas; produção de livros e materiais didáticos e orientar quando ao sistema de avaliação (BRASIL, 1997).

Ao seguirmos nessa perspectiva acerca das políticas educacionais implementadas na década de 1990, referendadas a partir a agenda imposta pelos organismos internacionais, é importante frisar que:

Os PCNs não podem ser entendidos fora do contexto das discussões internacionais que assinalaram a ‘necessidade e a urgência da reforma educativa, para o desenvolvimento efetivo dos indivíduos e das sociedades’. A própria leitura do documento introdutória é esclarecedora nesse sentido. Ao apresentarem trechos de documentos de órgãos internacionais, que realizaram reflexões sobre a atual situação do mundo e o ‘novo’ papel destinado à educação, os autores dos PCNs demonstraram a convergência de suas ideias com tais análises (BARBOSA, 2000, p. 71-72).

Através dessa perspectiva, é possível observar que os PCNs fazem parte de um contexto de políticas educacionais impostas por meio da uma agenda internacional, na qual já foi contextualizada por aqui. Essa nova roupagem empregue através das políticas educacionais, tem como objetivo flexibilizar o conteúdo e os processos da formação, resolvendo a demanda mercadológica e fragmentando o conhecimento da classe trabalhadora. Em vista disso, o relatório de Delors (1996) para a UNESCO, aponta que os quatro pilares para no desenvolvimento da educação no século XXI baseia-se em elementos pedagógicos como: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

---

<sup>14</sup> O Plano Decenal de Educação para Todos (1993) também foi elaborado a partir da significativa pressão de organismos governamentais e internacionais, evidenciado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), na qual o Brasil foi um dos signatários.

Nessa perspectiva de aprender a aprender, Duarte (2011, pg. 58) aborda que isso: “trata-se da ideia de que é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas”, isso ocasiona em um método de aquisição do conhecimento sem desenvolver as dimensões humanas, já que acaba formando indivíduos a pensar somente de maneira restritiva. Assim, a formação desses sujeitos fica voltada no imediatismo e na finalidade dos conhecimentos, levando em consideração as competências e habilidades, forjando um cidadão que seja adaptável e pragmático (BARBOSA, FIGUEIRÊDO, 2023). Essa estruturação também é discutida por Malanchen (2016, p. 24) ao apontar que esse modo de aprendizagem na formação dos indivíduos busca o “[...] útil e imediato, ou seja, o conhecimento escolar é reduzido ao que é pragmático e ao que leva o indivíduo a se adaptar, e não a buscar mudanças em seu meio”. Assim, o objetivo expresso através desses documentos tem como cerne uma aprendizagem voltada ao conhecimento útil, com a aplicação nas interações sociais ou nas atividades profissionais (TRICHES, 2018).

Os PCNs tiveram proposições que são utilizadas até os dias atuais, já que trouxeram novos elementos para uma educação brasileira atrelada a vertente econômica, com o foco em proporcionar uma educação de qualidade. Isso é algo que Lima e Sena (2020) corroboram ao afirmar que:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram os responsáveis pela introdução de conceitos como gestão, flexibilidade, competências, habilidades, valores, atitudes, projetos, metas, indicadores, os quais se tornariam referências básicas para as reformas que se seguiriam nas décadas posteriores [...] (p. 12)

Nesse sentido, a introdução desses elementos teve a chancela de organismos internacionais como a UNESCO e o Banco Mundial, visto que suas representações em solo brasileiro tiveram relevância em defender a implementação dos PCNs, proporcionando com que essas instituições continuassem a traçar metas para a educação brasileira (BARBOSA, FIGUEIRÊDO, 2023).

Em suma, os PCNs foram implementados com o propósito de ser o marco referencial para a renovação e reelaboração da proposta curricular do sistema escolar, pensada a ser utilizada até a definição das DCNs (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018). Outrossim, a implementação das diretrizes curriculares não ocorreu de maneira organizada, tendo em vista que nesse contexto de reformas ocorreu primeiro a

materialização de uma avaliação em escala nacional, algo já previsto na LDBEN/1996, que descreve ser incumbência do Estado “[...] assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, é implementado em 1998 o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), medida há qual foi instituída pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do MEC. Esse exame ao longo da primeira década do século XXI, foi utilizado como instrumento de certificação para a conclusão do ensino médio, assim como uma ferramenta de inserção ao ensino superior, através de programas educacionais como Programa Universidade para Todos (ProUni) e Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), sendo aceito como um exame de seleção para a grande maioria das universidades federais do Brasil através do atual Sistema de Seleção Unificada (SISU) (MACHADO, LIMA, 2014).

O ENEM é uma avaliação centrada nas habilidades e competências que resumem os conteúdos implementados no ambiente escolar, seja ensino fundamental ou médio. Com base nas notas obtidas pelos candidatos avaliados, foi feito também um ranqueamento das escolas<sup>15</sup>, sendo uma prática implícita voltada para a produtividade. De acordo com a lógica das reformas, o uso desses resultados teria como finalidade a proposição mais assertiva das políticas educacionais voltadas ao desenvolvimento do processo educacional.

Diante das inúmeras medidas adotadas e apresentadas no decorrer deste subcapítulo, podemos perceber que fica evidenciado um perfil neoliberal através da implementação de um exame nacional em larga escala. Isso é algo que Machado e Lima (2014) corroboram ao afirmarem que:

Conforme fica evidenciado através dos levantamentos efetuados nesta pesquisa, a emergência de um Estado de perfil neoliberal, durante a década de 1990, reforça a necessidade da avaliação no contexto educacional, como forma de aferir os resultados para efetuar as medidas necessárias em busca da oferta de melhores serviços. Dessa forma, a política de reforma do Estado brasileiro materializa a avaliação através da LDB e posteriormente com a criação do ENEM. Entretanto, o exame não avalia tecnicamente o EM, mas apenas os concluintes dessa etapa da educação básica (p. 362).

---

<sup>15</sup> 'Ranking' do Enem por escolas deixou de existir em 2017. Segundo o MEC, os dados serviam de propaganda para as escolas particulares. Link: <https://g1.globo.com/educacao/enem/2017/noticia/ranking-do-enem-por-escolas-deixara-de-ser-divulgado-diz-mec.ghtml>

Isso demonstra uma medida baseada na imposição dos organismos internacionais, como Banco Mundial e FMI, para que o Brasil adote esses mecanismos que possibilitam com que o Estado faça um controle e fiscalização dos serviços públicos, utilizando da avaliação como duplo propósito de analisar a eficiência das instituições de ensino para poder melhorá-los e servir de justificativa na aplicação de cortes no financiamento. Além do mais, podemos perceber é uma medida educacional implementada de maneira muito acelerada, pois o ENEM foi estruturado e implementado sem ter uma base comum curricular nas escolas.

Portanto, a implementação dessas reformas educacionais na década de 1990 contribuí no entendimento do cenário posto para a criação de uma base comum curricular em solo brasileiro, no caso a BNCC. Podemos ver que gênese desse currículo nacional teve como ponto inicial as mudanças econômicas na escala mundial, materializando no Brasil através de acordos na qual nosso país foi signatário. As reformas efetuadas durante o governo FHC foram pavimentadas mediante aos direcionamentos externos, propondo uma educação voltada na consolidação do currículo com o foco no conhecimento versus competência, algo que está atrelado na lei geral da educação (LDBEN/1996) e com os PCNs consolidando nesse ensino direcionado as competências (BARBOSA, FIGUEIRÊDO, 2023).

Outra grande reforma curricular que ocorreu Brasil foram as DCNs. Essas diretrizes curriculares são normas obrigatórias que buscam orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Essas diretrizes curriculares é algo que estava prescrito na lei de nº 9394/96, a LDBEN, na qual o documento destaca em seu art. 6º, inciso I: “O Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, estabelecerá diretrizes curriculares nacionais, constantes de carga horária mínima do curso, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas, por área profissional;” (1996, Art. 6º, inciso I).

Além disso, essas diretrizes são diferentes das implementadas pelos PCNs, já que:

Apesar de o Ministério da Educação ter publicado, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) com o intuito de oferecer às escolas subsídios na elaboração das suas propostas curriculares, e de serem publicizados dezenas de outros documentos orientadores da elaboração dos currículos escolares, o que figura como obrigatoriedade legal são as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Elas, de certa forma, refletem a existência de um currículo nacional, mas com contornos mais velados (PASQUAL, 2013, p. 26).

A implementação dessas diretrizes em sua plenitude passou por diversos entraves, já que primeiramente ocorreu uma resolução CEB<sup>16</sup> nº 2<sup>17</sup>, em 07 de abril de 1998, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF) e, assim, essa normativa estruturou o ensino fundamental ao estabelecer normativas referentes as ações pedagógicas.

Nos anos seguintes, ocorreram mudanças e a necessidade de atualização dessas diretrizes se fez necessária, visto que o ensino fundamental passou a ter um período de 9 anos e a obrigatoriedade de o ensino gratuito ser dos quatro aos dezessete anos de idade<sup>18</sup>. Assim, teve-se início o processo de organização de discussões e orientações para a elaboração desse marco curricular da educação básica (TRICHES, 2018).

As diretrizes foram aprovadas em 2013 pelo Conselho Nacional da Educação (CNE) e publicado pelo MEC, contemplando normativas gerais para a educação escolar direcionadas a uma organização curricular e propostas pedagógicas para as instituições de ensino pelo Brasil, intensificando o papel do Estado como articulador dos conhecimentos que sustentam as orientações curriculares. De acordo com Triches (2018) as diretrizes curriculares tem um propósito de federalizar a estrutura do currículo, mas reservando o direito para as outras esferas federativas e instituições escolares na maneira de implementação do currículo.

No que tange a articulação dessa iniciativa nacional do Estado e dos conhecimentos comuns que sustentam as orientações curriculares, os DCNs de 2013 segundo Gontijo (2015):

Não pretenderam ser o currículo da escola, mas apenas fornecer, num primeiro momento, subsídios para organização dos currículos escolares e, num segundo momento, mais recentemente, metas para a construção da qualidade da educação básica, no contexto de implementação dos sistemas de avaliação em larga escala, que, por sua vez, buscam a melhoria da qualidade da educação por meio da medição de resultados (p. 178).

Nesse sentido, com a atualização das DCNs, percebe-se uma intenção em vincular os aspectos curriculares com a avaliação, tendo em vista essas diretrizes objetivam em estabelecer uma base nacional comum, responsável nos critérios de

---

<sup>16</sup> CEB: Câmara de Educação Básica.

<sup>17</sup> Resolução CEB nº 2 – “A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, a serem observadas na organização curricular das unidades escolares integrantes dos diversos sistemas de ensino” (BRASIL, 1998).

<sup>18</sup> Lei nº 11. 274 – “[...] dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade” (BRASIL, 2006).

organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino pelo Brasil. É uma tentativa de ajustar o currículo levando em consideração os sistemas de avaliação em larga escala, atentando os aspectos curriculares vinculados a aprendizagem como as competências e habilidades.

A vista disso, as diretrizes curriculares objetivaram em uma concepção geral:

- I - Sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
- II – Estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
- III – Orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam. (BRASIL, 2013, p. 7-8)

Com essa perspectiva, Leal e Lima (2021) afirmam que o documento segue um modelo de implementação vertical, mantendo uma visão mais aberta e menos limitadora. Nesse caminho, as DCNs estabelecem os caminhos para uma base nacional comum, pautando como base o artigo nº 9, inciso IV, em que documenta a necessidade de união entre as esferas federativas no que tange a implementação dos conteúdos curriculares mínimos (BRASIL, 1997).

Nesse caminho de marcos regulatórios ainda se tem a implementação do novo PNE 2014-2024, na qual já anteriormente mencionado como um dos dispositivos existentes na LDBEN/1996<sup>19</sup>. O documento suscita a necessidade da instauração de um currículo em escala nacional, estipulando por meio da lei, um prazo para que as esferas federativas possam cumprir no que tange os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a construção de uma base nacional comum (TRICHES, 2018). Assim, a elaboração da Base Nacional Comum Curricular é uma das metas fixadas<sup>20</sup> para serem implementadas em um período de 10 anos, o que na perspectiva do Estado é um movimento que possibilita uma melhora na educação básica.

Em consoante a esta discussão, Ferreira (2020) contribuí na contextualização ao resgatar que nesse período recente de crises econômicas, políticas e sociais

---

<sup>19</sup> Art. 9º, inciso I, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996: “[...] elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1996).

<sup>20</sup> O PNE em sua Meta 7, apresenta orientações para as políticas públicas e ações governamentais durante o período 2014-2024, que diz “Dentre elas, encontram-se estratégias que focalizam a melhoria da aprendizagem dos alunos, tais como estabelecer e implantar diretrizes pedagógicas e a base nacional comum dos currículos” (BRASIL, 2015).

oportunizou a ocorrência de transformações e o aprofundamento da vertente neoliberal, na que contribuiu para a instauração de um conjunto de reformas, entre elas a educacional. Algo que já foi evidenciado aqui, mas que no contexto da implementação da BNCC atrelada as metas do PNE, se percebe um fortalecimento do meio empresarial no campo educacional e também uma crescente participação dos mesmos nas discussões voltadas a economia global.

### **3.2.2 A concretização da Base Nacional Comum Curricular**

A partir desse contexto geral que foi levantado, podemos adentrar no cerne da discussão que é a implementação da BNCC, na qual é uma das políticas educacionais que levantou grandes discussões nos últimos anos e que sua existência no campo educacional influencia na formação do indivíduo na sociedade, até porque pensar em reformas educacionais capazes de suprir das demandas sociais é um caminho totalmente válido e necessário, pois propor uma instrumentalização que busque contribuir na transformação social crítica e humanística é um objetivo essencial em nossa sociedade. Esse é um documento norteador que se diferencia em relação aos DCNs, através de uma perspectiva mais engessada, o texto sugere uma uniformização do ensino e um leque de conteúdos e saberes a serem desenvolvidos de maneira descritiva.

À vista disso, em um contexto atual essas reformulações educacionais como a BNCC foram realizadas visando a consolidação do sistema neoliberal. Isso é algo que Macedo (2014) discute ao relatar que:

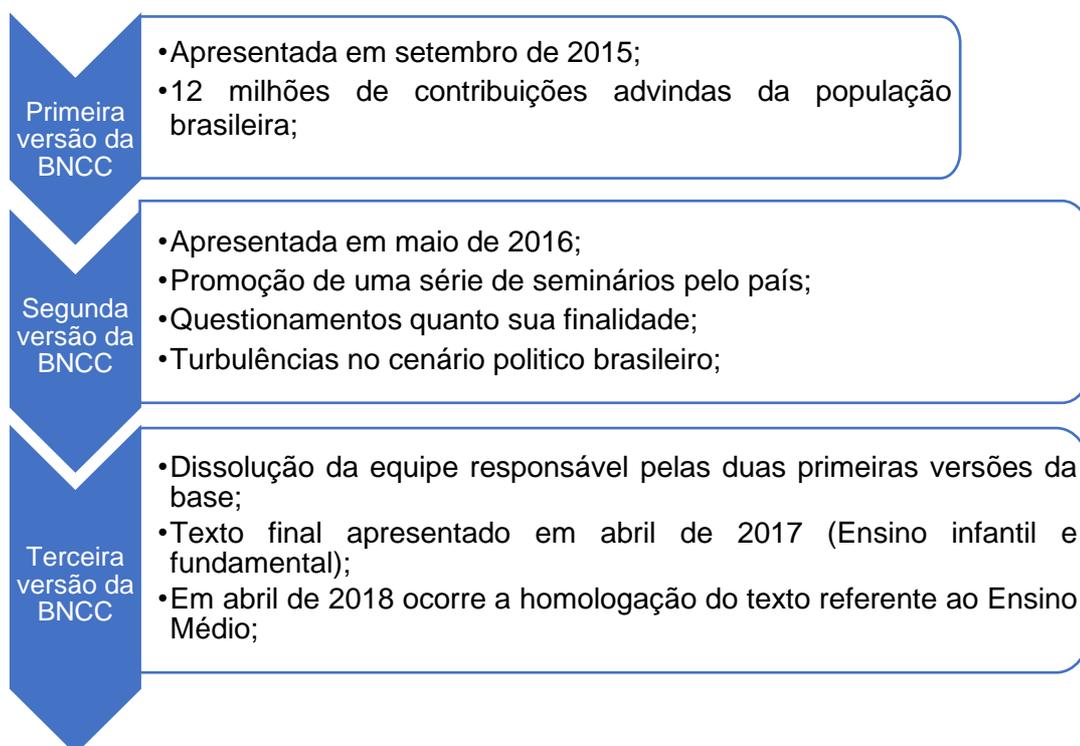
[...] É preciso seguir lembrando que um currículo nacional não vai melhorar a educação nem garantir desenvolvimento e melhor distribuição de renda. O que ele tem a oferecer é apenas a tentativa de controle do imponderável da qual depende, não o sucesso da educação, mas a hegemonia do imaginário neoliberal de que é parte (p. 1553).

Com essa perspectiva analítica, podemos movimentos com um objetivo bem definido de distanciar de um pensamento crítico e reflexivo, provendo uma classe trabalhadora que não desenvolva de maneira aprofundada o pensamento de criticidade, filosófico e social da sociedade. Algo contextualiza a concepção da base curricular foi a politização em torno da mesma, visto que o documento desconsiderou as sugestões realizadas por professores e das universidades que buscavam contribuir

através das discussões acerca das estratégias de ensino voltadas ao ambiente escolar (SILVA et al., 2016).

O processo de construção da BNCC (figura 3) ocorreu com a participação de sujeitos individuais e coletivos, isso inclui muitos sujeitos ligados tanto a esfera pública quanto a privada, um dos principais representantes desse movimento das instituições privadas na construção da base comum curricular é o Movimento pela Base Nacional Comum<sup>21</sup>, que desde 2013, foi criado com o objetivo de implementar a BNCC na educação básica (BARBOSA, FIGUEIRÊDO, 2023). A relação entre o setor público e privado na concepção das políticas educacionais segue sendo mais uma demonstração de interesse do detentor do capital sobre os espaços em que o setor público está estabelecido, evidenciando uma intenção de gerenciamento do “capital humano” em formação.

**Figura 3: Diagrama acerca da contextualização das três versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**



Fonte: elaborado pelo autor (2024);

<sup>21</sup> Movimento pela Base Nacional Comum é uma rede não-governamental que se denomina apartidária de pessoas e instituições, que tem o propósito de apoiar e monitorar a implementação da BNCC. Foi criada em 2013 e tem como membros do conselho deliberativo instituições como: Instituto Unibanco, Banco Itaú e Fundação Lemann.

Com esses movimentos para a elaboração de uma base comum curricular, em setembro de 2015, ficou disponível a primeira versão<sup>22</sup> do documento curricular, com a população estando habilitada para uma consulta pública de maneira online, assim, a iniciativa proporcionou mais de 12 milhões de contribuições<sup>23</sup> advindas da população brasileira.

A segunda versão da base foi apresentada em maio de 2016<sup>24</sup>, juntamente a isso foi promovido pelo MEC uma série de seminários pelo país, envolvendo gestores, entidades educativas e uma pequena parcela de professores ligados as secretárias estaduais (BARBOSA, FIGUEIRÊDO, 2023). Nesse período, ocorreram questionamentos sobre a urgência imposta na elaboração do currículo nacional, tendo em vista outras questões relacionadas a falta de estrutura das escolas pelo território nacional ainda não tinham sido plenamente sanadas.

Turbulências políticas estiveram presentes durante o período de elaboração da BNCC e que tiveram influencias quanto ao resultado final, com o governo de Dilma Rousseff sendo encerrado por meio de um impeachment capitaneado pelo congresso nacional, assim, seu vice-presidente Michel Temer foi referendado como novo presidente até o final do mandato presidencial. Segundo Gonçalves (2022), esse estratégia abriu caminho e sem qualquer tipo de obstáculo para mais influência do capital na tomada de decisões.

Como consequência dessa reviravolta política, a equipe responsável pelas duas versões iniciais da BNCC foi dissolvida. A terceira versão da BNCC continuou sendo elaborada com a participação de técnicos do MEC e de professores universitários (no caso da geografia com a coordenação da professora Sonia Castellar), dessa vez sem a possibilidade de uma consulta popular da sociedade brasileira. Em abril de 2017, após quase um ano desde a divulgação da segunda versão, a BNCC foi apresentada e homologada para o ensino infantil e ensino

---

<sup>22</sup> MEC lança documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular – Notícia do Portal G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/09/mec-lanca-documento-preliminar-da-base-nacional-comum-curricular.html>;

<sup>23</sup> De acordo com o MEC, a consulta pública sobre BNCC recebeu mais de 12 milhões de contribuições, em meio disso foram 45 mil escolas e 207 mil professores cadastrados (através da participação coletiva dos professores o número ficou próximo ao 1 milhão de contribuições); Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/noticias/473-consulta-publica-sobre-base-nacional-comum-recebeu-mais-de-12-milhoes-de-contribuicoes>;

<sup>24</sup> Ministério apresenta segunda versão do novo currículo escolar brasileiro – Notícia do Portal G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2016/05/ministerio-apresenta-segunda-versao-do-novo-curriculo-escolar-brasileiro.html>;

fundamental<sup>25</sup>. Posteriormente, em abril de 2018, a BNCC foi homologada para o ensino médio, com isso ocorrendo devido as alterações para que contemplasse as alterações previstas na reforma do ensino médio. (GONÇALVES, 2022).

Importante ressaltar que o processo controverso de construção da BNCC se deu com a intenção de prestigiar o setor privado como um dos interlocutores mais ativos na elaboração do documento. Outrossim, algo que foi abordado anteriormente e merece um destaque, é que o texto sofreu inúmeras críticas durante sua elaboração, permeando discussões como: sobre a necessidade de um novo documento norteador no que tange o currículo; a imposição de uma visão mercadológica e avaliação padronizada; uma homogeneização de um dispositivo que reproduza a exclusão social e escolar (LEAL, LIMA, 2021).

Nos bastidores da criação da base curricular se teve a atenção especial das grandes empresas, em especial a Fundação Lemann, que detêm negócios em variados ramos de atuação e através de seus interesses busca a formação de uma mão-de-obra que possibilite um trabalhador qualificado, flexível e atento às movimentações tecnológicas. Esses pedidos da Fundação Lemann têm como base as proposições do Banco Mundial e de outros órgãos internacionais, demandas incorporadas na última versão da BNCC (D'ÁVILA, 2013).

Essa visão mercantilista que ressoa em uma matriz curricular como a BNCC é algo que vem sendo discutido há anos, com Freitas (2012) enfatizando que desde a década de 1980 essa lógica empresarial nos meios de produção vem sendo replicada no campo da educação, com Saviani (1986) a denominando de “pedagogia tecnicista” e objetivando em um processo que direciona os docentes e alunos no que devem, como e quando irão fazer. Ainda seguindo essa perspectiva analítica, Freitas (2012) complementa que isso é utilizado sob o enfoque das expectativas de aprendizagem e como forma de mensurar os resultados a partir de testes padronizados.

Portanto, essas empresas buscam com que seus interesses mercantis sejam atendidos, demonstrando também a terceirização do papel do poder público nas ações educacionais e a possibilidade de que estas cooperações interfiram nas medidas educativas a serem adotadas, levando em conta os padrões internacionais

---

<sup>25</sup> 3ª versão da base curricular para ensino infantil e fundamental é apresentada; conselho vai avaliar – Notícia do Portal G1 em 06 de abril de 2017. Link em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/3-versao-da-base-curricular-para-ensino-infantil-e-fundamental-e-apresentada-conselho-vai-avaliar.ghtml>

na área da educação impostos através de instituições como o Banco Mundial e Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE).<sup>26</sup>

Nos últimos anos podemos perceber a ocorrência de um cerceamento de investimentos na área da educação pública, sendo com isso uma das estratégias para a precarização das escolas, que utilizando métricas nacionais e internacionais como a Prova Brasil<sup>27</sup> (atualmente Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)<sup>28</sup> para promover um ambiente de competição entre as escolas, com a qual provoca um sentimento de disputa que não permita um senso de solidariedade entre as escolas, acentuando com isso a precarização do ensino.

Isso mostra que a racionalidade neoliberal também avança nas escolas, tornando os espaços escolares um ambiente mercantil voltado à competição de investimentos estatais na qual a escola com as notas mais elevadas recebe os valores mais acentuados, em detrimento das escolas com notas menores que devem utilizar orçamentos ainda mais reduzidos.

Diante de todo esse contexto apresentado, um questionamento que vêm à mente é: como se estrutura a formação docente diante dessas ações governamentais realizadas deliberadamente? Essa indagação vem justamente no sentido de que o currículo implementado na educação básica ressoa na formação profissional docente, trazendo diversas repercussões. Em vista disso, é importante pensar nas articulações da formação dos professores com a BNCC, propondo um debate coerente e crítico quanto às possibilidades encontradas na base curricular, mas sem perder os elementos norteadores que constituem o Ensino de Geografia. Após a inserção da base nacional, houve nos cursos de formação de professores um debate aflorado, em especial na área do ensino, pois a partir desse novo currículo vigente aflorou uma série de novas demandas, na qual as universidades foram incumbidas, tendo como

---

<sup>26</sup> “Na área da educação, a OCDE é responsável pelo Programme for International Student Assessment (PISA), um sistema trienal de avaliação padronizada para estudantes na faixa dos 15 anos que em 2018 abrangeu 600.000 estudantes de 79 países.” (SOARES, pg. 14, 2020).

<sup>27</sup> “A cada dois anos, estudantes do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental de escolas da rede pública realizam uma prova padronizada, aplicada pelo Ministério da Educação (MEC). Até 2018, ela se chamava Prova Brasil. A partir da edição de 2019, ela passou a ter o nome de Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), sistema que existe desde os anos 90 e que, agora, nomeia o conjunto de avaliações da Educação Básica.” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018);

<sup>28</sup> “O PISA avalia três áreas - Leitura, Matemática e Ciências – sendo que a ênfase em cada uma delas varia a cada edição.” (SOARES, p. 14, 2020);

foco norteador a construção de uma formação profissional com os princípios basilares do novo currículo da educação básica.

Mesmo diante das críticas, acreditamos que a Base Nacional Comum Curricular no que diz respeito ao componente Geografia foi uma conquista para essa área, pois em síntese é um texto orientador voltado a um país diversificado e desigual, partindo da concepção de promover o pensamento geográfico a partir das vivências dos alunos. Diante desse cenário, mesmo que essa base curricular esteja envolvida por controvérsias e disputas de poder, é necessário focar em suas virtudes para que nós, enquanto pesquisadores, não façamos um movimento inerente que "impeça a realização de uma análise capaz de identificar possibilidades e avanços. Se não formos capazes de uma análise que contemple as contradições, mas deixe entrever limites e possibilidades, seremos maniqueístas e totalitários" (ASCENÇÃO, 2020, p. 177).

Em detrimento disso, para a formação de professores segue necessário investir e persistir para que os professores tenham sua independência em sala de aula, com o pensamento de que podem compreender e operacionalizar a BNCC da melhor maneira possível, levando sempre em consideração os referenciais teóricos-metodológicos da geografia que foram trabalhados ao longo de seu processo de formação profissional. Isso seria possibilitar que o futuro professor tenha os conhecimentos necessários para que possa articular através da BNCC as competências dos alunos com o pensamento geográfico.

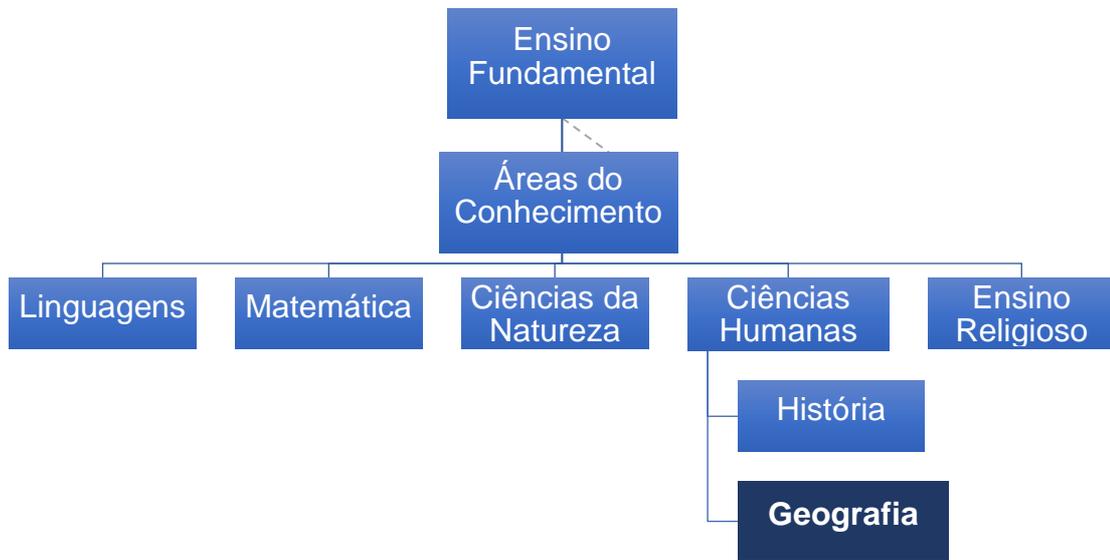
Importante frisar a instância de levar em consideração a visão contextualizada da formação docente e necessidade de articulação das etapas com os momentos teóricos e de ação docente no campo escolar. O professor é um sujeito que necessita estar sempre em processo de articulação com os novos saberes profissionais que busquem contribuir com a constituição do seu arcabouço teórico-metodológico. Diante disso, por mais que essas mudanças estejam atreladas a sua formação, é importante que o atual e futuro docente da geografia esteja ciente do que mudou na base curricular, sempre sendo um sujeito crítico dessas transformações e pensando nas potencialidades e fragilidades do que essas normativas curriculares buscam implementar.

### **3.2.3 Um olhar acerca dos elementos contidos na Base Nacional Comum Curricular - BNCC da geografia**

Diante do que foi abordado acerca da BNCC e seu contexto de implementação, é importante realizar uma aproximação para a área da geografia e as especificidades envolvidas nesta investigação. Outrossim, é importante conhecermos a estrutura geral da BNCC da área de geografia, pois cada um dos componentes curriculares tem suas especificações voltadas a desenvolver as competências e habilidades dos alunos envolvidos. É importante salientar que a BNCC não dita os detalhes do que deverá ser abordado pelo professor em sala de aula, essa autonomia continua na alçada do professor, que a partir do que é elencado na base curricular o profissional elabora as práticas educativas que serão aplicadas em aula. Em vista disso, para o professor de geografia em atividade, e também futuro profissional docente, é importante que ele tenha conhecimento das implicações estabelecidas nesse documento, assim, é essencial ele conhecer as minúcias da BNCC na disciplina de geografia, na qual estão habilitados a ensinar.

Nesse subcapítulo estaremos apresentando a estrutura geral da BNCC direcionada para a área da geografia (figura 4), abordando acerca dos princípios básicos e competências evidenciadas no documento, voltadas ao desenvolvimento do pensamento espacial, bem como exemplificar as unidades temáticas da geografia e como as estratégias de ensino e aprendizagem são vitais para o desenvolvimento do pensar geográfico.

**Figura 4: Diagrama de como a geografia é encontrada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**



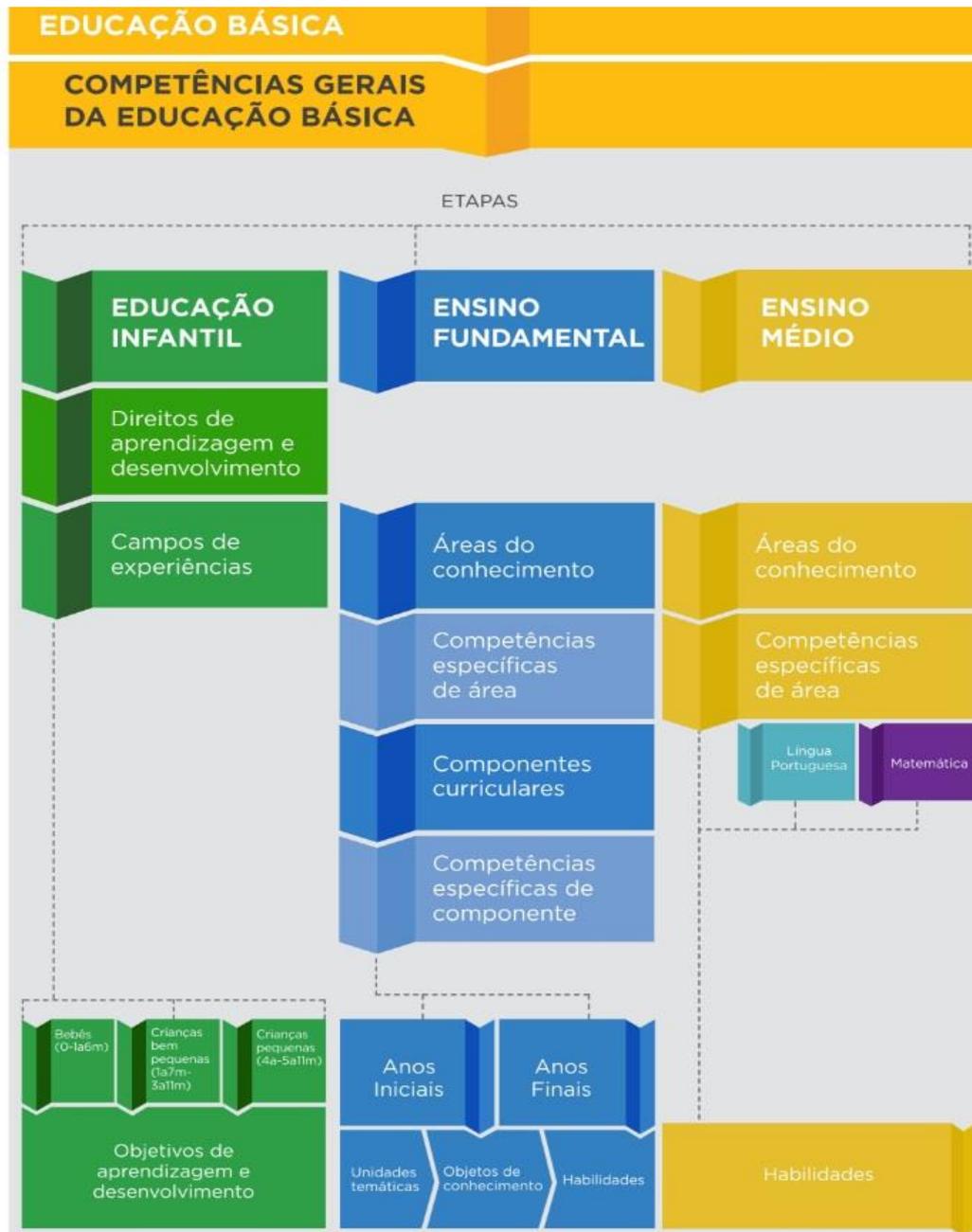
Fonte: elaborado pelo autor com base na BNCC (2014);

A geografia encontrada na BNCC faz parte de um dos componentes curriculares pertencentes a área das ciências humanas. Nessa organização o documento busca favorecer a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares, propondo também preservar as especificidades e os saberes desenvolvidos por cada componente (BRASIL, 2017).

Com essa disposição, é importante destacarmos a estrutura<sup>29</sup> disposta na BNCC (figura 5) e o que isso implica na geografia enquanto componente curricular. Através dessa estruturação evidenciada é preciso deter um olhar geográfico no que tange a disciplina de geografia, evidenciando suas virtudes e realizando observações no que tange seus objetivos de aprendizado.

<sup>29</sup> Em um futuro próximo mudanças podem ocorrer no que tange a estrutura da BNCC, caso a geografia venha ser integrada durante a totalidade do Ensino Médio. Matéria intitulada: “MEC envia proposta para reformulação do novo ensino médio à Casa Civil”, disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/mec-envia-proposta-para-reformulacao-do-novo-ensino-medio-a-casa-civil>;

Figura 5: Estrutura da Base Nacional Comum Curricular



Fonte: Brasil, 2017. Adaptação de Santos (2023).

A BNCC em seu texto norteia que as suas duas noções fundantes, as aprendizagens essenciais<sup>30</sup> e as competências gerais, buscam promover a construção dos conhecimentos, desenvolvendo a partir disso as habilidades e a formação de atitudes e valores. Assim, o documento dispõe que ao longo da educação básica as aprendizagens essenciais devem assegurar aos estudantes o

<sup>30</sup> Para a BNCC as aprendizagens essenciais são definidas através de um conjunto orgânico e progressivo, segundo o documento é o que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica (BRASIL, 2017);

desenvolvimento de dez competências gerais, que buscam direcionar através da concepção pedagógica, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017).

Em vista disso, ao aproximarmos mais a fundo na BNCC, o documento curricular (Brasil, 2017) define o que são as competências, enfatizando que a mesma é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (com as práticas, cognitivas e socioemocionais), bem como as atitudes e valores essenciais para almejar as demandas do cotidiano, exercendo a cidadania e o mundo do trabalho.

É importante fazer um adendo acerca do que o texto pressupõe ao definir as competências, é possível perceber que com base nas competências e habilidades o texto não visa em sua integridade almejar o processo de ensino e aprendizagem. Com essa perspectiva, denota um direcionamento dos conceitos estarem associados ao mundo do trabalho e implicando de os mesmos não estarem efetivamente dispostos a aprimorar e os sentidos e os objetivos das disciplinas escolares (MATIAS, FERNANDES, 2023).

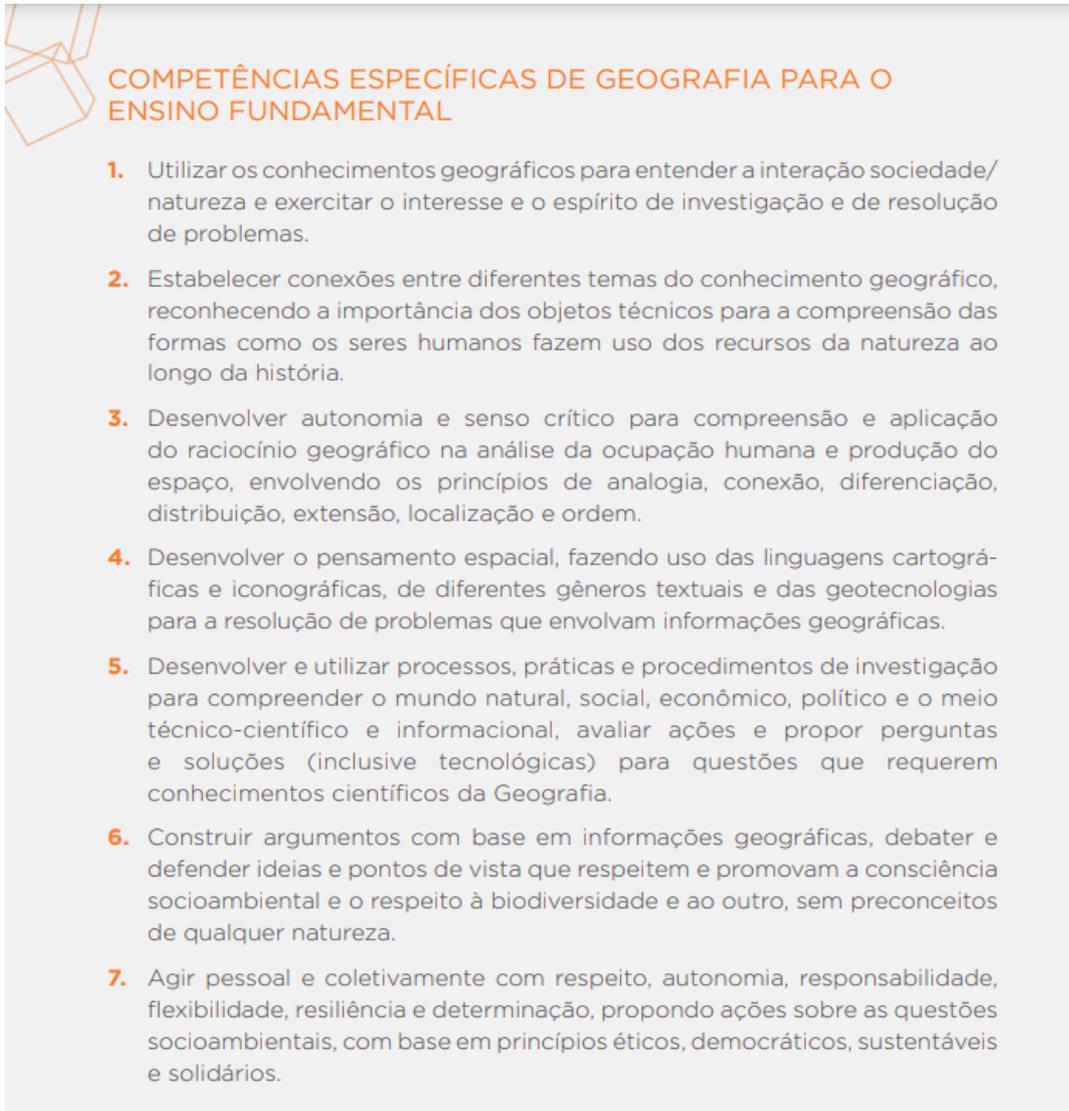
No que concerne o cenário estabelecido na BNCC, vale destacar que mesmo sendo definido as competências gerais através do documento normativo, cada componente curricular tem suas competências e habilidades que precisam ser desenvolvidas. Em relação a isso:

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas (BRASIL, 2017, p. 30).

Dentro de cada área do conhecimento estão dispostas competências específicas que envolvem toda a área de atuação, no nosso caso as ciências humanas, e que devem ser desenvolvidas durante os nove anos em que se compreende o ensino fundamental. Em razão disso, é importante deixar esclarecido que para cada área do conhecimento os componentes curriculares também tem suas competências específicas estabelecidas, ou seja, a geografia enquanto componente curricular tem definido sete competências específicas a serem desenvolvidas durante o período do ensino fundamental (figura 6). Dessa maneira, seja o profissional docente que já está licenciado ou em formação, deve estar ciente na necessidade de contemplar nas aulas as competências específicas da área com as competências

específicas da disciplina que leciona, que nesta investigação a análise se concentra na geografia.

**Figura 6: Competências específicas do componente geografia na Base Nacional Comum Curricular do ensino fundamental**



**COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE GEOGRAFIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

1. Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.
2. Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.
3. Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.
4. Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.
5. Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.
6. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.
7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Brasil, 2017.

Percebe-se nas competências específicas da geografia um investimento para que o aluno faça a investigação nas problemáticas referenciadas pelo professor em aula, despertando no estudante um senso de curiosidade acerca dos elementos que compõem a sociedade/natureza e propondo com isso a resolução de problemas. Destarte, é notável ressaltar a preocupação da BNCC em relação ao respeito as diferenças, buscando formar um sujeito que debata as ideias com base nas informações geográficas estabelecidas e agindo com respeito e responsabilidade.

Uma das características estruturantes da BNCC é a disponibilidade da disciplina de geografia durante todo o período do ensino fundamental, dessa vez iniciando nos anos iniciais (1ª ao 5ª ano) e tendo continuidade nos anos finais (6ª ao 9ª ano). Isso demonstra uma preocupação em superar o ensino fragmentado, em que o aluno possa construir os conhecimentos necessários levando em conta as habilidades especificadas. Em termos gerais, possibilita romper com uma realidade em que a iniciação cartográfica só é firmada no 6ª ano, na qual o aluno fica sem um conhecimento inicial acerca da cartografia durante os anos iniciais do ensino fundamental.

Com essa nova sistematização curricular, as unidades temáticas definirão os objetos do conhecimento (conteúdos) que deverão alcançar as habilidades específicas, estruturando na seguinte maneira: unidade temática > objeto do conhecimento > habilidades. Com isso, cada unidade temática concentra uma variedade de conteúdos dependendo da área do conhecimento, apresentando com isso as habilidades específicas (BRASIL, 2017).

Ao analisarmos esse cenário (tabela 1), a geografia então fica organizada com cinco unidades temáticas, que são: o sujeito e seu lugar no mundo; conexões e escalas; mundo do trabalho; formas de representação e pensamento espacial; natureza, ambientes e qualidade de vida. Em cada uma dessas unidades temáticas tem seus objetos do conhecimento para serem desenvolvidos por meio das habilidades, com as competências sendo implementadas de maneira progressiva, em que o desenvolvimento das habilidades compreende todo o ensino fundamental do 1ª ao 9ª ano (SANTOS, 2023).

**Tabela 1: Unidades temáticas elencadas na Base Nacional Comum Curricular no ensino fundamental**

<b>Unidades temáticas</b>	<b>Foco no aprendizado</b>	<b>Objetivo(s) resumidos</b>
O sujeito e seu lugar no mundo	Noções de pertencimento e identidade;	Construir sua identidade relacionando com o meio em que vive, valorizar os contextos socioculturais, expandir o olhar em contextos mais amplos;

Conexões e escalas	Articular os diferentes espaços e escalas de análise em escala local e global;	Apreender a considerar as escalas de tempo, importantes para a compreensão do espaço geográfico em diferentes períodos históricos;
Mundo do trabalho	Reflexão sobre as atividades e funções socioeconômicas;	Compreender as mudanças voltadas aos meios de produção, entendendo seus processos nos variados contextos;
Formas de representação e pensamento espacial	Compreender de maneira gradativa os mapas e suas representações;	Apreender e compreender as especificidades de cada linguagem cartográfica, permeando suas fraquezas e potencialidades.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Articular a geografia física com a geografia humana;	Conhecer os processos físicos naturais do planeta terra, compreendendo as transformações no meio urbano e rural;

Fonte: elaborado pelo autor (2024). Adaptado de Brasil (2017);

Para desenvolver as competências específicas, cada componente curricular tem um conjunto de habilidades, que são entendidas como aprendizagens essenciais. Esse leque de habilidades se relaciona ao objeto do conhecimento, podendo ser compreendido como “conceitos amplos” daquilo que será empreendido em aula. Com isso, um único objeto do conhecimento pode deter um número variado de habilidades (tabela 2), sendo que cada objeto do conhecimento destacado é distribuído por meio das unidades temáticas, que por sua vez pode deter um número diverso de objetos do conhecimento (BRASIL, 2017).

**Tabela 2: Exemplo de unidade temática, objeto do conhecimento e habilidade evidenciados no 7ª ano do ensino fundamental**

<b>Unidades temáticas</b>	<b>Objetos do conhecimento</b>	<b>Habilidades</b>
Mundo do trabalho	Produção, circulação e consumo de mercadorias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (EF07GE05) Analisar fatos e situações representativas das alterações ocorridas entre o período mercantilista e o advento do capitalismo.</li> <li>• (EF07GE06) Discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, em diferentes lugares.</li> </ul>
	Desigualdade social e o trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (EF07GE07) Analisar a influência e o papel das redes de transporte e comunicação na configuração do território brasileiro.</li> <li>• (EF07GE08) Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro.</li> </ul>

Fonte: Adaptado da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Ao analisarmos o exemplo acima, podemos ver que temos uma unidade temática, que é: “mundo do trabalho”. Como elemento subjacente, temos o objeto do conhecimento denominado “produção, circulação e consumo de mercadorias” e com habilidades que são descritas como “analisar fatos e situações representativas das alterações ocorridas entre o período mercantilista e o advento do capitalismo” e “discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais”. Ao continuarmos a análise da tabela, iremos também

reparar em como a habilidade se relaciona com a unidade temática destacada, que no caso de “mundo do trabalho” as habilidades estão direcionadas para uma discussão acerca dos meios de produção.

Diante do que foi estabelecido, podemos reparar que a BNCC está organizada para que as habilidades contemplem cada um dos objetos do conhecimento (conteúdo) a serem ensinados através das práticas educativas empregues pelos docentes. Esses “objetos do conhecimento” fazem parte das “unidades temáticas”, na qual estas devem almejar as competências específicas do componente curricular, que de maneira ampla, também alcance a área do conhecimento que estão articuladas.

Partindo desse pressuposto, a Rosa (2018) aborda sobre a geografia como um componente curricular e o seu papel:

Ao se considerar a Geografia enquanto componente curricular na escola, parte-se da premissa de um ensino que vai além da simples transmissão de conteúdo. Pondera-se que o papel da Geografia escolar é articular os conteúdos com a ciência geográfica, com a concepção de que o professor é sujeito mediador e detém a autonomia de interpretar, modificar e ressignificar os conteúdos a serem abordados com os alunos na sala de aula (p. 383).

As competências e habilidades dispostas na BNCC, visam em teoria alcançar o desenvolvimento pleno dos alunos, abarcando todos os âmbitos de vida do aluno. Assim, propondo uma construção integral do sujeito e de saberes, sendo algo corroborado por Borges (2010) na qual discorre que as competências podem ser compreendidas com algo estruturado como uma rede, sendo responsável por uma interação dos saberes dos próprios indivíduos com os já estabelecidos pela comunidade, com essa articulação de novos conhecimentos ao arcabouço já constituído pelo aluno é algo que possibilita a instauração de novas competências. As habilidades evidenciadas nesse processo podem ser entendidas como o “saber fazer”<sup>31</sup>, algo que o texto do ENEM já propunha realizar décadas antes em seu texto base:

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências. (BRASIL, 1999, pg. 11)

---

<sup>31</sup> O “saber fazer” foi algo destacado durante a divulgação da BNCC em 2018, abordando que as escolas devem orientar os alunos sobre o que eles devem “saber” (conhecimento, habilidades, atitudes e valores) e o que devem

Cabe ressaltar que essa articulação de competências e habilidades só foi ter destaque em um documento sobre o exame nacional, na qual o texto da LDBEN não deixou claro acerca da conceituação adotada, isso se deu também com a contribuição de Berger Filho<sup>32</sup> após forte demanda da classe acadêmica e docente (BORGES, 2010).

Ao seguirmos esse cenário, podemos referendar o próprio Berger na qual destaca que:

Quando da elaboração da proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais a ser encaminhada ao Conselho Nacional de educação e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e dos Referenciais Curriculares para a educação Profissional, fizemos a opção de trabalhar a partir do conceito de competências. Entretanto, reconstruímos o conceito que vinha sendo utilizado, quer pela recente tradição anglo-saxônica, quer pela tradição francesa, aproximando-nos mais desta última. Tínhamos como referências básicas a epistemologia genética de Jean Piaget e a linguística de Noam Chomsky. (1999, p. 02).

Nesse sentido, a definição que foi escolhida por Berger (1999), ele baseia nos pontos em comum do pensamento piagetiano e de Chomsky, com a ideia de que a espécie humana tem a capacidade de construir o conhecimento e fazer também mediante a interação com o mundo, o ressignificando no meio social e cultural, articulando esse conhecimento em frente a novas situações e possibilidades.

A partir dessa concepção, Berger trouxe as suas contribuições, na qual prioriza uma competência em que essas ficariam no campo das faculdades mentais, enquanto o aspecto mais prático fica a cargo das habilidades. Nesse sentido as habilidades ficam compreendidas no campo do “saber fazer<sup>33</sup>”, o que representa as dimensões práticas do conhecimento adquirido e sendo algo resultante através da articulação entre saberes e experiências mobilizados pelas competências (BORGES, 2010). Esse sentido de competência, se enraizou no ENEM e, por consequência, no ideário da educação brasileira através da elaboração e implementação da BNCC.

Ao dialogarmos sobre a noção de competência empregue atualmente na BNCC, também podemos realizar uma análise dessa vez sob a ótica de Costella

---

<sup>32</sup> Ruy Leite Berger Filho foi secretário de educação média e tecnológica /MEC durante o mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003).

<sup>33</sup> O “saber fazer” (mobilizar as aprendizagens em situações geográficas envolvendo as demandas cotidianas). Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/5.\\_Criterios\\_de\\_Leitura\\_\\_Rubrica\\_VALIDADO.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/5._Criterios_de_Leitura__Rubrica_VALIDADO.pdf).

(2011), a autora nos ajuda a compreender as possibilidades proporcionadas no que compreende o desenvolvimento cognitivo, segundo ela:

A competência está estruturada num patamar de entendimento mais complexo que uma habilidade. Para desenvolver competências os alunos precisam articular suas habilidades, ou seja, pequenas competências, que serão exigidas em situações alheias àquelas aprendidas num determinado momento de cognição (p. 238).

Essa interconexão das habilidades e competências proporciona uma construção de saberes, pois no momento em que outros conteúdos didáticos forem colocados em pauta, os alunos já terão um arcabouço didático construído e conseguirão avançar com mais autonomia, tendo em vista que esses conhecimentos adquiridos substanciam o aluno a pensar criticamente diante dos conteúdos geográficos evidenciados em aula e na vida cotidiana.

Costella (2011) contribuí ao corroborar acerca das habilidades e competências estarem ligadas as ideias piagetianas, com o conhecimento sendo construído através de um hercúleo processo interno, tendo em vista que os alunos organizam esses processos, acomodando e assimilando de maneira constante e, assim, evoluindo de patamar. De acordo com a autora:

É como se cada patamar fosse uma competência e, quando essa fosse superada e se transformasse numa habilidade, outras totalidades do conhecimento dariam forma a outros patamares, a outras competências. A antiga competência, antes dominando a totalidade, se relacionará com infinitas outras habilidades para dar conta do novo (COSTELLA, 2011, p. 239).

O professor de geografia tem plenas condições de mediar essas relações, reconhecendo o quão é possível para que os seus alunos possam avançar nesse processo e reconhecer quando é preciso reorganizar os novos conhecimentos para poder ser apresentado e discutido através de uma diferente abordagem pedagógica no ambiente de aula.

Portanto, ao abarcarmos esses elementos geográficos e pedagógicos na discussão, denota a relevância dos mesmos para a compreensão dos aspectos que compõem a BNCC da geografia, nos fazerem questionar em como esses aspectos curriculares podem ser dimensionados nas aulas de geografia, na maneira de como as práticas educativas se materializam mediante a esses fatores discutidos ao longo dessa investigação. Com o cenário apresentado, as implicações das mudanças político-sociais mediante ao avanço do pensamento neoliberal emergiram na

educação através das mudanças estruturais e curriculares, isso deve continuar sendo discutido no ambiente acadêmico e escolar.

O profissional docente já formado e que está inserido no ambiente escolar, detém de um hercúleo desafio ao passar por essas transformações curriculares e atingir os objetivos educacionais propostos através da BNCC. A formação docente, seja a inicial ou continuada, batalha para contribuir na constituição de profissionais que estejam preparados para essas mudanças curriculares. Buscar entender como a educação foi transformada nas últimas décadas é algo elementar para aprimorarmos nossa compreensão do todo, através disso ressignificar o nosso papel na educação, o ambiente escolar, a nossa percepção de currículo e o que podemos fazer para contribuir no ensino da geografia para os próximos anos.

Dessa maneira, podemos pensar em um ensino de geografia que busque:

[...] conquistar uma atuação que não se desvie da preocupação de se fortalecer e avançar para outros patamares em busca de um pensamento crítico e multidisciplinar, sem perder desconsiderar a importância de ter acesso a novos pontos de vista e a construção de diálogos. Isso porque na escola a geografia é a ciência capaz de contribuir efetivamente para que o estudante seja capaz de se referenciar/posicionar com qualidade estratégica e inteligência espacial (ARAÚJO, KUNZ, 2020, p. 22).

Esses elementos tornam ainda mais rico a capacidade de proporcionar aos alunos práticas educativas significativas, vinculando os conhecimentos com as habilidades e competências, possibilitando a formação de uma visão diferenciada do mundo. Através dessa ótica de pensamento, é essencial que a prática docente detenha de estratégias de ensino voltadas a uma aprendizagem significativa e valorosa, potencializando o conhecimento estabelecido no ambiente escolar e formando nessas instituições sujeitos críticos e entendedores dos aspectos geográficos presentes no meio em que vive.

### **3.3 Estratégias de ensino na formação docente: na busca de uma aprendizagem significativa**

É pretendido neste subcapítulo realizar uma discussão sobre os elementos que compõem as estratégias de ensino e aprendizagem, dialogando sobre a relevância destes aspectos na construção de uma aprendizagem geográfica. Vimos anteriormente, uma discussão sobre a formação docente e a importância de avançar com as práticas educativas no ambiente escolar através do estágio supervisionado e

de políticas públicas como PIBID e Residência Pedagógica, também foi dialogado acerca do longo processo de construção da BNCC e sua transformação no que tange o campo geográfico. Agora aprofundaremos sobre a importância de entendermos as estratégias de ensino e aprendizagem no campo do ensino, a necessidade de entender como esse estratagema é essencial na instrumentalização dos pressupostos estabelecidos na BNCC e, assim, possibilitar uma aprendizagem geográfica que ajude o aluno de escola pública a construir os conhecimentos geográficos através de um ensino crítico e reflexivo.

### **3.3.1 Um olhar sobre as estratégias de ensino e aprendizagem**

As estratégias de ensino e aprendizagem fazem parte do professoral, é algo intrínseco ao longo de sua carreira como docente, não é somente dominar o conteúdo e estar no comando de uma aula, mas compreender e se adequar aos caminhos metodológicos decorridos para uma aprendizagem significativa. Essa forma de racionalizar, de sempre buscar a construção de conhecimentos no meio escolar é algo primordial para o docente em formação, sendo mais um o desafio para que os cursos de formação dos professores busquem constantemente estimular essas maneiras de arquitetar estas estratégias.

Callai (2018) escreve sobre a importância das estratégias de ensino e aprendizagem na educação geográfica, para a autora esse processo oportuniza ao aluno:

[...] acesso ao conhecimento de modo que o torne significativo para que assim possa elaborar o seu próprio pensamento e produzir o seu saber. Este processo tem referência ao conhecimento científico realizado pela produção da ciência geográfica e, na contrapartida com o conhecimento do cotidiano, pode ser elaborado o conhecimento geográfico disciplinar, que é o trabalhado na escola (p. 10).

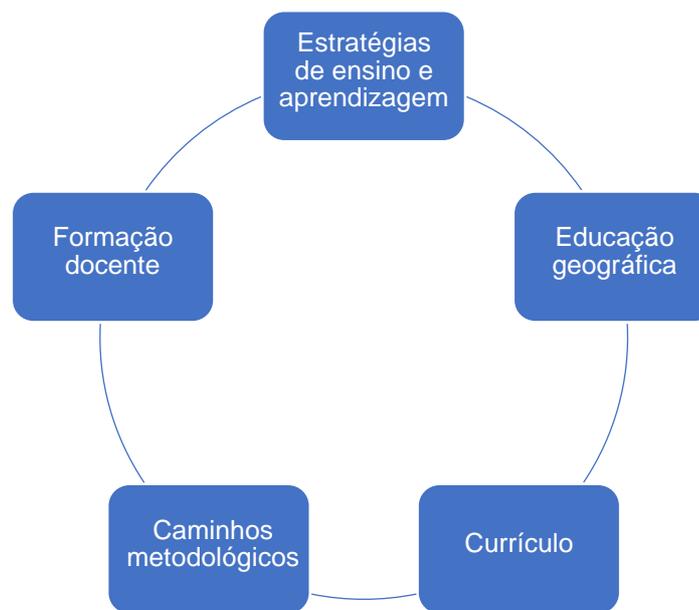
A relevância das estratégias de ensino e aprendizagem na educação geográfica é um aspecto muito importante de ser entendido, visto que vai além do ensinar os conhecimentos geográficos, pois a educação geográfica compreende a formação cidadã do sujeito em formação. Ao se propor um ensino que envolva a reflexão e criticidade, é importante que o aluno vá além do conhecimento geográfico e se envolva no modo de pensar e agir no meio em que está estabelecido.

Martins (2011) destaca que as estratégias de ensino e aprendizagem são um conjunto de ações em que estão articuladas às atividades de transmissão, a aquisição

de informações e de conhecimentos. De acordo com a autora, a eficácia das estratégias é avaliada através da quantidade e qualidade dos conhecimentos transmitidos e adquiridos, com o professor não se limitando a transmitir os saberes, mas também orientando os seus alunos ao trazer propostas metodológicas que propiciem uma interação entre os problemas, conhecimentos e experiências.

Esta relação das estratégias de ensino e aprendizagem (figura 7) com todo ato professoral denota a sua importância de ser estudado, pois é percebido a relação intrínseca a vários elementos e processos do nosso universo educacional, sendo que perpassa desde a educação geográfica, currículo, os caminhos metodológicos e como um todo na nossa formação docente profissional.

**Figura 7: A importância das estratégias de ensino e como tudo se relaciona no processo educacional:**



Fonte: elaborado pelo autor (2023);

Ao planejar uma atividade metodológica o docente tem de lidar com todas essas interações para que a sua intencionalidade educativa atinja os objetivos curriculares pretendidos. A aquisição e assimilação do conhecimento se torna eficaz quando o profissional docente tem a formação “[...] filosófica, epistemológica, pedagógica capaz de compreender o conhecimento geográfico e articulá-lo com as questões pedagógicas[...]” (CASTELLAR, 2010, p. 43). São mais especificidades que tornam a formação docente algo de grande valia, pois entender a necessidade dessas

interações para o ambiente escolar é mais um passo no caminho metodológico de tornar a estratégia de ensino e aprendizagem um processo ativo e significativo.

Dias (2018) traz um aprofundamento, ao afirmar que as estratégias de ensino são atividades pensadas e planejadas com o objetivo de possibilitar ao aluno um entendimento acerca do conhecimento. Esse ato professoral de escolher as melhores estratégias de ensino é uma tarefa desafiadora, haja vista que não é somente adentrar em um ambiente escolar e dar aula, mas sim compreender a existência de vários fatores que possam influenciar o processo de aprendizagem, como o contexto individual e coletivo do aluno, as especificidades curriculares e os objetivos educacionais. Escolher o melhor caminho metodológico e que estejam alinhadas a uma bem pensada estratégia de ensino, possibilita com que o aluno tenha as melhores condições para que o aluno possa pensar, refletir e criticar.

As estratégias de ensino pensadas para o ambiente escolar também requerem de uma participação ativa do docente, pois o processo avaliativo é uma peça importante na aprendizagem do aluno. Um professor participativo possibilita uma avaliação mais precisa das atividades empregues em aula, gerando uma melhoria na qualidade motivacional do aluno e, conseqüentemente, um encorajamento com a disciplina (BORUCHOVITCH, 2004).

Em relação às estratégias de aprendizagem, Dias (2018) aborda que estas são técnicas ou métodos empregues pelo aluno ao almejar a aquisição e compreensão da informação, ou seja, a aprendizagem é realizada através de diferentes atividades sequenciais que buscam facilitar a assimilação desse conhecimento adquirido. Em vista disso, o professor é fundamental nesse momento, pois o docente necessita contemplar um caminho metodológico que contribua para o envolvimento do aluno com a aprendizagem, tendo uma clareza de suas ações como docente na construção do conhecimento.

Kossovski (2009) traz sua perspectiva sobre as estratégias de aprendizagem, ao afirmar que é um processo que acontece do individual para o coletivo, com o professor contribuindo em seu papel de mediador para formar um ambiente colaborativo para a construção dos saberes por parte dos alunos. Com isso, oportuniza uma autonomia para que o aluno através do coletivo tenha uma participação atuante na aprendizagem.

Ao dialogarmos acerca do processo de aprendizagem e sua materialização na dinâmica escolar, Meirieu (1998) em seu livro *“Aprender...sim, mas como?”* traz uma

reflexão sobre o ato de aprendizagem e elucida acerca dos desafios do professor no que tange as estratégias de ensino a serem adotadas, segundo o autor:

É por isso que, quando o professor apresenta documentos, exemplos, objetos, não pode esperar estar fazendo a organização de um conjunto de representações disparates que os alunos vão imediatamente calcar sobre eles, não pode esperar estar encaminhando um processo de aprendizagem que ignoraria toda anterioridade (p. 58).

Nesse sentido, o que o autor busca exemplificar é que a articulação desses conhecimentos com a aprendizagem não tem como ponto inicial a inserção escolar, a criança desde muito cedo já detém de toda uma bagagem do conhecimento que é estabelecido fora da escola. Com esse ponto de análise estabelecido, Meirieu (1998) argumenta que a criança:

[...] "sabe" como funciona um automóvel, o que é um raio laser, porque existe vento e como as plantas se reproduzem... Sabe o que são a "natureza" e a "função" de uma palavra, o que o "infinito" representa, da mesma forma que sabe por que um problema lhe é colocado e o que se espera dele quando um exercício lhe é proposto... É claro que se pode sempre ignorar esse "saber" e iniciar uma aprendizagem como se nada existisse; têm-se, então, todas as chances de simplesmente sobrepor a esse "saber" anterior um "saber escolar", verniz superficial que descascará no momento em que desaparecer a situação escolar que o gerou (p. 58).

Com essa perspectiva, o professor tem um universo de possibilidades em como estruturar a sua prática educativa no ambiente escolar, ele ter a compreensão de que seus alunos possuem um arcabouço de vivência é algo elementar e que contribui significativamente na maneira em que conduza o seu ato docente. Suas estratégias de ensino e aprendizagem precisam estar em sintonia com a realidade de vivência de seus alunos, oportunizando evidenciar em aula um conteúdo significativo através das representações.

Sobre os aspectos que reverberam na aprendizagem, Meirieu (1998) corrobora sob o ensinar através do bojo das práticas sociais, segundo o autor:

[...] uma representação não pode manifestar-se duravelmente, nem ser o objeto de um tal consenso, se não estiver coerente com um conjunto de práticas sociais ou, pelo menos, se não estiver inserida em toda uma rede de representações amplamente difundida no tecido social (p. 52)

Isso é totalmente coerente quando se busca uma formação em que supera a transmissão de conhecimentos mecanizada, direcionando em uma práxis pedagógica voltada em uma construção formativa baseada nos preceitos éticos e reflexivos. Com isso, a busca de utilizar as vivências sociais em um contexto de aula é uma tarefa desafiadora, haja vista que foge da antiquada aula expositiva, proporcionando ao aluno uma construção de saberes geográficos voltados na criticidade e reflexão. Essa

perspectiva analítica da aprendizagem já é algo discutido há algum tempo, com Laval (2004) afirmando a existência de um movimento de abandonar o modo de aprendizagem em que consiste principalmente em uma transmissão de conhecimentos e focar em um cenário de aprendizado e reflexão, com os alunos apreendendo por si mesmos.

Podemos entender essas mudanças na perspectiva de aprendizado correlacionando com as mudanças na sociedade contemporânea, não sendo um fato isolado e sim a uma mudança social de maneira bem amplificada (ENZWEILER, 2020). Isso é algo que Goodson (2008, pg. 26) corrobora, ao afirmar que “as questões relacionadas com o ensino e a educação são claramente influenciadas pelas mudanças colossais que estão ocorrendo atualmente na economia global”. Ao pensarmos isso, as mudanças curriculares e as concepções de ensino e aprendizagem necessitam levar em consideração todo um contexto na qual impacta sistematicamente em políticas e diretrizes curriculares.

Nessa seara, uma das mudanças educacionais significativas e que tem com parte do foco da investigação é a BNCC, já discutida anteriormente, que propõe um ensino pautado nas competências e habilidades. Nessa linha analítica a BNCC, enquanto referencial na elaboração de currículo, se entrelaça com as estratégias de ensino e aprendizagem. Em consonância a essa linha argumentativa, Callai (2018) dialoga sobre a importância da formulação das práticas educativas nos tempos atuais no que concerne o desenvolvimento da aprendizagem, na qual:

[...] considera-se o trabalho escolar na construção de conceitos, como aspecto essencial no desenvolvimento da aprendizagem. Os conceitos permitem fazer generalizações com o desenvolvimento do pensamento abstrato, o que permite ver o mundo não apenas como um conjunto de coisas, mas fazendo teorizações abstraindo dos fragmentos (que são os conteúdos) através de operações intelectuais. Esse processo requer que seja possibilitado ao aluno as condições para fazer a teorização, o que pode ser realizado através do confronto dos conceitos cotidianos e dos conceitos científicos, produzindo os processos de abstração de modo que ao fazer as generalizações ele tenha ferramentas intelectuais para aprender a geografia (p. 11).

Nesse ponto de reflexão abordado por Callai, a autora defende a proposição de estratégias de ensino e aprendizagem mediante a instrumentalização de conceitos, atentando para que se busque articular os conteúdos geográficos evidenciados em aula com o material cotidiano e, assim, distanciar de explicações artificiais e centralizadas em um espaço geográfico que não detenha uma dimensão humana. A disposição de uma aprendizagem direcionada aos conceitos é um ponto válido, visto

que somente a instrumentalização das competências e habilidades baseada nas indicações das unidades temáticas e objetos do conhecimento não são suficientes. Então, a formulação de uma consistente prática educativa depende da construção envolvendo fatores como a compreensão dos fundamentos científicos e pedagógicos, um bom planejamento do ensino e aprendizagem e dos materiais didáticos que serão utilizados (AZAMBUJA, 2019).

Como gancho argumentativo, Callai (2018) complementa que é necessário fugir do ato de ensinar fragmentado, com a qual:

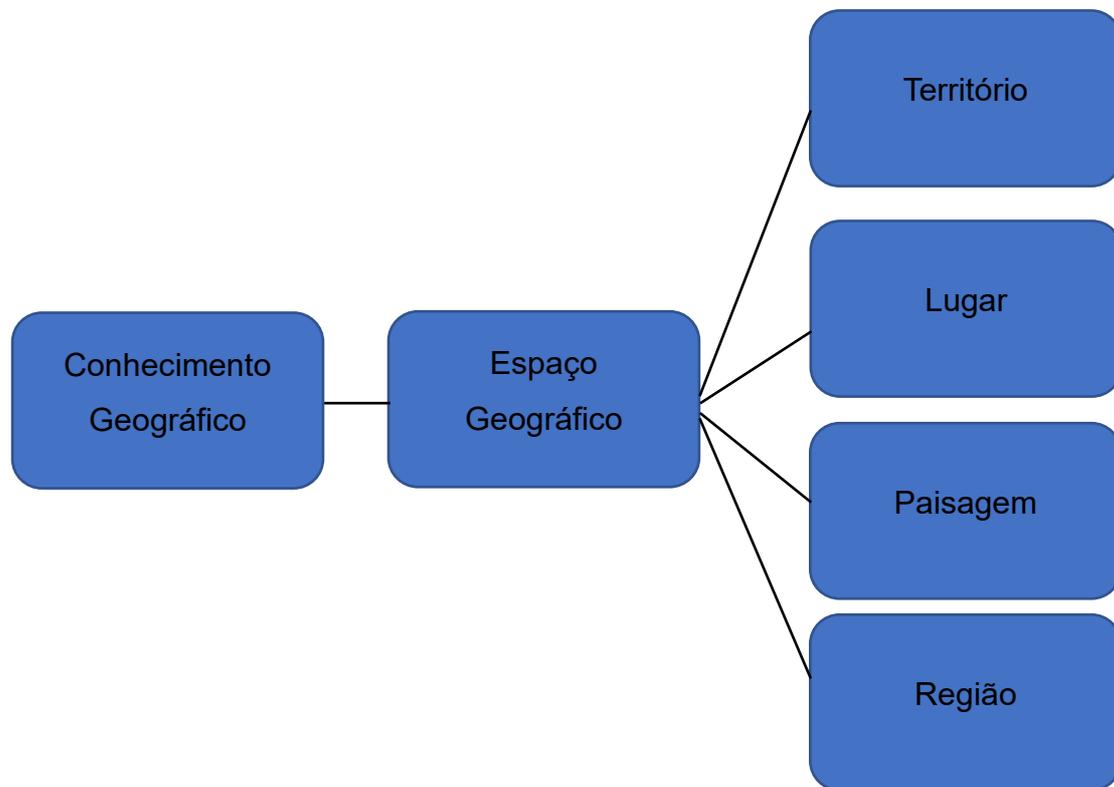
Essa situação remete a um ensino pragmático em que os conteúdos devem ser memorizados, o que dificulta a elaboração da reflexão de modo a dar significado ao aprendido, ou melhor, àquilo que é transmitido nas aulas. O desafio é, então, como superar a fragmentação dos conteúdos de modo a não abandoná-los, mas para que sirvam de possibilidade para a construção dos conceitos no contexto da aprendizagem (p. 12).

Superar o ensino pragmático e evitando a fragmentação dos conteúdos é uma tarefa desafiadora, tendo em vista que necessita articular os conteúdos geográficos de uma maneira que busque alicerçar os conceitos estruturantes da geografia. Ao utilizar outros conceitos geográficos<sup>34</sup> para compreender o espaço geográfico (figura 8), temos as categorias de paisagem, região, lugar e território que possibilitam uma construção do conhecimento geográfico com o aluno de uma maneira que desenvolva um sujeito que tenha um pensamento crítico e reflexivo frente a sua realidade.

---

<sup>34</sup> Os conceitos geográficos referenciados podem ser encontrados no livro de Marcelo Lopes de Souza - Os conceitos fundamentais da pesquisa socioespacial e Geografia: Conceitos e Temas, um livro de autoria de Iná Elias de Castro, Paulo Cezar da Costa Gomez e Roberto Lobato Corrêa.

**Figura 8: A importância das estratégias de ensino e como tudo se relaciona no processo educacional:**



Fonte: elaborado pelo autor (2023); baseado nos estudos encontrados no livro “Os conceitos fundamentais da pesquisa socioespacial” (Marcelo Lopes de Souza) e “Geografia: Conceitos e Temas” (Iná Elias de Castro, Paulo Cezar da Costa Gomez e Roberto Lobato Corrêa).

Esses conceitos ou categorias de análise, se estruturam tendo como o objeto de estudo o espaço geográfico, tendo em vista que lugar, paisagem, território e região representam um recorte específico dessa categoria maior.

Young (2011) complementa nessa linha de argumentação ao afirmar que os conceitos são o sustentáculo do desenvolvimento intelectual, para o autor:

“[...] conceitos são sempre sobre alguma coisa. Eles implicam alguns conteúdos e não outros. O conteúdo, portanto, é importante não como fatos a ser memorizados, [...], mas porque sem eles os estudantes não podem adquirir conceitos e, portanto, não desenvolverão sua compreensão e não progredirão em seu aprendizado” (p. 614).

O papel da escola neste cenário é de garantir as condições para que o docente tenha espaço para elaboração de estratégias de ensino e aprendizagem, tendo a liberdade com os elementos curriculares, já que a BNCC serve como referencial na elaboração dos currículos, e não o currículo propriamente dito. Em relação ao professor, é importante que o mesmo tenha um discernimento para se autoavaliar em

relação as práticas educativas construídas e implementadas no ambiente escolar, levando em consideração os objetivos estabelecidos de cada prática educacional e das especificidades e realidade de vida de seus alunos.

Ao direcionarmos a discussão para a formação docente, podemos perceber como está licenciaturas e as estratégias de ensino e aprendizagem nos currículos formativos atuais, Dias (2018) aponta que:

Assim como os currículos escolares, os currículos atuais da formação profissional docente nos revelam a ausência de metodologias que apontem ferramentas práticas para a construção significativa desse conhecimento escolar, diligências que superem os obstáculos do cotidiano da prática docente e posicionem o professor como o sujeito, agente do conhecimento para além de um mero reprodutor/executor [...] (p. 296)

É perceptível nos cursos de formação de professores uma ausência de apoio no que se refere ao uso de estratégias de ensino e aprendizagem, sendo que nas últimas décadas – através da expansão do ensino superior e advento de políticas públicas – os licenciandos se tornaram um grupo bastante heterogêneo, com diferentes concepções de mundo, perfis sociais, poder aquisitivo e processos cognitivos. Lidar com esse grupo diverso de futuros professores é uma tarefa complexa, demandando um ensino de estratégias que objetivem a aquisição de um conhecimento significativo e compreendendo suas possibilidades quanto aos caminhos da aprendizagem no meio acadêmico.

Em vista disso, Dias (2020) complementa ao destacar sobre a necessidade dos cursos de formação docente:

[...] se estruturarem de modo a produzirem conhecimentos, tanto em relação às estratégias de ensino quanto à aprendizagem desde a formação inicial, pois assim propiciarão ao futuro professor a possibilidade de utilizar diferentes estratégias de ensino e formas de intervenções em sala de aula que otimizem o ensino de estratégias de aprendizagem aos alunos. (p. 4)

Isso denota a importância de estimular o uso de estratégias de ensino e aprendizagem no processo formativo, trazer significados e contextos e ir além da superficialidade que nós somos requeridos para, assim, construir uma sólida e consistente formação profissional baseada em uma autonomia que esteja em consonância com os contextos de sua ação docente. Promover iniciativas que estimulem o uso de estratégias de ensino e aprendizagem de maneira além do superficial é algo que precisa ser instrumentalizado de maneira assertiva, fora que o implemento das mesmas favorece não somente a vida acadêmica, como também a profissional e pessoal.

Um fator que vai em consonância com que Ganda e Boruchovitch (2018) dialogam, com elas sugerindo que:

[...] as licenciaturas devem-se ater não apenas à formação técnica do docente, mas também a propostas educacionais que ajudem o universitário a refletir sobre o seu perfil acadêmico e que lhe ensinem estratégias destinadas a ajudá-lo a se tornar um aluno mais autorregulado, de forma que ele tenha mais conhecimento e prática para desenvolver esses mesmos processos nos seus futuros alunos. (p. 77)

Essa afirmação destaca a importância - no campo formativo - de mecanismos que estimulem situações voltadas ao uso das estratégias de ensino e aprendizagem, já existem algumas políticas educacionais como o PIBID e PRP que de certa maneira contribuem em promover situações que ofereçam um pensar a sua aprendizagem enquanto docente. De acordo com Antunes (2016), as experiências de iniciação à docência são favoráveis a aprendizagem, com a autora também afirmando que esses programas possibilitam com que o aluno na formação inicial pense e desenvolva estratégias, qualificando a construção de saberes em aula. Esse é um ponto importante, mas ainda é necessário um maior avanço nos cursos de licenciaturas.

Em relação ao aluno que esteja na formação inicial, é importante que o mesmo reconheça suas potencialidades e fragilidades, pois é um grande passo para auxiliá-lo durante sua formação docente e no seu discernimento no que tange os caminhos de ensino e aprendizagem. Com essa perspectiva, o aluno em formação pode direcionar em estratégias de ensino e aprendizagem que melhor se adaptem às suas potencialidades, proporcionando com que se tenha uma aprendizagem mais significativa, impactando sua formação de maneira positiva e refletindo futuramente na atuação docente.

#### 4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A seguir serão apresentados os caminhos metodológicos que serão empregues na pesquisa, abordando as características de ser uma pesquisa qualitativa focada na entrevista estruturada e análise de conteúdo, esmiuçando a coleta de dados por meio de suas etapas e o tratamento dos dados. Através destas subcategorias que serão exibidas, apresentaremos as informações acerca da metodologia adotada nesta dissertação, explicando o que foi proposto trabalhar para chegar aos resultados obtidos (figura 9). Posto isto, temos como aspecto figurativo a apresentação de um mapa organizacional que apresenta as proposições que a metodologia busca trabalhar nesta dissertação.

**Figura 9: Mapa organizacional da metodologia**



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

#### **4.1 Entrevista estruturada**

A entrevista estruturada foi uma vertente que no tópico anterior foi explorada através de uma entrevista com o Prof. Dr. Rafael Straforini, mas que merece um destaque no que tange as suas atribuições através do percurso metodológico estabelecido. A entrevista teve como intenção um aprofundamento da investigação com o seu objeto de estudo, ao externalizar as proposições do editor-chefe da RBEG com a qual possibilitem contemplar um entendimento dos processos que envolvem o funcionamento do periódico.

É uma entrevista estruturada, pois de acordo com Leitão (2021) “[...] são aquelas cujos tópicos ou perguntas do roteiro obedecem a uma definição e uma sequência rígida de formulação, similar a um questionário”. De todo modo, as perguntas foram formuladas através de um roteiro fixo, visando os pontos de interesse do pesquisador com o objeto de estudo em questão, com o entrevistado proporcionando informações que busquem enriquecer da investigação e tendo uma liberdade para expressar da maneira que desejar.

De acordo com Gil (2002) a realização de entrevistas deve considerar dois elementos fundamentais, os dados que pretendem ser obtidos e a escolha e formulação das perguntas. As duas ideias citadas foram cumpridas, pois através da entrevista se pretendeu coletar informações referentes ao periódico que é o foco da investigação, bem como as perguntas formuladas buscaram justamente externar dados que se relacionam com a pesquisa aplicada.

#### **4.2 Revista Brasileira de Educação em Geografia**

A pesquisa tem como propósito discutir o universo de práticas educativas e avaliar se as estratégias de ensino e de aprendizagem dessas práticas promovem a aprendizagem geográfica. Então, para o escopo dessa análise tem-se como foco a utilização da “Revista Brasileira de Educação em Geografia (RBEG)” como fonte primordial da pesquisa. A RBEG, foi fundada em 2011 com o propósito de ser uma publicação científica independente, que começou tendo o lançamento de dois números anuais disponibilizados em formato eletrônico.

Em relação a importância da RBEG no ensino de geografia e para essa investigação por ser o objeto de estudo, foi realizada uma entrevista<sup>35</sup> com o editor-chefe da revista, o Prof. Dr. Rafael Straforini, na qual relatou um pouco sobre o contexto de criação da revista e as motivações para esse movimento, segundo o professor:

Bom a história da revista ela começa por volta do ano de 2008. [...] O professor Antônio Carlos Pinheiro ele começou a puxar essa ideia de termos uma revista e ainda estávamos eu, o Vanilton (Camilo de Souza) também e o próprio Denis Richter, então nós pensamos naquele momento olhando pro cenário das revistas, dos periódicos que existiam naquele momento, não havia um periódico específico para o ensino de geografia, exclusivo para o ensino de geografia. A motivação de criar a revista não foi só pela inexistência de um periódico temático para o ensino, mas sobretudo do que nós pesquisadores da área de ensino tínhamos como feedback quando nós submetíamos nossos artigos para as revistas de geografia, muitas vezes nossos artigos não eram aprovados e alguns dos nós recebíamos era que o nosso trabalho não era de geografia, era de educação. E aí sugeriram que nós submetêssemos os textos para as revistas de educação. Era um momento em que a área do ensino de geografia já estava crescendo, já tinha bastante trabalho, mas ainda não tinha atingido a importância e o tamanho que atingiu agora na década de 2010 e 2020. Nós tínhamos poucos programas de pós-graduação com linhas de ensino em geografia. Então a gente ficou pensando assim quão rico seria a gente ter uma revista em que a gente pudesse divulgar os nossos trabalhos. Porque também era uma questão de sobrevivência da área, a gente tem espaço de publicação, de divulgação daquilo que nós fazemos, o que nós pesquisamos (RS).

Nas palavras do professor, a criação da revista envolveu uma série de fatores, dentre os citados podemos destacar a insuficiência de periódicos direcionados ao ensino de geografia em meados dos anos 2000. Após um período de estudos do que viria ser a comissão editorial a revista foi estrear no ano de 2011, contemplando diferentes categorias de artigos científicos, dentre estas uma seção somente para as práticas educativas produzidas por docentes da educação básica e do ensino superior, bem como estudantes de graduação e pós-graduação. De acordo com o professor é isso que diferencia a RBEG das demais no seu contexto de criação, já que pelas palavras do mesmo:

Então acho que esse foi o primeiro recorte, eu acho que isso diferenciou a revista e outra coisa importante que a gente trouxe pra ela foi também publicar não só trabalhos acadêmicos, resultados de pesquisa, investigação científica, mas também práticas educativas que vem de professores da educação básica. Então acho que isso marcou a nossa revista, porque as práticas elas têm um papel muito grande, então a gente acessou não só o público de acadêmicos e pesquisadores, mas também de professores. As práticas elas são desde o começo muito buscada e baixadas pra essa especificação, ah são só práticas opções de atividades e reflexão sobre

---

<sup>35</sup> Para a participação no estudo foi assinado um “termo de consentimento livre e esclarecido”, contendo as assinaturas do entrevistador-pesquisador, entrevistado e a orientadora da pesquisa;

aquilo que foi feito, mas tem muita procura sobre as práticas. Então a gente de alguma forma se aproxima não só com o universo acadêmico, mas também com o universo escolar, com o chão da escola, porque ali a gente tem experiências mesmo e as práticas (RS).

É uma estratégia que possibilitou com que a RBEG alcançasse não somente o público acadêmico, mas também os professores da educação básica. Por meio de experimentações das práticas educativas no ambiente de aula, o professor tem a oportunidade de exprimir as estratégias de ensino e aprendizagem adotadas, contribuindo no enriquecimento teórico-metodológico das boas práticas empregues nos artigos da revista. Isso engrandece o ensino de geografia, pois temos contribuições de profissionais que há tempos estão no cotidiano das escolas e, assim, possibilita mais um meio de articulação do que vem sendo produzido no ambiente escolar com um diálogo aberto para com a comunidade acadêmica.

No ano de 2021 a revista mudou a estratégia de publicações, ao aderir ao fluxo contínuo, caracterizando em uma maior agilidade na publicação por não ser mais necessário aguardar o fechamento da edição para publicar os artigos e proporcionando um melhor retorno para os autores envolvidos. De acordo com o professor Rafael Straforini isso ocorreu devido:

É uma questão geral, é um cenário geral não só brasileiro, mas internacional. A gente debateu muito isso, até porque a gente gostava da estética da revista semestral. Mas o fluxo contínuo o que que ele faz? Ele dá agilidade a revista, tanto na submissão quanto no processo de avaliação e publicação. A gente não precisa esperar aquele momento pra publicar tudo de uma vez. Então a gente já está por exemplo com alguns artigos já prontos, que já vai começar a publicar e já tem outros pra entrar em avaliação. Então o fluxo contínuo ele dá movimento, ele dá dinamicidade pra revista. E pra nós que estamos trabalhando nela torna mais fluída, mais diluída ao longo do ano (RS).

Atualmente o periódico possui uma avaliação da Qualis - CAPES A2 (2017-2020), o que significa um conceituado nível de qualidade quanto aos seus propósitos de publicação e de apreciação do público acadêmico. É uma conquista para o ensino de geografia, pois a apreciação de uma alta certificação na CAPES demonstra uma demanda de pesquisa sobre a ciência geográfica, com pesquisadores de excelência externalizando suas contribuições por meios dos artigos publicados, não somente na seção de práticas educativas, mas em um contexto geral. Para o professor Straforini a RBEG evidenciou algumas conquistas importantes, como a já citada qualificação A2-Qualis, como também outras:

Então a gente encontra isso já nas pesquisas pós-graduação, os autores fazem pesquisa tanto no banco de teses da CAPES e na revista brasileira.

Então ela é o repositório hoje do conhecimento, da área de ensino de geografia. Ela é um dos repositórios, a gente pode ver isso. E outra conquista importante é o fato dela começar em 13 anos, ela está dentro do grupo das principais revistas de geografia do Brasil. Você ser A2 [avaliação Qualis-CAPES para as revistas], no conjunto das revistas que historicamente estão aí há décadas é muito potente isso pra nós. Então assim, a gente foi se consolidando e isso vai sendo revelado a cada avaliação Qualis que a gente só subiu, todos os Qualis e a gente passou por três Qualis, a gente só subiu. Nem esperávamos esse salto pra ser A2, quando a gente ficou sabendo, a gente ficou aqui, uau. Então, mas eu acho isso, a principal contribuição é ela ter se consolidado como a revista mesmo, esse guardião da área do ensino de geografia, de ensinar o debate, ela é extremamente plural (RS).

É uma outra conquista a destacar, já que ao longo do tempo o banco de dados da revista pode ser utilizado com um repositório de pesquisas, sendo um espaço para estudo da área do ensino de geografia para a realização do estado da arte em dissertações e teses da pós-graduação. Os textos publicados no periódico refletem, de certa forma, os debates e discussões que estão em evidência na área de ensino de geografia, seja através da educação básica ou do ensino superior. Com uma variedade de artigos inéditos o que proporciona abordar distintas temáticas da educação geográfica, valorizando também as práticas educativas em destaque no contexto da sala de aula.

Em relação as perspectivas futuras da RBEG, o professor Straforini relatou as intenções que serão postas em práticas pelo periódico:

Uma delas é a gente começar a publicar clássicos da geografia, do ensino de geografia. Tem muito texto que foi publicado no século XX sobre o ensino de geografia, esses textos eles estão perdidos ou são de difícil localização. Então a gente quer fazer um movimento que a revista Geografia da UFF [Universidade Federal Fluminense] faz que é a publicação Nossos Clássicos. Então a gente quer publicar os nossos clássicos da área de ensino de geografia, já tem alguns publicados e a gente quer consolidar isso, já temos até um projeto pra isso. Uma outra possibilidade é fazer com que geógrafos que não sejam da área de ensino e geografia possam trazer contribuições pra nós a partir do campo teórico deles. Então a revista também pode fazer essa ponte com os geógrafos que são importantes, que tem trazido importantes contribuições para a geografia brasileira, e trazerem as suas leituras de mundo pra dentro da revista (RS).

Por meio das proposições elaboradas pelo professor Straforini, a revista buscará ampliar seu escopo na comunidade geográfica, indo além do ensino de geografia ao propor agregar vozes de outros teóricos da ciência geográfica. As possibilidades com a publicação de clássicos do ensino de geografia, é mais um fator que proporciona um engrandecimento e valorização da RBEG, bem como um suporte fundamental a ciência geográfica com a publicação de textos considerados “perdidos” no meio digital.

Ainda segundo o editor-chefe da RBEG, o periódico buscará manter suas características fundamentais, de acordo com o professor:

E eu acho que é continuar uma revista plural, uma revista aberta, sem vigilância teórica, ao mesmo tempo em que mostra essa diversidade, essa pluralidade que é a geografia brasileira e a arte do ensino de geografia. E evidentemente a gente vai subindo o sarrafo da qualidade, acho que isso a gente tem percebido e exigido dos nossos avaliadores que a avaliação ela seja cada vez mais rigorosa. Porque a área já está consolidada, e a revista não precisa mais ocupar esse lugar. Então a gente agora tem que garantir qualidade e rigor teórico dos artigos (RS).

Através da entrevista, o professor Straforini explica que a RBEG manterá seus aspectos fundantes, pautando por um periódico pluralizado em que demonstre uma diversidade da arte do ensino de geografia e ao mesmo tempo procurando manter o nível de excelência, tendo em vista que a revista está consolidada na comunidade do ensino e garantir um rigor teórico é primordial para se manter em relevância na comunidade acadêmica como um todo.

#### **4.3 Análise Qualitativa**

A metodologia é um importante passo de uma pesquisa acadêmica, com ela se permite definir através de muita reflexão os processos para que se viabilize a produção do conhecimento científico. Neto (2012) argumenta que o percurso metodológico da pesquisa possibilita avaliar e refletir a relação entre teoria e prática, assim como, viabiliza a análise do sujeito e objeto no processo em questão. Ainda segundo o autor, não existe uma metodologia perfeita e sim uma que esteja adequada aos objetivos da investigação em voga, ao escolhermos os caminhos metodológicos devemos avaliar os prós e contras para que a pesquisa esteja concentrada na direção correta e de acordo com os objetivos explicitados.

A pesquisa tem como base a análise qualitativa, o que de acordo com Dalfovo, Lana e Silveira (2008) é “[...] aquela que trabalha predominantemente com dados qualitativos, isto é, a informação coletada pelo pesquisador não é expressa em números, ou então os números e as conclusões neles baseadas representam um papel menor na análise”. Essa pesquisa busca realizar uma análise documental - o que implica numa abordagem qualitativa - e mesmo que a investigação detenha de alguma expressividade numérica, a natureza discursiva da investigação estará em evidência pois a mesma terá como foco uma análise voltada para os sujeitos sociais.

Na perspectiva de Godoy (1995), a autora caracteriza os estudos qualitativos como uma pesquisa integrada, sendo importante para que o pesquisador capture o fenômeno a partir do contexto e perspectivas dos agentes envolvidos, assim, sendo possível ter um discernimento – a partir dos dados coletados e analisados – da dinâmica do fenômeno analisado. Esse modo de pesquisar possibilita um grande leque diversificado para se estudar as dinâmicas que envolvem os seres humanos e suas relações sociais, fornecendo uma visão panorâmica do objeto analisado na investigação.

Com a perspectiva de André e Lüdke (1986), a análise qualitativa reverbera em uma investigação que terá de trabalhar com todo o material obtido durante o período de pesquisa, em qualquer método a ser utilizado, seja ele relato das observações, transcrições de entrevista, análise de documentos e outros meios disponíveis. É importante que o pesquisador organize o seu material coletado, pois desde o início da nossa pesquisa, o pesquisador já está realizando o movimento de análise dos dados.

Como já foi relatado neste capítulo, um dos enfoques desta pesquisa qualitativa é a análise documental, visto que é um campo analítico que destaca a importância de fontes de dados documentais. Um dos enfoques ao utilizar esse tipo de análise é a oportunidade de trazer contribuições relevantes para a nossa investigação. Ao focar em estudarmos as estratégias de ensino e aprendizagem, usar a análise documental possibilita abarcar uma reflexão metodológica acerca dos sujeitos que compõem a pesquisa, gerando com isso uma contribuição potencialmente significativa na área de estudo que compõe a investigação.

Para Godoy (1995) um dos fatores que caracteriza a pesquisa documental é que a mesma é assertiva para quando necessita estudar longos períodos de tempo, proporcionando a identificação de uma ou mais tendências comportamentais do fenômeno analisado. No caso da investigação que será realizada por meio desse trabalho, a mesma detém de um recorte temporal bastante significativo – de 2011 a 2021 – e isso proporciona uma análise de conteúdo relevante acerca das mudanças ocorridas durante esse período, como por exemplo, em relação às mudanças curriculares através da implementação da BNCC.

É necessário ter objetivos bem definidos para que a pesquisa consiga avançar através da complexidade da codificação das informações obtidas, sendo primordial a existência de um formato padrão para que os obstáculos metodológicos enfrentados

pela investigação sejam ultrapassados (GODOY, 1995). Esse aspecto procedimental permite o estabelecimento de parâmetros que viabilizam a condução da investigação, de uma maneira em que os objetivos e os elementos metodológicos estejam alinhados e, assim, proporcionando uma sistematização metodológica bem amarrada com os propósitos da pesquisa.

O arcabouço teórico é primordial para o andamento da pesquisa, pois as temáticas analisadas ao decorrer da investigação são parte do sustentáculo da pesquisa. O suporte teórico-metodológico proporciona um diálogo dos autores com a investigação, gerando um enriquecimento das temáticas e, em aspecto geral, proporcionando contribuições importantes para que a argumentação ocorra de maneira satisfatória.

#### **4.3.1 Análise de conteúdo**

Uma das vertentes que compõem a investigação documental dessa pesquisa qualitativa é a análise de conteúdo, uma terminologia adotada e difundida pela autora Laurence Bardin, sendo muito citada através das produções científicas brasileiras que utilizam a técnica análise de conteúdo como uma das bases metodológicas para análise de dados. De acordo com Bardin (2016), o que se entende por análise de conteúdo é que estas são:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p. 42)

Nesta perspectiva, percebe-se que análise de conteúdo é uma vertente que compõe um leque variado de procedimentos da investigação qualitativa, sendo uma técnica de analítica de informações que tem a importante finalidade de inferir. No que compõe a inferência, esse ato pode estar relacionado intrinsecamente ao contexto analítico em voga, sendo uma peça fundamental para condução de potenciais respostas que a investigação busca objetivar.

De acordo com Godoy (1995) a análise de conteúdo trabalha de maneira parcial - embora tenha uma meta definida - focando em uma sistematização de processos metodológicos das mais variadas formulações, implica em uma adaptação que pode ser realizada de acordo com os documentos a serem analisados ou com os objetivos

dos pesquisadores. Utilizar dessa técnica de dados provem um valioso potencial analítico, já que possibilita trabalhar com um alto volume de conteúdos documentais e contribui em uma filtragem que preserve os elementos textuais, viabilizando que uma produção documental seja interpretada levando em consideração a influência na forma e conteúdo da mensagem analisada.

Uma perspectiva similar quanto a análise de conteúdo é encontrada através de Chizzotti (2006, p. 98), com o autor afirmando que “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. Essa busca de significações permite que o pesquisador trabalhe com produções textuais da maneira mais parcimônia possível, tendo o propósito de enriquecer a leitura das informações coletadas através de um método bem conceituado e estudado.

A utilização da análise de conteúdo defendida por Bardin (2016) prevê três fases fundamentais para a investigação: pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados (tabela 3). O que qualifica os resultados preliminares da pesquisa resulta de uma coerência sistemática entre as fases elencadas, seguindo uma metodologia qualificada viabiliza um rigor na organização da pesquisa, assim, diminui as chances de ter ambiguidades dos resultados.

**Tabela 3: As fases da técnica de análise de conteúdo**

Pré-análise	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Leitura flutuante;</li> <li>•Escolha dos documentos;</li> <li>•(Re) elaboração dos objetivos;</li> <li>•Formulação de indicadores;</li> </ul>
Exploração do material	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Transformação dos dados brutos;</li> <li>• Análise de dados, contexto e codificação;</li> </ul>
Tratamento dos dados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretação e inferência dos dados;</li> </ul>

Fonte: Bardin (2016).

A pré-análise é a fase da organização da pesquisa, cujo é o momento em que ocorre a operacionalização e sistematização das ideias iniciais da investigação. Neste período é estabelecido um esquema que contemplará os procedimentos que serão aplicados, estando bem definidos e com margem de manobra para eventuais

modificações. Em vista disso, é um momento que envolve o primeiro contato – leitura “flutuante” - com os documentos que serão analisados, a escolha dos documentos, a elaboração de objetivos e a formulação de indicadores que nortearão o momento da interpretação e preparação do material documental (BARDIN, 2016).

Conforme Bardin (2016), esses fatores não seguem uma linha cronológica, mas estão intrinsecamente ligados uns aos outros. Haja vista que a escolha dos documentos depende dos objetivos da pesquisa ou inversamente; os indicadores sendo constituídos a partir das hipóteses ou inversamente. Essa fase destaca o foco para a organização, mesmo não estando estruturadas e, assim, deixando uma vantajosa margem de manobra para que os pesquisadores possam analisar os caminhos decorrentes da pesquisa.

Com as hipóteses e referenciais teóricos bem definidos partimos para a segunda fase da sequência de técnicas de análise de conteúdo, a exploração do material. Nesta fase tem como finalidade a categorização e codificação dos dados obtidos do estudo documental, cabendo ao pesquisador ler os documentos selecionados e, assim, ter a viabilidade de classificar em blocos que expressem os determinados questionamentos propostos para a investigação (BARDIN, 2016).

Essa é uma fase de análise extensa, pois representa a aplicação sistemática das decisões tomadas durante a pré-análise da pesquisa. Haja vista, que é um momento em que se trata dos procedimentos aplicados de maneira mecânica ou automatizada através do computador. Nesse momento é importante saber “como analisar”, para que as hipóteses se relacionem de alguma forma com os dados analíticos obtidos, isso destaca a importância de ter uma organização inicial da pesquisa feita de maneira que possibilite a ocorrência de brechas para eventuais alterações (BARDIN, 2016).

De acordo com Bardin (2016) a classificação e codificação corresponde na transformação dos dados brutos do texto analisado, sendo um momento em que as informações serão agrupadas em unidades de análise que permitirão uma representação concisa do conteúdo ou de sua expressão. Ainda segundo a autora, na esfera de existência de unidades de análise temos a de registro e contexto, que são as unidades iniciais que proporcionarão uma codificação mais precisa e sistematização das informações obtidas através da investigação analítica. Essas unidades proporcionam um recorte dos elementos textuais presentes nos documentos

analisados, isso proporciona uma valorosa oportunidade de recorte analítico e possibilitando um enriquecimento qualitativo da pesquisa.

A terceira fase desta técnica de análise de conteúdo é denominada de tratamento dos resultados e interpretação. Neste momento, o pesquisador tem a oportunidade de trazer sua crítica e reflexão acerca dos resultados obtidos, sendo o momento de inferência do autor com a pesquisa, assim, trazendo interpretações que tenham propósito com os objetivos previstos (BARDIN, 2016).

De acordo com Godoy (1995), essa fase é apoiada nos resultados brutos obtidos das fases anteriores, com o pesquisador buscando torná-la significativa e válida para com a investigação. Ainda segundo a autora, nesse momento poderá ser utilizado de técnicas quantitativas e qualitativas para significar os dados obtidos, buscando padrões, tendências ou alguma normativa implícita. É viabilizado a utilização de diagramas, quadros e figuras que oportunizem condensar as informações obtidas na análise dos dados.

Importante salientar que ao trabalhar com a análise de conteúdo Flick (2009) destaca um necessário detalhamento em todos os processos que compõem a pesquisa, isso implica em uma adequada organização e exposição dos resultados obtidos como forma de destacar a confiabilidade e validação da investigação. Essas especificidades que foram destacadas, aliadas a uma coerência e objetividade, proporcionam que os resultados obtidos detenham de um valor científico para com a pesquisa em voga.

A análise de conteúdo não é somente uma simples técnica do campo qualitativo, podendo ser considerada um componente metodológico que está em constante evolução e revisão. Compreende-se que essa técnica de coleta de dados detém de valorosas potencialidades, que possibilitam aos pesquisadores um interessante caminho metodológico através do campo qualitativo.

#### **4.4 Organização dos documentos da pesquisa**

A pesquisa teve como base documental as práticas educativas da Revista Brasileira de Educação em Geografia, fundada em 2011 com o propósito de ser uma publicação científica independente, tendo o lançamento de dois números anuais disponibilizados em formato eletrônico. A revista trabalha com diferentes categorias de artigos científicos, dentre estas existe uma seção somente para as práticas

educativas que foram produzidas por docentes da educação básica e do ensino superior, bem como estudantes de graduação e pós-graduação. No ano de 2021 a revista mudou a estratégia de publicações, em vez de dois números por ano, agora trabalham com o modelo de fluxo contínuo, caracterizando em uma maior agilidade na publicação por não ser mais necessário aguardar o fechamento da edição.

A metodologia desta investigação foi realizada por intermédio de uma coleta de dados dos artigos publicados na revista científica, caracterizando como uma consulta de dados documentais de fonte secundária. A escolha da revista RBEG proporciona analisar experiências de todo o Brasil ao longo de vários anos, sendo algo interessante de se prospectar quanto às possibilidades analíticas.

Importante ressaltar que essa pesquisa trabalhou com o recorte temporal das publicações da revista entre os anos de 2011 e 2022. A tabela abaixo foi criada para quantificar os artigos da categoria de práticas educativas, buscando saber através dessa filtragem se o número de artigos era o suficiente para os passos subsequentes da pesquisa (tabela 4).

**Tabela 4: Práticas educativas no período de 2011 a 2022 - Revista Brasileira de Educação em Geografia**

<b>Volume, ano e número da publicação</b>	<b>Quantidade de artigos na categoria práticas educativas</b>
v. 1 n. 1(2011)	1 artigo
v.1 n. 2 (2011)	2 artigos
v. 2 n. 3 (2012)	2 artigos
v. 2 n. 4 (2012)	2 artigos
v. 3 n. 5 (2013)	1 artigo
v. 3 n. 6 (2013)	nenhum
v. 4 n. 7 (2014)	1 artigo
v. 4 n. 8 (2014)	nenhum
v. 5 n. 9 (2015)	2 artigos
v. 5 n. 10 (2015)	2 artigos
v. 6 n. 11 (2016)	3 artigos

v. 6 n. 12 (2016)	5 artigos
v. 7 n. 13 (2017)	1 artigo
v. 7 n. 14 (2017)	4 artigos
v. 8 n. 15 (2018)	3 artigos
v. 8 n. 16 (2018)	5 artigos
v. 9 n. 17 (2019)	3 artigos
v. 9 n. 18 (2019)	5 artigos
v. 10 n. 19 (2020)	5 artigos
v. 10 n. 20 (2020)	6 artigos
v. 11 n. 21 (2021)	3 artigos
v. 12 n. 22 (2022)	3 artigos
<hr/>	
Total:	58 artigos
<hr/>	

Fonte: Revista Brasileira de Educação em Geografia (2023).

Foram publicados um total de 58 artigos voltados na seção de práticas educativas, o que envolve dezenas de práticas educacionais publicadas e das mais variadas abordagens e temáticas geográficas. A partir deste número foi possível realizar uma análise qualitativa acerca dos artigos publicados na revista, já que estes dados estão disponíveis online, assim, estando prontos para a realização das etapas subsequentes da pesquisa. Com esses dados totais, a próxima parte da investigação foi catalogar cada publicação abrangendo o título do artigo, autores envolvidos, ano de publicação e uma mensuração categórica acerca do contexto escolar envolvido na prática educativa.

A partir desses dados foi possível seguir para as outras etapas da metodologia em que os documentos escolhidos foram passados por uma análise mais minuciosa e que possibilitou coletar mais informações que contemplem o uso das estratégias de ensino e aprendizagem no universo das práticas educativas.

#### 4.5 Ficha de análise de dados

Com esses dados levantados foi possível realizar uma análise de conteúdo utilizando uma ficha de análise de dados (apêndice), um instrumento que já foi empregue no Trabalho de Conclusão de Curso (Rossales, 2022) e que foi adaptada pelo grupo de Pesquisa “Coletivos de Aprendizagem<sup>36</sup>”, para essa investigação. Assim sendo, essa ferramenta proporciona questões que estejam voltadas às estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas; quais temáticas geográficas foram empregues; que instrumentos foram utilizados em aula; se as metodologias utilizadas proporcionaram um trabalho coletivo dos alunos; se teve a utilização de habilidades e se a mesma se encaixam nessas práticas educativas; se decorreu de tecnologias digitais; por fim como estas estratégias de ensino e aprendizagem tiveram de retorno em aula.

Através de uma leitura cuidadosa dos artigos escolhidos, a investigação almejou responder os questionamentos por meio das formulações de indicadores, com a qual busquem contemplar os objetivos estabelecidos da pesquisa. A ficha de análise dos dados contemplou categorias analíticas que possibilitaram a transformação dos dados brutos em informações codificadas, que nas fases consequentes proporcionaram uma inferência e interpretação dos dados.

Para isso, seguiremos a técnica metodológica adotada por Laurence Bardin (2016) que categoriza a análise textual em: análise de registro, análise de contexto e codificação. A análise de registro simboliza uma pequena fração do texto analisado, podendo ser uma frase ou palavra-chave correspondente. A unidade de contexto tem como foco o recorte do material onde está contida a análise de registro, podendo ser um parágrafo da mensagem textual. A codificação é o momento em que a mensagem significativa do texto é agregada em unidades classificatórias, o que facilita uma eventual quantificação desses dados analisados e classificados. As unidades analíticas possibilitam que a mensagem contida no texto seja categorizada de uma maneira com que o seu significado não seja perdido, assim as questões inerentes da

---

<sup>36</sup> Trata-se de um grupo de pesquisa articulado ao projeto financiado - Chamada CNPq/MCTI/FNDCT Nº 18/2021 - Faixa A - Grupos Emergentes "COLETIVO DE APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA: O uso de estratégias autorregulatórias na formação inicial e continuada de Professores do município de Pelotas-RS" composto por professores e estudantes do curso de Licenciatura em Geografia da UFPel sob a orientação da Profa. Dra. Liz Cristiane Dias.

ficha de coleta de dados precisam ser assertivas em retirar o conteúdo significativo dos documentos selecionados (tabela 5).

**Tabela 5: Critérios estabelecidos na ficha de coleta de dados**

<b>Parâmetros de Análise</b>	<b>Definição</b>
<b>Unidade de Registro</b>	Menor recorte do texto ou uma palavra-chave.
<b>Unidade de Contexto</b>	O parágrafo onde está incluída a unidade de registro.
<b>Codificação</b>	Dados agregados em unidades classificatórias.

Fonte: Laurence Bardin (2016, p. 135).

Bardin (2016) faz considerações acerca das três unidades de análise elencadas e que serão utilizadas nesta pesquisa, para a autora a unidade de registro é considerada como uma unidade de base do segmento do conteúdo, que visa a categorização e contagem sequencial. Essa unidade detém de uma natureza variável, que pode ser executada com diferentes níveis de distinção, seu recorte linguístico podendo ser uma frase ou palavra significativa da produção textual selecionada. Todas as palavras do texto podem ser levadas em consideração, para a sua distinção a autora recomenda que o recorte seja efetuado através do uso de palavras-chaves e de frases que sejam significantes no texto.

Em relação a unidade de contexto, Bardin (2016) argumenta que a mesma serve de unidade de compreensão do que foi recortado da unidade de registro, podendo ser uma palavra ou parágrafo correspondente à mensagem da unidade anterior. Ter uma referência do contexto é importante para a análise qualitativa, os resultados sempre estão suscetíveis a variação e ter uma contextualização possibilita uma margem de segurança em relação ao tratamento dos dados e suas inferências. As dimensões da unidade de contexto podem ser variadas, um recorte mais alargado exige um maior cuidado quanto à significação recortada da unidade de registro e, assim como, uma dimensão reduzida implica um cuidado ao verificar se a unidade já não se encontra adaptada.

No que compreende a codificação, Bardin (2016) destaca que essa fase

classificatória corresponde a transformação dos dados decorrentes da unidade de registro e contexto, através desse recorte permite uma agregação e enumeração que permitem contemplar a representação exata do conteúdo. Com isso, essa unidade permite que os dados estejam organizados em unidades classificatórias, assim, viabilizando que os dados possam ser quantificados em gráficos e tabelas.

#### 4.6 Tratamento dos dados

No decorrer da coleta de dados não se pode excluir a possibilidade de uma exclusão de artigos que não venham ao encontro com que a investigação busca abordar, assim, a pesquisa se concentrará em práticas educativas centradas na aplicação no ambiente de ensino. Esse caminho possibilita focarmos no que realmente objetiva a investigação, que é evidenciar o universo das práticas educativas e suas estratégias de ensino e aprendizagem.

Com o preenchimento da ficha de coleta de dados através da análise de conteúdo, a próxima etapa foi o tratamento dos dados obtidos e a construção de um banco de dados por meio da plataforma “Google Planilhas”<sup>37</sup>. Com os dados estando organizados em unidades classificatórias, foi possível realizar uma análise qualitativa desse conteúdo transformado em dados, tanto qualitativo como quantitativo, trazendo uma discussão importante das temáticas e levando em consideração os objetivos de pesquisa que estão incluídos na investigação.

A inferência e interpretação dos dados foi realizada através das formulações geradas para essa investigação, com as respostas coletadas por intermédio da ficha de coleta de dados, assim, sendo uma fase muito importante para a pesquisa, pois todos os objetivos devem estar bem encaminhados com os processos metodológicos que a pesquisa abrange estudar. Isso permite um aprofundamento organizado das discussões acerca das estratégias de ensino e aprendizagem, que por meio destas também propõe analisar as práticas educativas no ambiente de aula e como a BNCC está incluída – a partir de sua implementação - nesse processo todo.

---

<sup>37</sup> Dados da pesquisa que foram catalogados na plataforma “Google Planilhas”: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1niqaYaSF-KbCtQYu8m-8vQCehbR-dQaOoPGtjWRy2sI/edit?gid=0#gid=0>

## **5 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Com as informações das práticas educativas aplicadas e propostas pelos futuros professores em ambiente escolar, foi possível fazer um mapeamento destas estratégias de ensino e aprendizagem, assim, abrindo a possibilidade de inferir e interpretar como estas atividades foram desenvolvidas no universo das práticas educativas.

Realizar uma investigação acerca da prática escolar é algo muito significativo e enriquecedor para o ensino de geografia, pois analisar e interpretar esses conteúdos possibilita trazer uma nova perspectiva acerca desses processos educativos que estão sendo gerados na formação dos professores. Buscar compreender o processo formativo por meio das práticas educativas selecionadas, isso implica na prioridade de analisar como a formação docente se transformou ao longo dos anos – com as mudanças curriculares em escala nacional – e como essa formação propôs se adequar às novas realidades impostas em prol do desenvolvimento metodológico, seja esta em escala acadêmica ou escolar.

Esse capítulo pretende apresentar os resultados coletados nessa investigação, com base nos artigos publicados na Revista Brasileira de Educação em Geografia entre os anos de 2011 e 2022 na categoria de práticas educativas. Os dados obtidos passaram pelo processo de tabulação, processo a qual foi acompanhado pela categorização das informações em planilha de Excel e que ao longo do capítulo estarão dispostos para serem inferidos, buscando trazer contribuições relevantes para a pesquisa.

### **5.1 Caracterização e contextualização dos trabalhos analisados**

A investigação contou com uma análise desses artigos publicados, com 58 artigos retirados da RBEG para a realização de uma análise mais detalhada de seus processos. Nem todos os artigos tiveram relação com o que a investigação propôs percorrer, neste caso essas publicações tiveram que ser excluídas da coleta de dados para que restassem somente a análise de práticas educativas voltadas ao ensino, assim, restou 48 artigos a serem inventariados para fins de pesquisa (tabela 6).

**Tabela 6: Artigos da seção de práticas educativas da Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011- 2022)**

(continua)

<b>Título do artigo</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Contexto escolar</b>
Da paisagem do lugar ao estudo do espaço urbano: uma proposta de leitura da cidade	Silvana Alves Silva;	2011	Experiência didática
Avaliação ou pescaria? Por uma distinta possibilidade de aprendizagem em Geografia na construção de instalações geográficas	Emerson Ribeiro;	2011	Experiência didática
Uma proposta metodológica para o ensino da geomorfologia	Rafael Pereira da Silva; Maria Francisca de Jesus Lírio Ramalho;	2011	Projeto de extensão
O ensino de geografia e as novas tecnologias: as perspectivas dos jogos eletrônicos como recurso metodológico	Francisco Ielso Faustino Pereira;	2012	Proposta metodológica
Trabalhando com dados populacionais: uma experiência didática	Maristela Moresco Mezzomo; Felipe Veiga Ramos; Luiza Camila da Silva;	2013	Experiência didática
Excursão didática e inclusão tecnológica como metodologias integradas de trabalho na produção do conhecimento escolar em geografia	Rafael Fabricio de Oliveira;	2015	Experiência didática
O tema África e a geografia escolar: uma experiência no Ensino Fundamental II	Thiago Augusto Nogueira de Queiroz;	2015	Estágio Supervisionado

(continua)

<b>Título do artigo</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Contexto escolar</b>
Cartografias da experiência escolar: sentido de lugar e geofricidade no ensino de Geografia	Carlos Eduardo Pontes Galvão Filho;	2015	Experiência didática
Convivência com o semiárido: práticas interdisciplinares com alunos de uma escola pública em Petrolina/PE	Fredson Pereira da Silva; Lucas Costa de Souza Cavalcanti;	2016	Experiência didática
Utilização de jogos digitais para trabalhar o conceito de sustentabilidade nas aulas de geografia	Jéssika Míirlla Farias de Sousa; Josandra Araújo Barreto de Melo; Juliana Nóbrega de Almeida;	2016	PIBID
Tecnologias digitais e geografia: um relato de experiência	Jonas Lopes de Medeiros;	2016	PIBID
Geografia e museus: proposta de diálogos	Fabrcia de Oliveira Santos;	2016	Experiência Didática (graduação)
Alfabetização cartográfica: práticas pedagógicas nos anos iniciais	Ederson Dias de Oliveira; Thais de Cássia Silva Souza; Ariadny Rayani Santos Rocha;	2016	Experiência Didática
PIBID e as novas práticas de ensino: metodologia de ensino na área de Geografia Física da Paraíba	Daniel da Silva Oliveira; Maria Clyvia Martins Santos; Michael Douglas Barbosa Pereira;	2016	PIBID
O uso de brinquedos pedagógicos como ferramenta de aprendizagem de geografia: um relato de experiência	Jackson Pinto Silva; Claudio José dos Santos Júnior;	2017	Projeto de extensão
Alfabetização cartográfica nos anos iniciais como desafio de uma pedagoga	Andressa Bilhalva Rodrigues Bartz; Lígia Cardoso Carlos; Madalena Klein;	2017	Estágio supervisionado

(continua)

<b>Título do artigo</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Contexto escolar</b>
Cinema e ensino de geografia: o uso do filme Rio 2 em sala de aula - uma proposta didática para além das paisagens	Felipe Santos Silva; Genilda Maria da Silva; Ricardo Santos de Almeida;	2017	Proposta metodológica
A construção de mapas mentais a partir de histórias infantis: uma proposta de aprendizagem para a Geografia dos anos iniciais	Luana Maria Xavier Silva;	2017	Experiência Didática
Oficina de maquete: a busca por um aprofundamento do processo ensino-aprendizagem	Sandra de Castro de Azevedo; Vinícius Monteiro Arcanjo; Haroldo Junior Martins Cardoso;	2017	PIBID
Uma aproximação da geografia com o cotidiano dos estudantes: de Westeros para o mundo real	Larissa Anjos Santos; Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins;	2018	PIBID
Trabalhando a problemática ambiental urbana nas aulas de geografia: experiência com vídeos e maquetes em escola pública de Campina Grande/PB	Dayane Galdino Brito; Josandra Araújo Barreto de Melo;	2018	PIBID
Experiências de estágio docente em geografia	Viviane Melo; Karine dos Santos Sobral;	2018	Estágio Supervisionado
A construção de histórias em quadrinhos como prática de ensino para educação ambiental	Alexandre dos Santos Souza; Larissa Fernandes de Lavor;	2018	Experiência didática

(continua)

<b>Título do artigo</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Contexto escolar</b>
O estudo do meio como uma possibilidade metodológica no ensino de geografia: um relato de experiência	Diogo Jordão Silva;	2018	Experiência didática
Antártica como objeto de problematização dos conceitos abordados na geografia	Fernando Luis Hillebrand; Gabriel de Oliveira; Tauê Cardoso Al Alam;	2019	Projeto de extensão
Pensar e fazer geografia: a sala temática como estratégia metodológica para o aprendizado significativo no processo de formação docente	Greiziene Araújo Queiroz; Débora Paula de Andrade Oliveira;	2019	Proposta metodológica
(RE) pensando corpo e corporeidade pela performance e pela análise de discurso: efeitos de sentidos presentes no discurso discente sobre a Geografia	Cláudia Buch;	2019	Experiência didática
Estratégias de ensino e aprendizagem em cartografia na licenciatura: discussões e reflexões necessárias	Rosângela Lurdes Spironello; Lígia Cardoso Carlos;	2019	Experiência Didática (graduação)

(continua)

<b>Título do artigo</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Contexto escolar</b>
Desvendando a paisagem através da música e da poesia: uma prática de ensino de Geografia com estudantes de Pedagogia	César Augusto Ferrari Martinez; Marcos Bohrer; Igor Armino Rockenbach;	2019	Experiência Didática (graduação)
O PIBIC ensino médio geografia e a educação básica: a experiência da utilização de óleo residual na fabricação de sabão líquido	Giseli Dalla Nora; Marcia Ajala Almeida; Ricardo Cardoso;	2019	Projeto de iniciação científica
Espacialidade em desenhos de crianças no ensino fundamental II	Aline Sousa Costa; Daiane Silva Santos; Junívio da Silva Pimentel;	2019	Experiência Didática
O uso de tecnologias assistivas (TA) com materiais de baixo custo no ensino de geografia para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com surdez	Rodrigo Nascimento Bentes;	2020	Experiência Didática (Educação inclusiva)
Para pensar a cartografia escolar: relato de uma oficina pedagógica para professores em atuação e graduandos em Geografia	Natália Lampert Batista; Maurício Rizzatti; Guilherme Moreira da Silva;	2020	Experiência didática (oficina na graduação)

(continua)

<b>Título do artigo</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Contexto escolar</b>
Mapa de origens geográficas como estratégia metodológica para desconstrução de preconceitos regionais	Edvaldo dos Santos Junior; Isabelle Salazar Vieira Alves; Felipe Lopes D'Attoma;	2020	Experiência didática
As cartografias subversivas e as possibilidades de diálogo com a (geo)política: contribuições para a emancipação na formação em Geografia	Dayana Aparecida Marques de Oliveira Cruz;	2020	Experiência Didática (graduação)
Gêneros discursivos, cidade e ensino de geografia: aproximações teórico-metodológicas a partir de folders de condomínios fechados	Darlan da Conceição Neves;	2020	Experiência Didática
Metodologias ativas no ensino de geografia: uma experiência educacional no Ensino Médio	Roberta da Silva Costa; Emmanuela Ferreira de Lima; Cinthia Maria Felicio;	2020	Experiência Didática
Traçados do cotidiano de pequenos sertanejos na aula de geografia em uma escola camponesa na Bahia	Guilherme Matos de Oliveira;	2020	Experiência Didática
Aspectos metodológicos de prática educativa com cartografia tátil	Ana Claudia Biz; Mafalda Nesi Francischett;	2020	Experiência Didática (graduação)

(continua)

<b>Título do artigo</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Contexto escolar</b>
O açaí como elemento de estudo do lugar: uma experiência educativa no Igarapé da Fortaleza (Amapá)	Andreza dos Santos Gonçalves; Pablo Sebastian Moreira Fernandez;	2020	Experiência Didática
Classes de solos e o lúdico: jogo de cartas como prática pedagógica para aprendizagem	Ilziane Carmem Martins; Regiane Vieira Campos; Danielle Piuzana Mucida;	2020	Experiência Didática
Educação decolonial: a paisagem e a História negra nas narrativas do centro do Rio de Janeiro	Letícia dos Santos Ferreira; Mariana Vieira de Brito;	2021	Experiência Didática
A noção de Amazônia e a categoria de região no ensino de geografia: das representações sociais dos alunos à construção de sua identidade	Stefani França Barbosa; Genylton Odilon Rêgo da Rocha; Jhonata Rodrigo de Oliveira Lira;	2021	Experiência Didática
Jogos didáticos na construção do conhecimento geográfico: uma possibilidade para o desenvolvimento de competências e habilidades	Ana Karina Nogueira de Andrade; Maria Rita Ivo de Melo Machado;	2021	Experiência Didática
Introdução à geopolítica no ensino médio: relato de experiência de uma sequência didática	Flavio Luis Assiz dos Santos;	2022	Experiência Didática

(conclusão)

<b>Título do artigo</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Contexto escolar</b>
Carta na manga: o uso de jogos na educação geográfica	Adelvan Ferreira Santos; Marcone Denys dos Reis Nunes; Simone Santos de Oliveira;	2022	Experiência Didática
Intersecções de uma corrida orientada na (re)construção dos conhecimentos cartográficos	Vitor Marques; Clea Cardoso da Rocha; Marcelo Oliveira de Faria;	2022	PIBID

Fonte: Revista Brasileira de Educação em Geografia (2023).

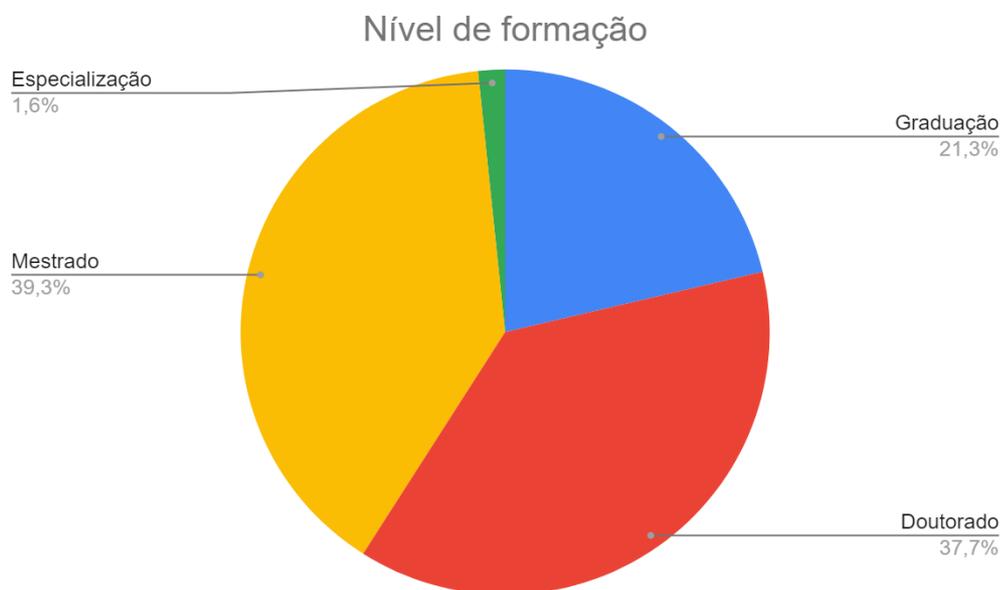
Com esses dados é possível fazer algumas análises preliminares sobre a escolha de documentos, tendo em vista que dos 48 artigos da categoria de práticas educativas, a categorização do contexto de aplicação ficou a seguinte: foram encontrados 31 artigos envolvem experiências didáticas no ensino (na escola e graduação); 3 envolvendo estágio supervisionado; 7 práticas educativas resultantes do PIBID; 3 projetos de extensão; 3 sobre propostas metodológicas; 1 pesquisa científica. No decorrer do levantamento dos periódicos publicados na RBEG, somente uma publicação não foi possível de ser consultada devido a indisponibilidade da mesma no site da revista.

Às publicações abrangeram um leque diversificado de contextos e temáticas em que as práticas escolares foram elaboradas e executadas, também existe uma significativa quantidade de trabalhos que contemplam o período anterior e posterior em que a BNCC foi implementada nas escolas. Essa contextualização demonstra uma variedade significativa de abordagens empregues, a análise de numerosos artigos possibilita uma visão mais clarificada dos estratagemas utilizados no campo do ensino e aprendizagem.

É válido ressaltar o empenho dos profissionais do ensino (figura 10) em divulgar suas realizações em publicações periódicas, demonstra uma força em trocar experiências com a comunidade acadêmica e servir como ponto de reflexão para muitos profissionais da docência que buscam aprimorar o seu arcabouço teórico-metodológico no campo do ensino. A construção de saberes não envolve somente a

experiência professoral em sala de aula, também é válido essa troca de experiência através da publicação em revista.

**Figura 10: Gráfico com nível de formação dos pesquisadores nos artigos analisados**



Fonte: o autor, elaborado com base nos artigos publicados na Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011-2022).

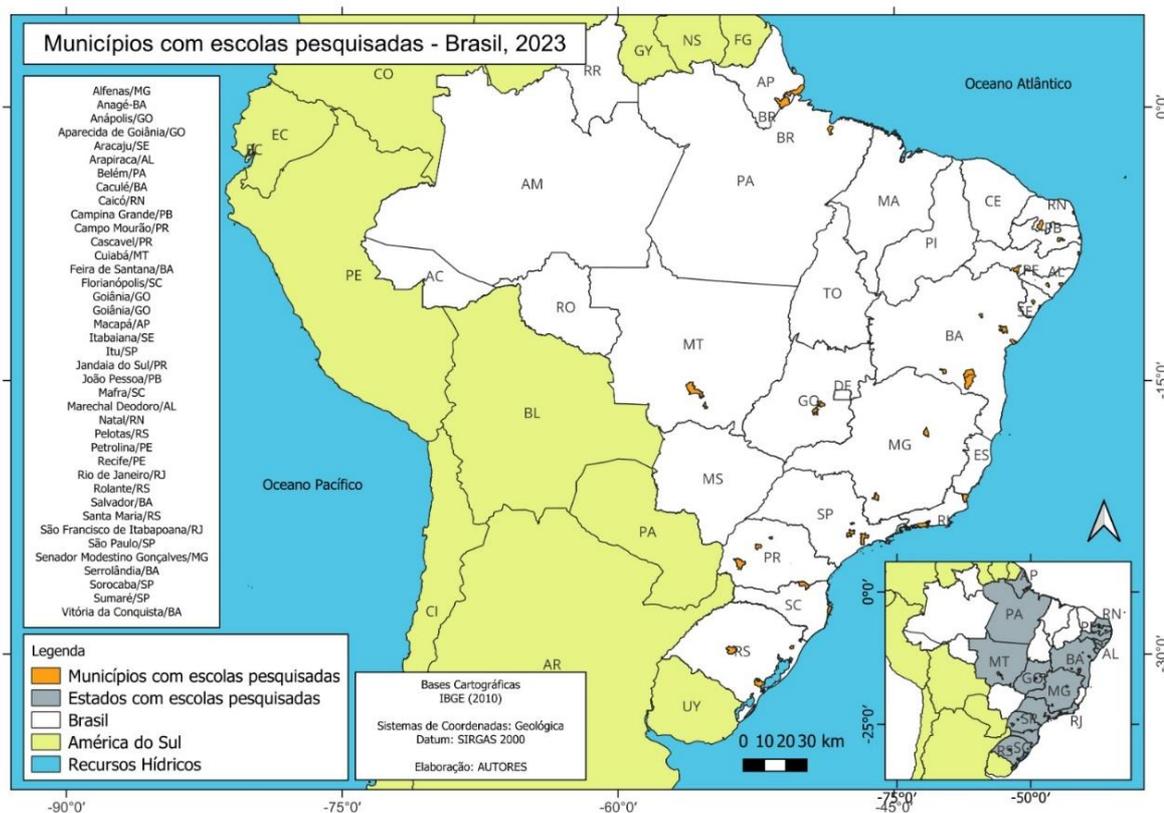
Os trabalhos científicos que estão incluídos na análise dessa pesquisa tiveram uma distribuição equilibrada no que tange o nível de formação dos pesquisadores da pesquisa, isso demonstra um empenho dos profissionais em evidenciar as suas experiências metodológicas em todos os níveis de formação. Através do gráfico podemos notar que a graduação detém 21,3% de participação nas práticas educativas investigadas, o mestrado estando presente com 39,3% e doutorado com 37,7%, além da especialização com uma presença de 1,6%.

No que se refere à esfera da graduação, cabe ressaltar o valor dos projetos de ensino e extensão voltados a inserção do futuro profissional docente no ambiente educacional, sendo alguns dos caminhos que possibilitam a participação e reflexão dos licenciados nos espaços escolares. Em nível de mestrado, podemos ver uma grande participação de professores e recém graduados, evidenciando atividades pedagógicas empregues através de experiências quanto inserção como professor na escola, projetos vinculados a universidades e pesquisas acadêmicas. Em relação ao doutorado, vale destacar a participação dos professores universitários nas disciplinas

em geografia, relatando o seu empenho em novas estratégias de ensino e aprendizagem que possibilitem em melhorar a formação dos professores.

Em relação a disposição espacial das práticas educativas nas instituições de ensino, no produto cartográfico abaixo temos a espacialização destas práticas pelo território brasileiro (figura 11), com os autores de diversos estados brasileiros em uma maneira que demonstra a pluralidade cultural dos trabalhos expostos no recorte temporal de 2011-2022.

**Figura 11: Mapa dos municípios que foram originadas as práticas educativas.**



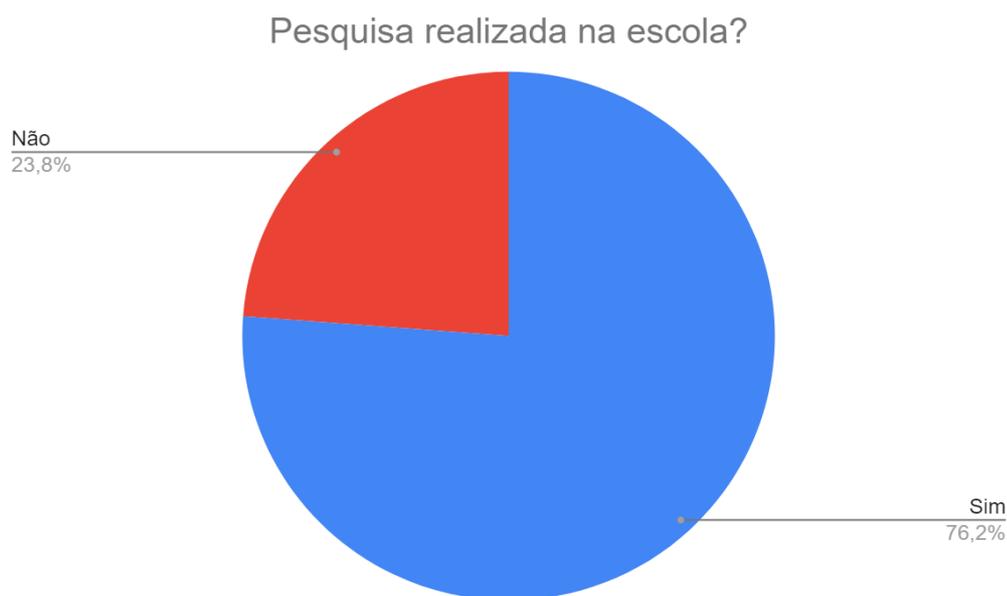
Elaboração: Luiz Felipe Wassmansdorf, 2024.

Fonte: Banco de dados do IBGE, 2024.

O mapa apresentado ressalta também a importância de um periódico em escala nacional e sua relevância em abarcar um número diversificado de produções científicas, trazer as mais diversificadas pesquisas acadêmicas, no que tange também as práticas educativas apresentadas. O número de publicações analisadas - 48 artigos - possibilitam um recorte amplo na qual corresponde a espacialidade das práticas elaboradas por professores em atuação na educação básica e superior, bem como estudantes de graduação e pós-graduação.

Logo abaixo temos informações que correspondem a mais um questionamento que busca caracterizar os artigos analisados da RBEG, na qual indaga se as práticas educativas aplicadas consistem em uma pesquisa realizada exclusivamente no ambiente escolar (figura 12).

**Figura 12: Gráfico indagando se pesquisa realizada na escola**



Fonte: o autor, elaborado com base nos artigos publicados na Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011-2022).

Podemos analisar o gráfico acima em uma perspectiva que busque saber se práticas educativas foram empregues na educação básica ou ensino superior (gráfico 7). Sob essa ótica, podemos destacar a quantidade massiva de abordagens metodológicas advindas do ambiente escolar, com uma mescla envolvendo professores já licenciados e os que ainda estão na formação inicial, com as quais estão envolvidos em projetos de pesquisa, ensino e extensão que possibilitam uma inserção desde o início do processo formativo docente.

No que concerne as práticas educativas fora da escola, podemos ver uma parcela reduzida de artigos científicos voltados a evidenciar experiências metodológicas nas disciplinas de geografia na licenciatura, com os professores propondo discussões teórico-metodológicas a partir das experiências abarcadas nas instituições de ensino de vários lugares do Brasil.

Em vista disso, podemos ver e destacar a louvável troca de saberes profissionais entre os educadores em geral, tanto na educação básica como na

educação superior, na qual que buscam melhorar o ensino de geografia através de novas técnicas que possibilitem amplificar as aprendizagens. Essas contribuições possibilitam um avanço significativo no ponto de vista professoral, colaborando em novas estratégias de ensino capazes de proporcionar um conteúdo geográfico significativo e único. É uma mobilização importante, esses saberes pautados pela experiência apresentam uma relação intrínseca com o seu trabalho professoral, com sentidos e significado muito maiores, sendo algo que a investigação busca evidenciar através das informações adquiridas por meio da ficha de coleta de dados.

**Figura 13: Gráfico indagando se a pesquisa foi realizada com a Universidade**



Fonte: o autor, elaborado com base nos artigos publicados na Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011-2022).

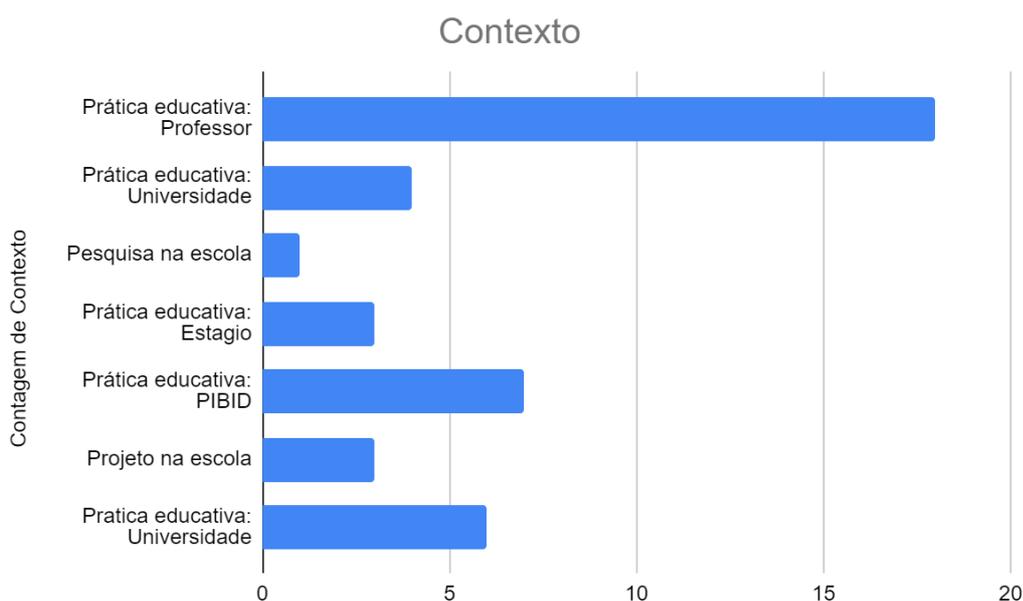
Nessa indagação, buscou se informar através dos artigos analisados se as práticas educativas tiveram algum envolvimento com a universidade, isso inclui projetos de pesquisas, ensino e extensão realizados sob o guarda-chuva dessas instituições de ensino. Assim sendo, propôs entender com essa pergunta se as práticas analisadas tiveram alguma relação com a universidade ou se partiu de maneira independente dos professores (figura 13).

O PIBID é algo a ser destacado nessa pesquisa, tendo uma relevante participação nas atividades realizadas no ambiente escolar, sua operacionalização desde o primeiro semestre da licenciatura possibilita a inserção do futuro docente

desde o início de sua jornada formativa, possibilitando uma construção de saberes em consonância ao processo formativo já estabelecido nas disciplinas das licenciaturas.

Outro fator de destaque se encontra nas publicações advindas de experiências do estágio supervisionado docente, encontra-se uma visão singular da atividade docente em ambiente escolar e que proporciona uma leitura bastante familiar de processos educacionais experimentados durante esse período tão único do professor em formação. Isso denota o valor em publicar essas experiências, justo em uma fase do processo formativo em que os cursos de formação dos professores demandam para que os discentes e futuros professores proponham por estratégias de ensino e aprendizagem. Através dessas informações, mostra que é importante trazer esse contexto (figura 14) envolvendo elementos característicos dos trabalhos analisados, isso contribuí para entender de maneira ampla a nossa investigação.

**Figura 14: Gráfico com o contexto de estudo dos artigos analisados**



Fonte: o autor, elaborado com base nos artigos publicados na Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011-2022).

Algo já discutido inicialmente e que merece ser enfatizado, nas publicações analisadas se percebe uma variedade de diferentes práticas educativas, uma que se destaca é a participação do professor em escola pública. Esse profissional apresenta experiências vividas através de suas práticas abordadas em sala de aula, um conteúdo valioso que destaca a importância de trazer essa perspectiva do docente licenciado e já trabalhando em sala de aula.

Nos artigos analisados percebe além da presença de professores, uma variedade de outros contextos e sujeitos, alguns até já foram abordados nesse capítulo e que no gráfico ilustra de maneira didática à proporção contextual que foi examinada nessa investigação. Dessarte, uma outra proposição que contribuí na contextualização e caracterização dessas publicações é a verificação das palavras-chave evidenciadas (tabela 7), contribuindo no entendimento amplo dos elementos investigados nesse trabalho acadêmico.

**Tabela 7: Palavras-chave evidenciadas nos artigos da Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011- 2022)**

<b>Palavras Chave</b>		
Partilha	Ensino de Geografia	Corrida orientada
Avaliação	Espaço vivido	Urbanização
Prática de Campo	Geografia Física da Paraíba	Arte
Experiência Didática	Jogos didáticos	Jogos Eletrônicos
Educação	Alfabetização cartográfica	Experiência
África	Cultura	Cidade sustentável
Geograficidade	Imaginário	Formação inicial
Educação contextualizada	Ensino-aprendizagem	Metodologias ativas
Estágio	Oficina	Histórias infantis
Ensino de Cartografia	Ciclo da água	Metodologia
Metodologia de ensino	Geografia	Educação Básica
Ensino de geografia	Mapas mentais	Aprendizagem significativa
Estágio curricular	Anos iniciais	Educação étnico-racial
Paisagem	Sala temática	Paisagem
Geografia Escolar	Efeitos de sentido	Surdez
Espaço urbano	Reciclagem	Conflitos

Ensino	Desenho	Mapa
Geografia Física	Educação inclusiva	Geograficidade
Ensino	Formação de Professores	Solos
Geografia física	Cartografia subversiva	Óleo residual
Ensino de Geografia	Cidade	Prática docente
Geografia	Metodologias ativas	Maquete
Cartografia	Ensino Médio	Interdisciplinaridade
Formação socioespacial	Cartografia tátil	Diferenças
PIBIC	Açaí	Educação
Cartografia Escolar	Prática lúdica	Geopolítica
Tecnologias assistivas	Paisagem	Educação Geográfica
Alfabetização cartográfica	Representações Sociais	Paisagem
Região	Jogos didáticos	Instalações
Discurso	Ensino Fundamental	Metodologia de ensino
Planejamento educacional	Educação geográfica	Recursos didáticos
Camponeses	Educação Performativa	Conhecimento Geográfico
Lugar	Espaços sustentáveis	Habilidades
Escola do campo	Ensino de Geografia	Práticas de Campo
Interdisciplinaridade	Recursos didáticos	Jogo digital
Amazônia	Letramento cartográfico	PIBID
Competências	Divisão institucional	Linguagem
Sequência didática	Geopolítica	Trabalho em grupo
Jogo geoconexões	Educação geográfica	Problemas ambientais
Conhecimento científico	Ludicidade	Prática docente

Prática Pedagógica	Sociedade e natureza	Estudo do meio
Geomorfologia	Reflexividade docente	Lugar
População	Ensino de Geografia	Continente Antártico
Tecnologia	Informática educativa	Espaço geográfico
Fenomenologia	Museus	Experiência
Práticas Interdisciplinares	Estratégias metodológicas	

Fonte: o autor, elaborado com base nos artigos publicados na Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011-2022).

Por meio das palavras-chave evidenciadas acima, podemos ver uma variedade de temáticas abordadas nos artigos científicos postos em análise, contemplando os mais diversos aspectos da ciência geográfica. Essa valorosa diversificação de ideias e temáticas representam alguns dos elementos que podemos relacionar com a nossa formação profissional. A construção de saberes e estratégias de ensino proporciona caminhos para que sejam superadas algumas dificuldades metodológicas, sempre levando em consideração um processo formativo que esteja pautado na criticidade e reflexão, proporcionando diante dessa construção que esses professores atuem na educação básica de uma maneira consciente e crítica.

## 5.2 Objetivos encontrados nos artigos analisados

Em relação aos objetivos de pesquisa encontrados nos artigos científicos (tabela 8), é importante trazer em evidência porque proporciona um olhar de sobrevoos no que tange as práticas educativas investigadas. Com isso, podemos ter um esclarecimento geral do que essas atividades metodológicas propuseram trabalhar, seja na educação básica ou no ensino superior.

**Tabela 8: Objetivos encontrados nos artigos da Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011- 2022)**

Objetivos	
Discutir o espaço urbano;	Protagonismo do educando;
Prática educativa e a avaliação;	Conhecer a geografia por fotografias;
Discutir a prática de campo;	Elaborar recursos didáticos;
Uso de jogos como recurso;	Ampliar as possibilidades de leitura do espaço;
Discutir sobre a População brasileira;	Importância da reciclagem de resíduos;
Uso da saída de campo;	Noções do espaço geográfico;
Experiencia de estágio;	Uso das Tecnologias Assistivas;
Prática educativa sobre cartografia;	Aprofundamento de noções cartográficas;
Avaliar prática sobre semiárido;	Descobrir as origens familiares;
Uso da sustentabilidade em jogos;	Cartografia subversiva;
Uso das tecnologias;	Possibilidades de aprendizagem;
Estimular conteúdos sobre museus;	Desenvolver processos criativos;
Conhecer o espaço geográfico;	Processos no espaço agrário;
Apontar caminhos para novas práticas educativas;	Ensinar através de mapas táteis;
Despertar o interesse pela geografia;	Espaço geográfico;
Descrever atividades pedagógicas;	Aprendizagem de solos;
Linguagem fílmica como metodologia;	Evidenciar a presença da população negra;
Cartografia e histórias infantis;	Representações sociais;
Conhecimentos cartográficos;	Jogos no ensino;
Cotidiano para aula de geografia;	Didática sobre geopolítica;
Problemas ambientais;	Uso dos jogos didáticos;

Trabalhar a Educação Ambiental;	Ressignificar conhecimentos cartográficos;
Reconhecer a importância do rio para a comunidade;	Pensamento espacial;
Interpretar a espacialidade;	Estimular concentração;
Auxiliar no aprendizado da Geografia Física;	

Fonte: o autor, elaborado com base nos artigos publicados na Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011-2022).

Na categoria dos objetivos podemos perceber uma ampla gama de propósitos de investigação, tendo como elemento norteador as práticas educativas empregues na escola e universidade. Examinar esses objetivos possibilita fazer uma relação com as práticas educativas contidas nos artigos, traçar paralelos e abordar suas considerações.

Fachin (2005) afirma que os objetivos é o fim em que a pesquisa busca alcançar, sendo uma ação proposta para responder a questão que representa o problema. Com esse sentido os objetivos indicam o que se pretende almejar, medir ou provar durante a pesquisa. No que tange as práticas educativas os objetivos podem referir as temáticas envolvidas e elementos de aprendizagem voltadas ao componente curricular da geografia.

Através dessa categoria de análise podemos perceber uma relação muito proximal dos elementos teóricos e práticos, com uma projeção de vivências de aula no concerne ser professor e referendando através de discussões teórico-metodológicas que proporcionem um entendimento do que as estratégias de ensino e aprendizagem buscam abordar. Nesse sentido, podemos destacar que é evidenciado aspectos como: a apresentação das experiências metodológicas, análise dessas experiências e a abordagem empregue através das estratégias de ensino e aprendizagem postas em pratica.

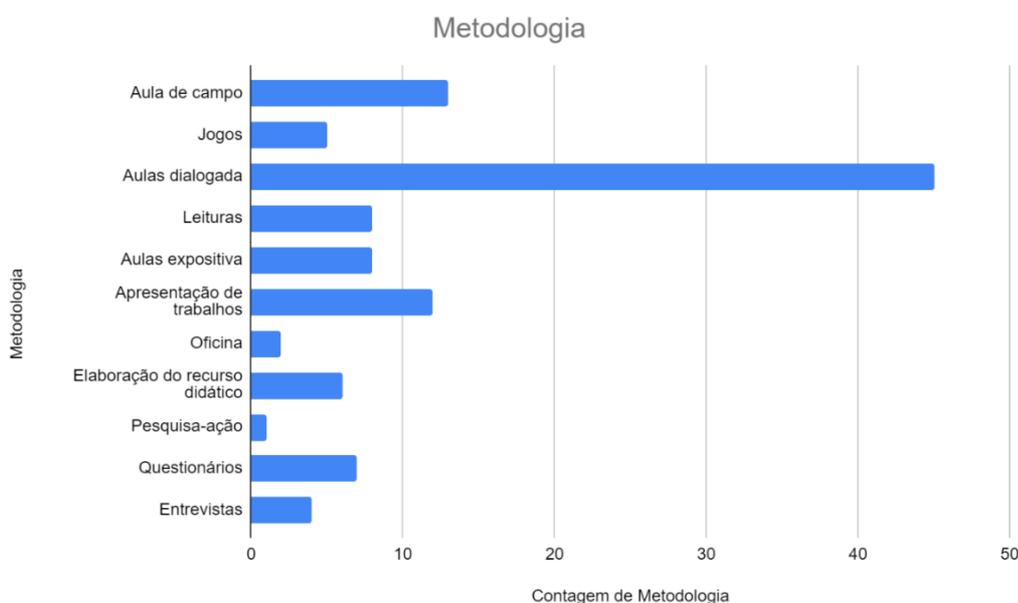
Nesta tabela podemos perceber uma grande variedade de proposições que remetem as práticas educativas, perpassando inúmeras temáticas geográficas e de ensino. Essa diversificação enriquece o campo de práticas educativas, pois sempre surge nesse campo de estudo um ponto de análise diferente em cada investigação,

na qual proporciona interpretações diferentes e criando um ciclo sadio de proposições de ideias voltadas para os aspectos teórico-metodológicos.

### 5.3 Metodologias encontradas nos artigos analisados

A investigação busca entender as metodologias utilizadas pelos educadores (figura 15), para isso uma pergunta em específica foi desenvolvida para contemplar esse tópico de análise, contribuindo para começarmos a aprofundar no que corresponde as estratégias de ensino e aprendizagem. É um tópico bem especial, pois busca entender aspectos importantes que foram aplicados no ambiente escolar, servindo como base para as outras proposições que buscam contemplar uma prática escolar.

**Figura 15: Gráfico com a metodologia utilizada dos artigos analisados**



Fonte: o autor, elaborado com base nos artigos publicados na Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011-2022).

As metodologias de ensino podem ser entendidas como a postura em que o educador exerce diante da realidade, para Araújo (2017) a mesmas buscam exercer um certo norteamento no que envolve o processo de ensino, buscando racionalidade e operacionalização. Ainda segundo Araújo (2017), a metodologia não se pode estar evidenciada somente como uma finalidade, tão pouco como relevância maior que o

aluno, isso porque a metodologia constitui como uma mediação entre o docente e o discente, resultando sob a ótica do aluno em uma formação pautada pela autonomia, emancipação e desenvolvimento pessoal.

Os trabalhos analisados pela ficha de coleta de dados tiveram diversificadas metodologias aplicadas no ambiente de ensino, uma que se destaca a que envolve práticas dialogada, na qual essa categorização buscou tratar de metodologias de ensino pautadas no debate, rodas de conversa e outras aulas que buscassem manter um nível de diálogo entre o professor-aluno.

No que tange as aulas dialogadas, essas foram categorizadas mediante a práticas educativas que suscitasse estratégias de ensino voltadas para discussão dos conteúdos geográficos em sala de aula, neste amplo segmento sobre metodologias tempos a presença de características como a já elencada aula dialogada, o debate, mediação e a roda de conversa. Esses aspectos priorizam as aulas voltadas a trocas de ideias entre aluno-aluno e aluno-professor, instigando a troca de conhecimento e experiências

As aulas de campo e apresentações de trabalho tiveram grande enfoque, as oportunidades de sair da tradicional sala de aula possibilitam inúmeras oportunidades de aprendizagem e isso acontece diante dos artigos analisados e as apresentações de trabalho proporcionam um importante momento para que o aluno sistematize o conteúdo a sua maneira, levando em conta suas estratégias de aprendizagem.

Aulas expositivas e leituras também tiveram um certo destaque, o método considerado mais tradicional serviu em grande parte para a apresentação e elaboração dos conteúdos geográficos, possibilitando inúmeras oportunidades através de situações práticas dos mais variados sentidos. As “leituras” foram metodologias que serviram como aprofundamento de conceitos, seja na formação docente ou no ambiente escolar, sendo um dos caminhos metodológicos evidenciados para que ocorresse uma aprendizagem conceitual.

Logo em seguida temos a elaboração a elaboração de recursos didáticos, na qual algumas das práticas vieram das aulas de licenciatura, priorizando a realização de atividades direcionadas a elaboração de estratégias de ensino através do uso de maquetes e mapas temáticos. Após isso, temos o uso de jogos geográficos como estratégia de ensino, essa iniciativa possibilita uma sistematização dos conteúdos geográficos trabalhados através das aulas tradicionais, contribuindo para que o aluno

racionalize as informações geográficas em um ambiente voltado ao entretenimento e praticidade.

Questionários foram utilizados como instrumento metodológico nos artigos analisados, essa operacionalização é voltada para a avaliação dos conteúdos geográficos debatidos em aula, sendo uma ferramenta tradicional para quantificar o nível de proficiência do estudante no que concerne os conhecimentos geográficos. Entrevistas foram utilizadas como metodologia de ensino, essas eram realizadas conjuntamente com as aulas de campo e proporcionam uma oportunidade de termos um sujeito ativo no que tange a realização de pesquisa, podendo ser relacionada a pesquisa-ação evidenciada também como aspecto metodológico.

Por fim, temos a existência de oficinas pedagógicas na qual foram averiguadas por meio dos artigos científicos inventariados, essa metodologia foi encontrada em atividades relacionadas a projetos de ensino como o PIBID na escola, bem como iniciativas docentes realizadas no ambiente das licenciaturas. Essas metodologias possibilitam através de estratégias de ensino diferenciadas uma outra perspectiva acerca dos conteúdos trabalhados na escola e universidade, sendo uma vertente metodológica pensada em ser curta e eficaz na construção de conhecimentos.

#### **5.4 Temáticas encontradas nos artigos analisados**

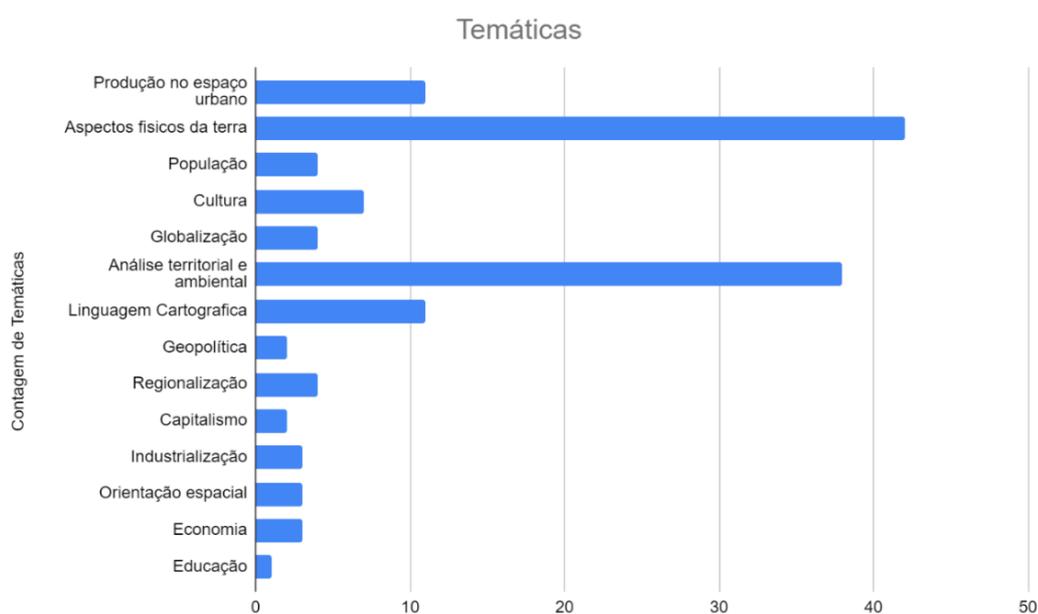
Além de metodologias de ensino que contribuem para a instrumentalização das estratégias de ensino e aprendizagem, temos as temáticas a serem abordadas no ambiente escolar (gráfico 12). Podemos também chamar de conteúdos geográficos e que são a base para a preparação teórico-metodológica de práticas educativas planejadas para uma construção de conhecimento significativo.

Cunha, Leite (2018) abordam que os conteúdos geográficos devem ser pensados a partir da utilidade e significado dos alunos, de maneira que possibilite o entendimento articulado entre a teoria e a vida cotidiana. Nesse sentido, ao considerarmos os conhecimentos previamente estabelecidos no processo de ensino e aprendizagem, a geografia enquanto disciplina, pode prover de uma mudança na relação do sujeito com o mundo (CUNHA, LEITE, 2018).

Ao seguirmos nesse ponto de análise, Cavalcanti (2006) contribui sobre a percepção no que tange as temáticas trabalhadas no ambiente escolar, a autora argumenta que os conteúdos curriculares são um conjunto de conhecimentos na qual

estão sempre em processo de construção e reconstrução. Isso é importante de ser abordado, visto que a relação aluno-professor não é unificada, necessitando estar de acordo com as habilidades e competências dos discentes para que as estratégias de ensino estimulem o interesse na aula a ser lecionada (figura 16).

**Figura 16: Gráfico com as temáticas utilizadas nos artigos da Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011- 2022)**



Fonte: o autor, elaborado com base nos artigos publicados na Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011-2022).

No gráfico acima temos as temáticas abordadas retiradas dos artigos publicados na revista, com a codificação os classificando como “aspectos físicos e naturais” e “análise territorial e ambiental”, importante destacar que estes podem ser considerados os grandes destaques em termos de dados quantificados. O primeiro teve grande relevância ao abordar a geografia física, com o conteúdo envolvendo relevo, recursos naturais, flora e fauna, hidrografia, clima, biomas, elementos geológicos, erosão, bacias hidrográficas, solo, vegetação e recursos hídricos. O segundo teve destaque ao abordar conteúdos direcionados aos conflitos territoriais, meio ambiente, sustentabilidade, problemas sociais e ambientais, oriente médio, civilizações, educação ambiental, recursos hídricos, fontes de energia e continente antártico.

É uma categorização que envolve uma grande diversificação de conteúdos geográficos, a presença da geografia física sendo uma das bases da ciência geográfica é primordial e a grande presença da mesma nos artigos analisados é um reflexo disso. No que concerne a análise ambiental e territorial, podemos destacar um amplo arcabouço de conteúdos geográficos muito presentes no nosso cotidiano e que proporcionam uma articulação da geografia e realidade.

Em seguida temos a categorização “produção no espaço urbano”, que envolve conteúdos geográficos envolvendo a urbanização, mobilidade urbana, planejamento urbano e elementos populacionais. Essa temática possibilita uma possibilidade de entender alguns dos elementos transformadores do espaço geográfico, fruto de ações humanas que contribuíram em moldar o espaço e sociedade.

A “linguagem cartográfica” é outro campo de estudos evidenciado, contendo elementos da cartografia elementares na disciplina de geografia. Importante mostrar que esse conteúdo está sempre em evidência na ciência geográfica, pois representa uma perspectiva acerca das temáticas geográficas, facilitando a leitura e interpretação do espaço de vivência e proporcionando uma ferramenta que ajude a entender as transformações que ocorrem na sociedade, sendo uma temática que pode ser associada a “orientação espacial” que também esteve presente na análise. A “cultura” foi outra temática repercutida nos artigos analisados, voltada em práticas educativas pensadas em discutir os aspectos culturais e associando por meio de categorias geográficas como lugar e região.

As categorias “população” e “globalização” tiveram uma considerável participação nesta análise, na primeira foi encontrada práticas visando discussões sobre elementos da população brasileira e as migrações, com estudos populacionais proporcionam entender realidades demográficas de grupos específicos; e na segunda foram evidenciados estudos sobre este fenômeno de integração econômica, social e cultural do espaço geográfico.

Tivemos também algumas práticas educativas contendo as temáticas de “regionalização” e “industrialização”, na primeira conteve práticas direcionadas ao entendimento do espaço brasileiro, com os motivos e critérios para serem divididos em regiões e com isso percebam as diferenças e semelhanças; na segunda teve práticas educativas motivadas em entender a espacialização dessas indústrias, buscando entender as influências que se tem no espaço geográfico.

As temáticas envolvendo “economia”, “capitalismo” e “geopolítica” foram encontradas através deste estudo analítico. Os conteúdos envolvendo a geografia econômica proporcionaram estudar as atividades econômicas e a sua articulação com o espaço geográfico, algo que relaciona também aos estudos sobre capitalismo ao abordar suas influências nos meios de produção. A geopolítica é outra vertente evidenciada através das práticas educativas com estudos envolvendo fenômenos globais, seja eles históricos ou políticos, e tratando de assuntos como movimentos migratórios, acordo entre países ou blocos econômicos.

Por fim, os conteúdos sobre “educação” advêm de práticas educativas aplicadas no ambiente das licenciaturas, através de oficinas do PIBID, projetos de pesquisa ou experiências docentes. Através dessas práticas envolvendo a educação, possibilitou com que os discentes fossem instigados a pensar nos processos educativos, promovendo a autonomia intelectual, criatividade, criticidade e reflexão.

### **5.5 Habilidades encontradas nos artigos analisados**

Neste subcapítulo discutiremos acerca das habilidades e de que maneira as encontramos nos artigos analisados da RBEG, já desenvolvemos uma discussão no capítulo anterior sobre as habilidades e um dos objetivos de pesquisa é inventariar o quanto esse procedimento foi desenvolvido ao longo de dez anos de publicações de práticas educativas, seja na escola ou nas instituições de ensino voltadas a formação de professores.

Uma das intenções nessa investigação é analisar se ocorreu um crescimento de atividades vinculadas as habilidades pós implementação da BNCC, visto que o documento curricular tem como base a instrumentalização das habilidades para a aprendizagem. Pensar sobre isso, proporciona analisar um período temporal muito significativo na educação brasileira, em que mudanças estruturais ocorreram na ordem curricular, com o destaque da implementação de uma base curricular na qual era estipulada desde a elaboração da LDBEN (Lei nº 9.394/1996) em que sistematizava o sistema de ensino brasileiro.

Em vista disso, é importante evidenciar alguns dados que foram quantificados através da análise e coleta de dados, destacando algumas informações referentes a existência de habilidades mencionadas nos artigos (figura 17) e nos aprofundarmos em relação as habilidades encontradas e catalogadas.

**Figura 17: Gráfico com a porcentagem de habilidades que foram encontradas nos artigos da Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011- 2022).**

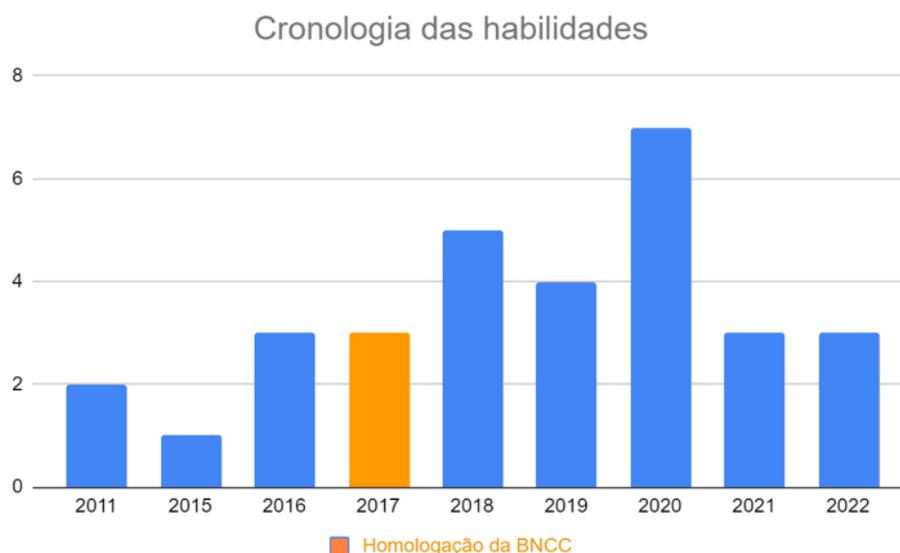


Fonte: o autor, elaborado com base nos artigos publicados na Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011-2022).

Como já foi relatado anteriormente, foram analisados 48 artigos científicos envolvendo a categoria de práticas educativas, dentre esses 31 artigos tiveram de maneira concisa as habilidades esperadas ou evidenciadas para o desenvolvimento das aprendizagens, isso reflete em um total de 64,6% do total de artigos analisados pela ficha de coleta de dados.

É um número expressivo de artigos que evidenciam a contextualização de aprendizagens por meios das habilidades, mas com essa tabulação não possibilita nos aprofundarmos acerca das habilidades durante o período temporal analisado nesta investigação, assim, é necessário medir uma frequência anual com que as habilidades foram evidenciadas na RBEG. Para isso, foi elaborado com base nos dados adquiridos da tabulação, um gráfico que possibilite compreender de maneira visual a periodicidade com que as habilidades foram exteriorizadas nos documentos da investigação, com uma cronologia que contempla entre os anos de 2011 e 2022 (figura 18).

**Figura 18: Gráfico com a cronologia das habilidades encontradas nos artigos da Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011- 2022)**



Fonte: o autor, elaborado com base nos artigos publicados na Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011-2022).

Com base nos dados averiguados, temos a seguinte disposição: 2 artigos no ano de 2011; 1 artigo no ano de 2015; 3 artigos no ano de 2016; 3 artigos no ano de 2017; 5 artigos no ano de 2018; 4 artigos no ano de 2019; 7 artigos no ano de 2020; 3 artigos no ano de 2021; 3 artigos no ano de 2022. Importante reparar que temos um significativo número de artigos publicados no período anterior a homologação da BNCC em 2017, tendo elementos que buscam evidenciar as habilidades dos alunos ou estudantes em formação docente.

Uma possível explicação advém do que já foi discutido anteriormente no capítulo anterior em que o MEC, instituído pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), elaboraram e colocaram em prática o ENEM. Com os documentos oficiais do PCNEM (Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) abordando que sobre a base nacional comum e o objetivo de uma avaliação nacional, com a qual:

A Base Nacional Comum contém em si a dimensão de preparação para o prosseguimento de estudos e, como tal, deve caminhar no sentido de que a construção de competências e habilidades básicas, e não o acúmulo de esquemas resolutivos pré-estabelecidos, seja o objetivo do processo de aprendizagem [...] A definição destas competências e habilidades servirá de parâmetro para a avaliação da Educação Básica em nível nacional (BRASIL, 1999, pg. 17).

Com isso, podemos destacar que a priori das competências e habilidades estão presentes desde a implementação do ENEM no final da década de 1990, de certa maneira estão enraizadas na educação nacional. Isso possibilita um entendimento acerca das razões de ter elementos voltados as habilidades em um período anterior a homologação da BNCC.

Ao analisarmos o gráfico acima, podemos ver que no período pós implementação da BNCC houve um leve crescimento de habilidades contidas nos artigos analisados, com uma exponencial e numerosas práticas educativas publicadas no ano de 2020 e em seguida nos anos seguintes uma leve redução. Uma interpretação disso é que em um primeiro momento houve um período normal de transição para a efetiva implementação da BNCC nas escolas, com uma explosão de números apresentado no ano de 2020 com os professores e estudantes em formação publicando suas práticas educativas aplicadas em sala de aula. Com isso, podemos somar nesse raciocínio a situação que o mundo sentia, mediante as consequências da COVID-19, que influenciou as pessoas estarem em suas casas, assim, tendo um “boom” de publicações em decorrência da do tempo disponível das pessoas no lar de suas casas. As consequências para a queda de publicações podem ser interpretadas como uma decorrência das aulas lecionadas no formato online ou híbrido, dificultando com que o professor-pesquisador construísse as práticas educativas que pudessem ser publicadas na revista.

Em relação as habilidades mencionadas na revista, temos uma diversidade de orientações pensadas em desenvolver as capacidades dos alunos. Logo abaixo temos uma lista de habilidades (tabela 9) retiradas dos artigos publicados na revista, as informações não puderam ser codificadas sem perder o significado, assim, tiveram que estar dispostas em forma de tabela.

**Tabela 9: Habilidades encontradas nos artigos da Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011- 2022)**

<b>Habilidades</b>	
Analisar o território e as relações sociais;	Dividir responsabilidades;
Estabelecer relações entre fatos e conceitos	Elaborar um mapa;
Relacionar globalização a formação de cidades;	Avaliar folders de condomínios;
Interpretar dados e informações;	Trabalhar em equipe;

Identificar e distinguir realidades;	Relacionar o espaço agrário com mapa mental;
Relacionar museus e ensino de Geografia;	Estudar o espaço físico;
Operacionalizar softwares de estudo;	Identificar padrões espaciais;
Situar aspectos sobre museus;	Analisar os domínios do bioma;
Pensar formas de conservação dos recursos hídricos;	Analisar o espaço;
Ler e interpretar a realidade;	Associar a Geografia como ciência;
Construir subjetivamente a realidade;	Elaborar mapas temáticos;
Construir mapas por meio das noções espaciais;	Argumentar o nacionalismo;
Analisar os impactos da ação antrópica sobre o rio;	Exercer criticidade;
Elaborar mapas temático;	Analisar e interpretar itinerários;
Interpretar as representações cartográficas;	Caracterizar o físico-natural;
Construir maquetes;	Elaborar recursos didáticos;
Elaborar vídeos;	Sistematizar o mapa mental em grupo;
Analisar criticamente textos jornalísticos;	Identificar padrões espaciais;
Criar uma história em quadrinho;	Elaborar mapas temáticos;
Identificar os usos do Rio para comunidade;	Elaborar recursos didáticos;
Analisar as inserções locais e globais;	Exercitar a criatividade e o pensamento espacial;
Memorizar e tratar o conhecimento;	Performar hábitos cotidianos;

Fonte: o autor, elaborado com base nos artigos publicados na Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011-2022).

As habilidades mencionadas na tabela acima possibilitam o desenvolvimento dos alunos, fundamentando para o pleno desenvolvimento das aprendizagens. No corpo das habilidades temos características voltadas para a identificação de textos, imagens e situações cotidianas, esses aspectos se relacionam ao reconhecimento desses elementos trabalhados no ambiente escolar e que são uma maneira de mobilizar as habilidades. Destarte, temos também aspectos ligados a compreensão, que são ações mais complexas e que envolvem o raciocínio para a resolução de problemas, com verbos que indicam para argumentar, pensar e analisar. Como já dito anteriormente, são atividades metodológicas para pensar e compreender cenários complexos, desenvolvendo diagnósticos e apresentando conclusões.

No momento a formação docente está passando por um processo de transição curricular, com a implementação de novas diretrizes curriculares voltadas a instrumentalização da BNC-Formação, na qual objetiva trabalhar as competências profissionais que os docentes carecem desenvolver para o ambiente de aula, não somente as competências gerais estabelecidas na BNCC, mas também as aprendizagens essenciais para serem empregues aos estudantes. Em relação os processos que tangenciam sua implementação, é necessário um constante debate da comunidade acadêmica em prol de soluções que superem os desafios deste novo modelo curricular, para que a academia por meio de seus pesquisadores busque articular a BNC-Formação com a BNCC da educação básica.

## **5.6 Aprendizagens encontradas nos artigos analisados**

Nesse subcapítulo abordaremos sobre as aprendizagens manifestadas nos artigos científicos analisados. Discutimos nos capítulos anteriores sobre estratégias aprendizagem no ensino, algo extremamente necessário visto que é um processo pautado no aprendizado do aluno, não fazendo parte de um processo superficial e sim de um ensino que proporcione o desenvolvimento indispensável dos alunos.

Oliveira e Sampaio (2018) contribuem ao mais uma vez refletirmos sobre o processo de aprendizagem, segundo eles as estratégias de aprendizagem podem ser entendidas como um procedimento inerente ao discente, com este assumindo a tarefa de pensar, questionar, dialogar e aprender. Nesse sentido, cabe ao professor ter clareza nos procedimentos pedagógicos e nos conteúdos geográficos a serem abordados no ambiente de aula (OLIVEIRA, SAMPAIO, 2018).

É um processo que necessita de uma relação de diálogo entre aluno e professor, com o docente estando responsável pelo planejamento e operacionalização das práticas educativas no ambiente escolar, com as quais proporcionem uma construção de conhecimento por parte do discente. O ensino através da formação docente, tem que levar em conta para o desenvolvimento das aprendizagens os saberes e experiências de cada um de seus alunos, bem como os comportamentos e as características individuais e coletivas.

Com isso as estratégias de aprendizagem evidenciados nos artigos da revista, inicialmente foi realizado um inventário acerca da presença de elementos voltados a aprendizagem. Através desses dados averiguados, poderemos nos aprofundarmos e

analisarmos o que foi encontrado em relação as aprendizagens em sala de aula, seja na escola ou nas licenciaturas (figura 19).

**Figura 19: Gráfico com a porcentagem de estratégias de aprendizagem que foram encontradas nos artigos da Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011- 2022)**



Fonte: o autor, elaborado com base nos artigos publicados na Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011-2022).

No gráfico acima podemos ver uma quase unanimidade em relação as aprendizagens encontradas nos artigos científicos analisados, que dos 48 artigos catalogados pela ficha de coleta de dados, somente 1 artigo não evidenciou de maneira explícita as expectativas de aprendizagens. Em uma análise ampla, isso demonstra que as práticas educativas expostas tiveram uma clara intenção do que estavam direcionando quanto as estratégias de aprendizagem, possibilitando que as temáticas geográficas apresentassem sentido aos discentes, despertando nos mesmos a curiosidade em conhecer diferentes contextos e cotidianos.

No que tange as aprendizagens encontradas na revista, temos uma grande e diversa seleção de expectativas de aprendizagem. Logo abaixo (tabela 10) está uma listagem de perspectivas de aprendizagens que foram retiradas das práticas educativas publicadas na revista, estão dispostas mais uma vez no formato de tabela devido a impossibilidade de as informações poderem estar codificadas sem perder o seu significado.

**Tabela 10: Aprendizagens encontradas nos artigos catalogados da Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011- 2022)**

<b>Aprendizagem</b>	
Conhecimento pelos saberes do cotidiano;	Despertar o interesse e curiosidade;
Conhecimento por meio de diferentes linguagens;	Conhecimento significativo;
Conhecimento sobre geomorfologia;	Importância da corporeidade;
Promover a aprendizagem com jogos eletrônicos;	Potencializar as aprendizagens para a docência;
Ampliar a percepção sobre a região;	Leitura do espaço;
Conhecimento dos modos de produção;	Aprender com a pesquisa;
Ressignificação conceitual;	Alfabetização cartográfica;
Cartografar;	Construção de atividades assistivas;
Uso dos recursos naturais;	Aprofundamento de noções cartográficas;
Refletir sobre o planejamento da cidade;	Origens de seus antepassados;
Aproximação a temas da Geografia;	Reflexão dos fenômenos geográficos;
Uso do museu como didática;	Compreender a urbanização atual;
Uso do desenho como ferramenta de aprendizagem;	Desenvolver processos criativos;
Trabalho em equipe;	Espaço social dos camponeses;
Desenvolvimento Cognitivo;	Construção de mapas táteis;
Entendimento sobre o mapa;	Valorização do lugar;
Teoria e cotidiano;	Contribuir com a aprendizagem;
Linguagem cartográfica e conceitos geográficos;	Reconhecer as ausências;
Transformações dos espaços geográficos;	Aprendizagem significativa;
Geografia e cotidiano;	Elaboração dos jogos didáticos;
Articular os componentes sociais e físicos;	Compreender a Geopolítica;
Desconstruir conceitos;	Sistematizar o conteúdo;
Utilizar da linguagem das Histórias em quadrinhos;	Interpretação de experiências espaciais;
Importância do rio para comunidade;	Desenvolvimento cognitivo;
Espacialidade dos fenômenos;	Estimular concentração;
Leitura e representação espacial;	Presença da população negra;

---

Fonte: o autor, elaborado com base nos artigos publicados na Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011-2022).

Temos uma seleção diversificada de proposições no que concerne as estratégias de aprendizagem, pautando as mais variadas temáticas da ciência geográfica, isso demonstra o quão valoroso é a disciplina de geografia em abranger muitos elementos transversais e da realidade vívida. Essas proposições averiguadas reforçam as relações socioespaciais, marcadas pelos aspectos positivos e negativos, proporcionando interpretar o espaço geográfico tendo base os conhecimentos pertencentes a geografia escolar.

Muitas estratégias de aprendizagem analisadas através dos artigos da revista buscam trabalhar relacionando os conceitos geográficos com os elementos da realidade de vivência, é um ponto positivo, já que correlacionar fatores tão significativos nas vidas dos alunos com a disciplina proporciona uma maneira totalmente diferente de pensar a geografia, tornando-a mais proximal a vida dos discentes e gerando possibilidades de uma aprendizagem mais significativa. Essa valorização pelas representações sociais do espaço proporciona um valoroso aliado para a didática do professor, desde que respeite os saberes dos seus alunos e suas diferentes formas de aprendizado.

Aliado a isso, uma aprendizagem direcionada a criticidade e reflexão proporciona um conteúdo valoroso e que se fundamenta nas práticas sociais que compõem o espaço geográfico, assim, utilizar estratégias de ensino e aprendizagem tendo em mente esses elementos potencializa o ensino e torna o conteúdo significativo para o aluno, pois fica pautado através da realidade vivida e das relações sociais.

### **5.7 Categorias geográficas encontradas nos artigos analisados**

Nesse subcapítulo abordaremos a respeito das categorias geográficas expressadas nos artigos da RBEG, é importante trazer à tona esses conceitos devidos sua relação muito proximal com a ciência geográfica pois possibilitam analisar o espaço geográfico, o seu objeto de estudo, através de suas especificidades como lugar, paisagem, território e região.

As categorias de análise são como uma linguagem geográfica do processo de leitura de mundo. Em vista disso, ao seguirmos nessa seara de discussão, podemos discorrer sobre os elementos que permeiam o principal objeto de estudo da geografia, com a perspectiva de Santos (2014, pg. 10) sobre esta conceitualização, ele contribui com essa investigação ao dialogar acerca da necessidade de analisar e discutir o espaço geográfico, na qual precisa “[...] Discorrer, ainda que exaustivamente, sobre uma disciplina, não substitui o essencial, que é a discussão sobre seu objeto”. Podemos tratar o espaço geográfico como uma ideia ampla de que o espaço geográfico é tudo aquilo do que corresponde o espaço social e que foi transformado pela ação humana, através das relações sociais, econômicas e culturais da sociedade (SOUZA, 2013).

Abaixo temos as categorias geográficas retiradas dos artigos da revista, estruturadas através das práticas educativas externadas pelos autores da pesquisa e que buscam trabalhar o espaço geográfico (figura 20).

**Figura 20: Gráfico com as categorias geográficas encontradas nos artigos da Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011- 2022)**



Fonte: o autor, elaborado com base nos artigos publicados na Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011-2022).

Nos artigos analisados da RBEG foram encontrados um total de 108 categorias geográficas, há qual estão distribuídas em 38 categorias geográficas de lugar, 33 categorias geográficas sobre paisagem, 21 categorias geográficas trabalhando com

região e 16 categorias geográficas estudando por meio do território. Esses “conceitos operacionais” contribuem no entendimento do espaço geográfico e na relação homem-natureza, sendo um desenvolvimento teórico trilhado por múltiplas geografias e tendo a premissa principal a espacialidade (DE ÁRAUJO, KUNZ, 2019).

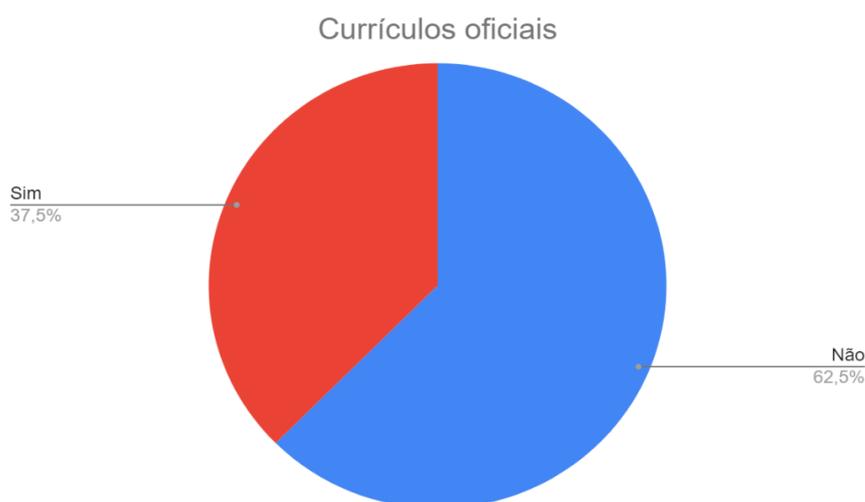
No ambiente formativo trabalhar essas categorias de análise é algo primordial para o ensino de geografia, o docente em formação precisa se apropriar dessa linguagem geográfica para poder fazer essa leitura de mundo, almejando com que o aluno em ambiente escolar operacionalize o entendimento dos conteúdos geográficos por meio das categorias próprias da geografia. Dessa forma, esse contato com os conceitos geográficos potencializa em questão de possibilidades a compreensão dos conteúdos geográficos.

## **5.8 Currículos oficiais encontrados nos artigos analisados**

Neste subcapítulo abordaremos a respeito dos currículos oficiais encontrados nos artigos analisados, dessa maneira poderemos verificar se no corpo dos artigos tem a presença desta e de que maneira as práticas educativas estão buscando o seu norte curricular, especificando os diferentes currículos normativos da educação brasileira. Nos capítulos anteriores, abordamos sobre vários aspectos do currículo educacional brasileiro, desde a implementação da lei geral da educação (LDBEN) até a implementação da BNCC, dialogando acerca das transformações impostas por instituições e organismos internacionais no sistema educacional brasileiro, suas influências e consequências mediante as tratativas realizadas pelos governantes em esfera nacional.

Abaixo temos a porcentagem de currículos oficiais encontrados nos artigos analisados da RBEG, por meio da ficha de coleta de dados de 48 artigos científicos analisados (Figura 21).

**Figura 21: Gráfico com a porcentagem dos currículos oficiais encontrados nos artigos da Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011- 2022)**

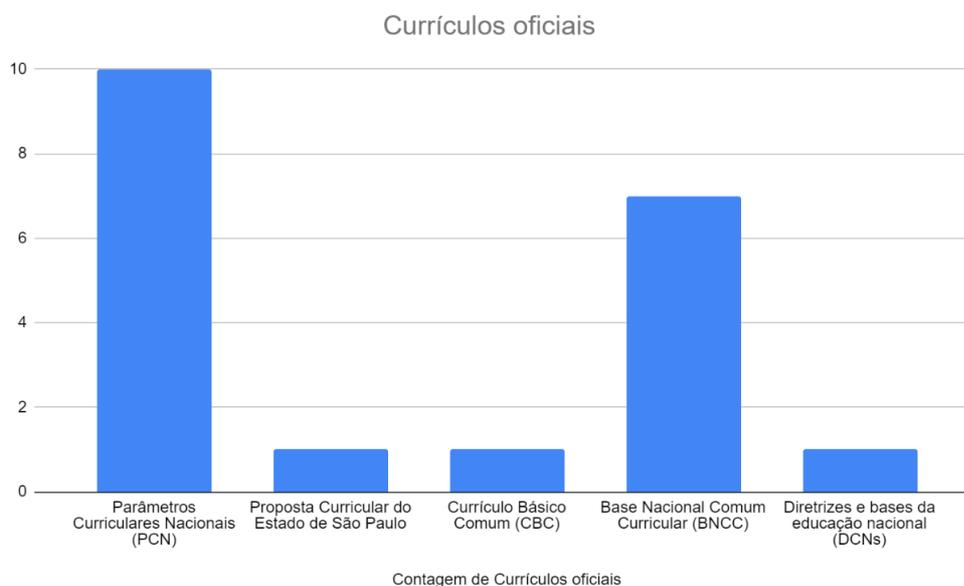


Fonte: o autor, elaborado com base nos artigos publicados na Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011-2022).

Nos 48 trabalhos analisados na categoria de práticas educativas, 30 dos artigos não mencionam algum currículo ou parâmetro curricular oficial e 18 artigos explicitam um ou múltiplos documentos curriculares. Com essa análise ampla dos currículos oficiais mencionados, proporciona inferir no que concerne o embasamento curricular dos pesquisadores nas metodologias de ensino aplicadas em ambiente escolar. É importante ressaltar, que mesmo não sendo explicitado nos artigos os mecanismos curriculares oficiais, indiretamente podemos perceber os direcionamentos através dos conteúdos e livros didáticos mencionados.

Em seguida iremos nos aprofundar no que tange os currículos oficiais, primeiramente foi realizado um questionamento da existência de currículos nos artigos – algo já evidenciado no gráfico acima – e agora poderemos visualizar que currículos ou parâmetros curriculares foram explicitados pelos autores das práticas educativas realizadas no ambiente escolar (Figura 22).

**Figura 22: Gráfico com os currículos oficiais encontrados nos artigos da Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011- 2022)**



Fonte: o autor, elaborado com base nos artigos publicados na Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011-2022).

Nos artigos referenciados, verificamos e catalogamos a seguinte disposição de trabalhos: 10 artigos mencionando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); 7 artigos mencionando a Base Nacional Comum Curricular; 1 artigo mencionando as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs); 1 artigo mencionando o Currículo Básico Comum (CBC); e 1 artigo mencionando a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Importante ressaltar que podemos ver visualmente uma pequena discrepância do número de artigos que citam nominalmente algum currículo ou parâmetro oficial, isso pode ser explicado devido a existência de que alguns dos trabalhos citam mais de um currículo e isso pode causar uma pequena confusão.

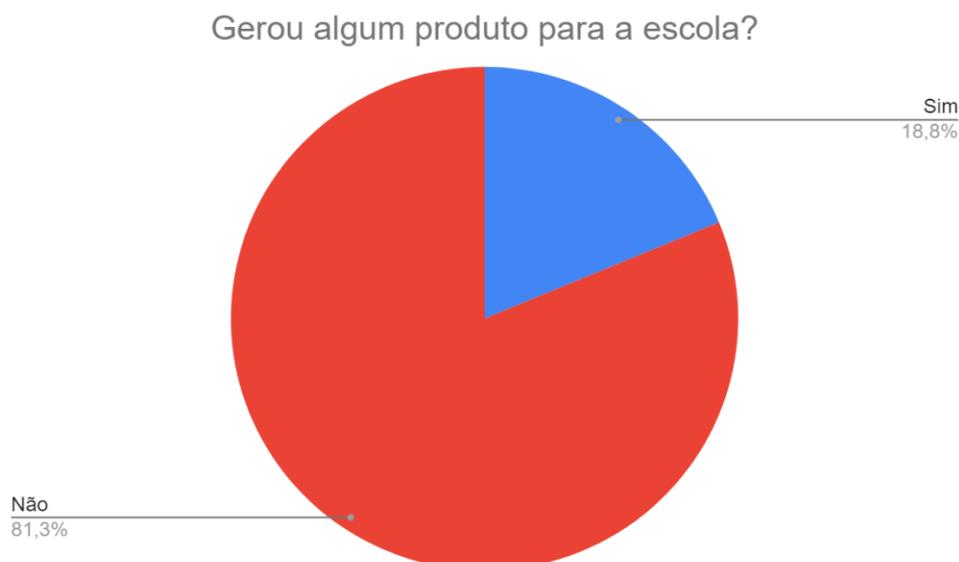
No Brasil os PCNs podem ser definidos como o documento normativo máximo da educação nacional, que tem o objetivo de orientar o trabalho dos professores (BRASIL, 1998). Além dos PCNs citados, temos o vislumbre de artigos mencionando a BNCC, sendo um documento normativo que busca definir uma série orgânica e progressiva de aprendizagens essenciais a serem implementadas no ambiente escolar (BRASIL, 2017). Para os docentes estes documentos servem como orientação teórico-metodológica para as práticas educativas no ambiente escolar, com os conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos com os alunos, empregando uma

estratégia de ensino e aprendizagem que proporcione aos discentes um conhecimento significativo de conteúdos geográficos.

### 5.9 Análise da contribuição gerada com a escola

A devolução aos sujeitos da pesquisa através da contribuição gerada na escola (figura 23) é algo que podemos analisar através dos dados coletados, pois este tipo de análise não visa as aprendizagens que foram geradas no ambiente de aula, mas se ocorreram as materializações metodológicas advindas das práticas educativas aplicadas, ou seja, produtos decorrentes das práticas metodológicas. Esse tipo de contribuição no ambiente escolar ou das licenciaturas é incomum de ser encontrada em artigos científicos que buscam abordar sobre as práticas educativas experimentadas, mas a ocorrência de algumas informações inventariadas através da ficha de coleta de dados nos permite algumas constatações a respeito.

**Figura 23: Gráfico com porcentagem sobre a contribuição gerada com a escola nos artigos da Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011- 2022)**



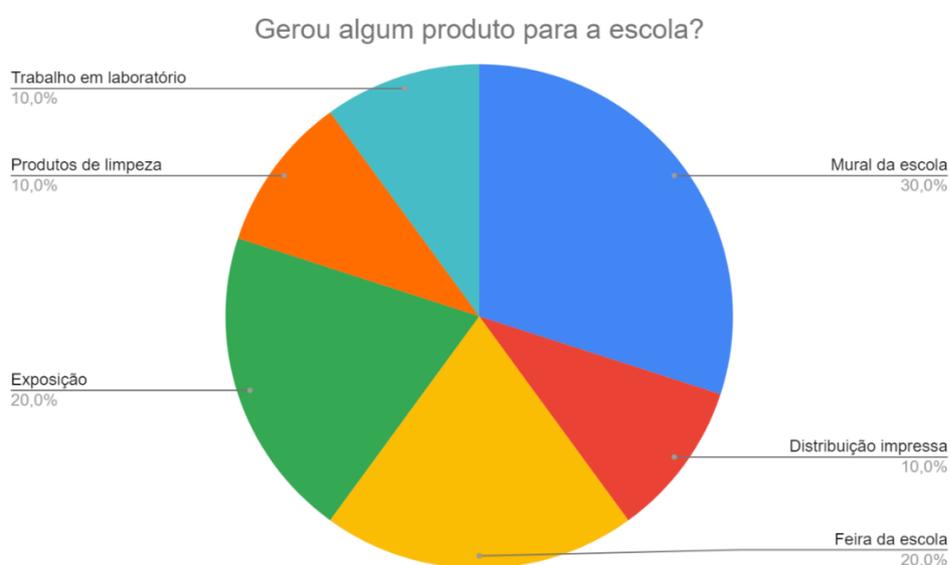
Fonte: o autor, elaborado com base nos artigos publicados na Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011-2022).

Em relação ao questionamento da ficha de coleta de dados sobre os produtos gerados na escola, através dos dados analisados podemos externalizar que dos 48 artigos investigados, apenas 9 trabalhos apresentam algum prognóstico em relação a

um produto gerado. Dito anteriormente como uma iniciativa incomum, os dados apresentados comprovam isso, sendo uma especificidade tão pouco utilizada não representa exatamente um problema metodológico, mas algo que poderia ser incentivado a ser utilizado nas aulas.

Com base nessas informações iniciais retiradas dos artigos analisados, podemos nos aprofundarmos em relação aos produtos que foram gerados por meio das atividades teórico-metodológicas em sala de aula. Para isso, trouxemos um gráfico que proporciona visualizarmos os elementos resultantes das práticas educativas empregues (figura 24).

**Figura 24: Gráfico com a porcentagem sobre a contribuição gerada com a escola nos artigos da Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011- 2022)**



Fonte: o autor, elaborado com base nos artigos publicados na Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011-2022).

No que tange os produtos gerados na escola ou instituição de ensino formadora, podemos constatar que tivemos: 3 práticas educativas que resultaram em um produto para o mural da escola; 2 práticas educativas que possibilitaram serem apresentadas na feira da escola; 2 práticas educativas que proporcionaram uma exposição na universidade; 1 prática educativa que gerou um material impresso a ser distribuído pela escola; 1 prática educativa que resultou na elaboração de produtos de limpeza para a escola; 1 prática educativa que gerou materiais a serem utilizados no laboratório da universidade. É importante ressaltar que uma prática educativa gerou

mais de uma contribuição para o ambiente escolar, algo que pode soar discrepante ao analisar quantitativamente os dados apresentados.

Pode ser percebido as poucas contribuições geradas ao levarmos em conta o número de artigos catalogados, sendo algo que pode ser estimulado nas licenciaturas como um aspecto metodológico a ser aplicado, já que a devolução de um material para o ambiente escolar torna a experiência de aprendizado ainda mais valorosa. Os desafios que possam justificar o não uso desse tipo de atividade metodológica podem ser a questão econômica para a produção e realização desta prática educativa, já que as escolas nem sempre podem ter a disposição as condições financeiras para a implementação desse elemento metodológico.

### **5.10 Perspectiva integrada ou dicotomias nos artigos analisados**

Neste subcapítulo iremos apresentar os resultados voltados as práticas educativas, com um direcionamento para a existência de dicotomias ou perspectiva integrada. Importante ressaltar que a problemática das dicotomias são as que referem a geografia física e humana, em como essas duas vertentes estão presentes nos artigos publicados para atingir os objetivos metodológicos.

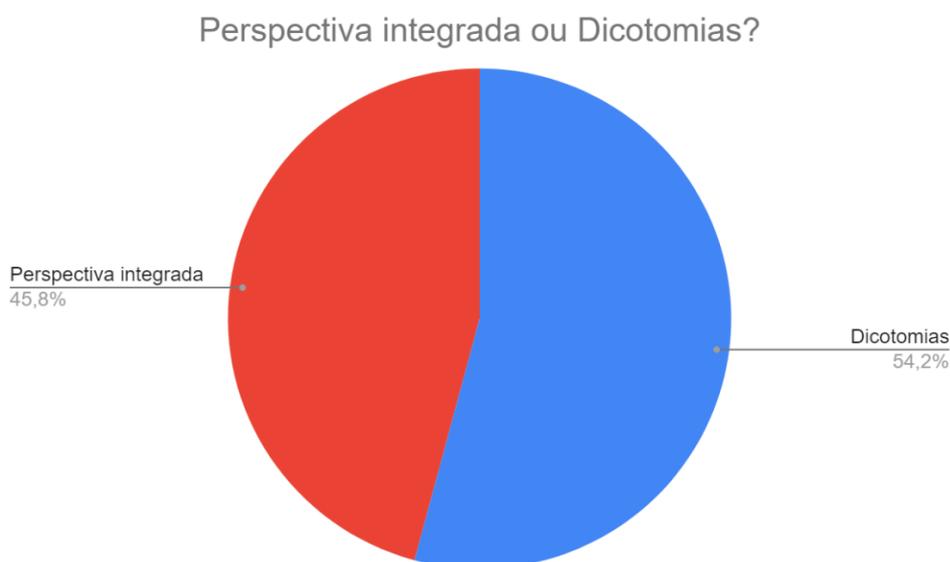
A dicotomia existente entre geografia física e humana não é um movimento recente, segundo Silva e Scheer (2023) ao trabalhar a entre sociedade e natureza, a geografia em certo momento alcançou uma intersecção do natural e humano, por consequência, derivou em uma problemática no que concerne o desenvolvimento das práticas educativas. Se tem uma historicidade no desenvolvimento parcial de práticas educativas onde a geografia humana aborda os aspectos da sociedade e a geografia física foca nos elementos relacionados à natureza (SILVA; SCHEER, 2023).

Para resumir, podemos afirmar que a geografia humana busca transmitir de diversas maneiras como a natureza é utilizada pelo ser humano, em elementos que refletem na produção do espaço e território, alguns exemplos são: o uso dos conflitos sociais, culturais e econômicos, direcionando para uma perspectiva de como afeta o espaço geográfico. Em relação a geografia física, procura trabalhar as dinâmicas naturais do planeta terra, desenvolvendo a partir da perspectiva voltada a dinâmica climática, relevo, hidrografia, vegetação, morfologia e geologia (SILVA; SCHEER, 2023).

Podemos pensar nessa relação de sociedade e natureza como dois elementos contidos no espaço, que interagem e criam o espaço geográfico, essa perspectiva integrada possibilita estudar de maneira mais profunda a realidade ao abordar a totalidade do espaço. Porém, nem sempre isso ocorre, com a existência de práticas educativas sendo trabalhadas de maneira isolada, uma dicotomia. Essa fragmentação pode influenciar na diminuição da totalidade dos fenômenos espaciais, que a depender das estratégias de ensino empregues se torna um problema na falta de relação do elementos sociedade-natureza.

Em vista disso, apresentaremos algumas informações retiradas dos trabalhos analisados na RBEG, primeiramente evidenciando se ocorre a existência de uma perspectiva integrada ou dicotomias (figura 25) e logo em seguida nos aprofundaremos com os elementos encontrados que justifiquem as duas vertentes geográficas.

**Figura 25: Gráfico sobre a presença da perspectiva integrada e dicotomias nos artigos da Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011- 2022)**



Fonte: o autor, elaborado com base nos artigos publicados na Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011-2022).

No gráfico acima temos uma contagem de 26 artigos envolvendo dicotomias da geografia física x humana e com 22 trabalhos abordando as metodologias em uma perspectiva integrada. Isso possibilita algumas constatações acerca das práticas educativas empregues, em vários trabalhos tem a decorrência de trazer uma

abordagem da geografia humana como por exemplo ao abordar temáticas geográficas sobre urbanização ou globalização, talvez a integração desses conteúdos um o meio natural soe algo distante e não necessário para as propostas pedagógicas aplicadas. Nos artigos em que decorrem acerca dos aspectos da geografia física, alguns adotam mais o meio natural e escolhem não aprofundar no que tange as relações sociais, mesmo que indiretamente e de boas intenções essas atividades apresentam uma dicotomia inconsciente, pois já é algo enraizado nas práticas pedagógicas.

Em relação a perspectiva integrada, podemos ver um empenho em abordar características da geografia física e humana em uma rede de conteúdo. Alguns trabalhos analisados buscam tratar os aspectos climáticos e hídricos, envolvendo com elementos sociais e que tornam os conteúdos geográficos enraizados na maneira de pensar o espaço geográfico, com o conteúdo não estando fragmentado em “caixas”, mas sim numa teia que possibilita relacionar com várias temáticas da ciência geográfica.

Abaixo temos uma tabela de conteúdos da geografia física e humana que foram trabalhados no ambiente escolar ou na universidade, contém elementos que foram catalogados por meio da ficha de coleta de dados em um direcionamento para a ocorrência de dicotomias ou perspectiva integrada (tabela 11).

**Tabela 11: Conteúdos catalogados nos artigos da Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011- 2022)**

<b>Conteúdos (Dicotomia ou perspectiva integrada)</b>		
Urbanização e os problemas sociais	Agricultura	Globalização
Civilizações e os conflitos étnico-religioso	Meio Ambiente	Fauna
Percepção das formas de relevo	Conflitos territoriais	Clima
Formas de relevo	Aspectos sociais	Fontes de energia
Dinâmica econômica regional	Planejamento urbano	Flora
Redes de cidades	Flora	Problemas sociais e ambientais
Aspectos culturais	Histórias infantis	Hidrosfera terrestre
Sustentabilidade	Hidrografia	Atividades agrícolas
Diversidade cultural	Relação social	Vegetação
Museus	Urbanização	Migração
Cartografia escolar	Sustentabilidade	Desigualdades

Geologia	Bacias hidrográficas	Meio ambiente
Industrialização	Natureza	Recursos minerais
Paisagem	Aspectos culturais	Ações antrópicas
Geomorfologia	Migrações	Oceanos
Oriente Médio	Economia	Trabalho
Água	Sociedade	Hidrografia
Infraestrutura urbana	Vegetação	Sustentabilidade
Continente Antártico	Hidrografia	Território
Solo	Vegetação	Bacias hidrográficas
Sociedade	Clima	Violência
Regionalização	Crenças	Cultura
Capitalismo	Meio ambiente	Economia
Industrialização	Biomassas	Leitura do espaço
Orientação espacial	Geopolítica	Vegetação
Sociedade	Consumismo	Regionalização
Cultura	Cartografia	População
Sustentabilidade		

Fonte: o autor, elaborado com base nos artigos publicados na Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011-2022).

Os trabalhos analisados abrangeram uma diversidade de conteúdos, com uma diferença considerável para o uso de dicotomias empregue através das práticas educativas, algo que de certa forma podemos entender é que nem sempre será possível trabalhar em uma perspectiva integrada, mas podemos incentivar através do processo formativo uma construção pedagógica voltada para práticas que relacionem a geografia física e humana.

Importante destacar que temos algumas preocupações no que concerne o currículo atual nas escolas, com a BNCC utilizando a geografia física como complemento para outros conteúdos da disciplina, por mais que ainda se tenha a relação sociedade-natureza. Como orientação curricular na BNCC, as temáticas de climatologia, geomorfologia e hidrogeografia tem pouquíssimo destaque na proposição de conteúdos, isso de certa maneira fragiliza o ensino de geografia em sua estrutura, necessitando de articulações voltadas para a instrumentalização desse conhecimento na educação básica para sanar as fragmentações geradas.

### 5.11 Os desafios e lacunas para o futuro

Neste subcapítulo temos os desafios e lacunas evidenciadas nos trabalhos inventariados do periódico, é um momento das práticas educativas na qual possibilita uma avaliação, seja de suas estratégias de ensino e aprendizagem ou da estrutura física presenciada. É um momento significativo pois essa reflexão possibilita entender o alcance das metodologias aplicadas e as limitações externas que estão além de suas possibilidades pedagógicas, promovendo uma autorreflexão em prol do aprimoramento de suas práticas educativas.

Abaixo temos uma tabela que apresenta todos os desafios e lacunas encontrados nos artigos analisados, assim, podemos realizar alguns apontamentos no que tange a autoavaliação dos pesquisadores, para então compreendermos esse recorte analítico na qual contém as dificuldades que os profissionais da educação passaram durante suas aulas. (tabela 12).

**Tabela 12: Desafios e lacunas catalogados nos artigos da Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011- 2022)**

<b>Desafios e lacunas</b>	
Ouvir os estudantes;	Prestar atenção;
Incentivar a criatividade;	Promoção da educação inclusiva;
Contato com o objeto de estudo;	Compreensão da espacialidade;
Uso de jogos no ensino;	Respeito às diferenças;
Envolvimento dos alunos;	Práticas educativas inovadoras;
Integração disciplinar;	Inserir aulas expositivas;
Relação professor-aluno;	Apresentação dos trabalhos;
Pensar a geograficidade;	Educação e emancipação humana;
Prática interdisciplinar;	Difícil acesso a cartografia tátil;
Sem sala de informática;	Sem acesso à internet;
Primeira experiência docente;	Readaptar plano de aula;
Debate interdisciplinar;	Realizar saídas de campo;
Geografia não ser disciplina secundária;	Dificuldades de expressar;

Práticas inovadoras;	Desenvolver a criticidade;
Aprendizagem dinâmica;	Valorização da geopolítica;
Alfabetização cartográfica;	Teoria e prática;
Criticidade;	Escassa cultura investigativa;
Desenvolver conceitos;	Leitura política;
Habilidade com produto cartográfico;	Leitura do mapa;
Geografia no cotidiano;	Postura investigativa;
Superar individualismo;	Menos tradicionalista;
Estrutura física;	Estrutura;
Educação ambiental;	Leitura do espaço;
Planejamento;	Leituras prévias;
Realidade vivida do aluno;	Valorizar a pesquisa;
Ilustração do áudio visual;	Análises além da paisagem;
Protagonistas do processo educativo;	Investimento inicial;
Desconstruir práticas tradicionais;	

Fonte: o autor, elaborado com base nos artigos publicados na Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011-2022).

Nesta tabela temos várias problemáticas enfrentada durante as práticas educativas na educação básica e ensino superior, demonstra que por mais bem preparado possamos estar quanto as estratégias de ensino e aprendizagem elaboradas, geralmente tem algum aspecto metodológico que necessita ser diagnosticado e readequado. É compreensível as fragilidades estruturais, visto que é um problema que perdura histórico na educação nacional, não é algo que será solucionado a curto e médio prazo, pois necessita de investimentos e do comprometimento governamental no que concerne as políticas públicas.

É importante que o profissional em formação inicial esteja capacitado e preparado para as realidades a serem encontradas no ambiente escolar, algo que demanda da criatividade em encontrar desafios e perpassa-los, tendo competências que possibilitem transpor esses percalços em prol do desenvolvimento de estratégias de ensino que sejam significativas para o aluno da educação básica.

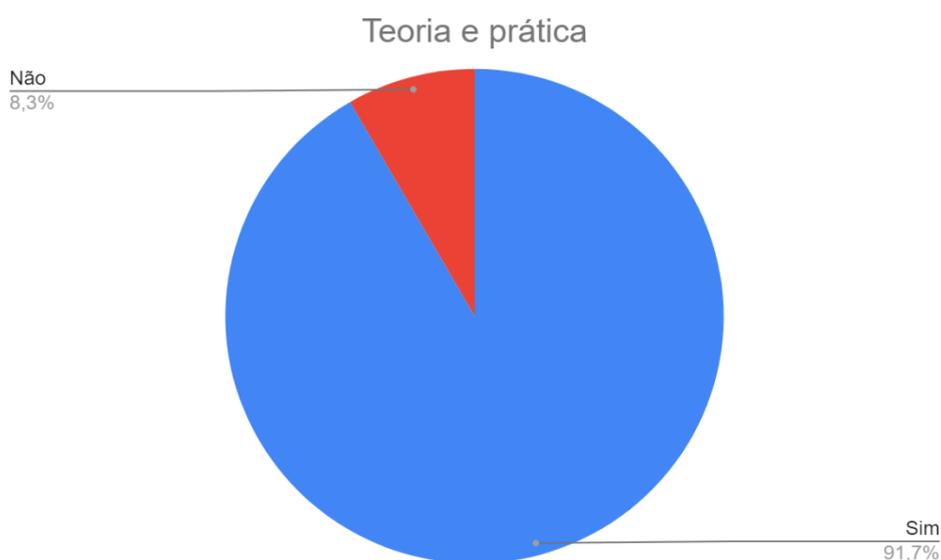
## 5.12 Teoria e prática dos artigos analisados

A relação entre teoria e prática é um elemento indispensável na elaboração de estratégias de ensino e aprendizagem, tendo em vista que a aprendizagem tem como decorrência a construção de conhecimentos teóricos com práticos, uma oportunidade de aprofundar os conteúdos geográficos e torna-los ainda mais significativos.

Ao seguirmos essa perspectiva argumentativa, Pimenta (2002) aborda sobre a importância de não apenas conhecer o mundo e sim transforma-lo, segundo a autora a atividade teórica possibilita uma maneira de estabelecer conhecimentos e as finalidades para a sua transformação, há qual necessita ir além do procedimento teórico e trazer aspectos práticos. Esse movimento oportuniza em uma construção elementar da perspectiva geográfica, aprofundando a leitura de mundo e do espaço geográfico.

Ao analisarmos os artigos divulgados da revista, no gráfico abaixo temos os resultados acerca da presença da articulação da teoria e prática (figura 26). Isso possibilita abarcar algumas constatações acerca desta relação indissociável da ciência geográfica no ensino.

**Figura 26: Gráfico com articulação entre teoria e prática nos artigos da Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011- 2022)**



Fonte: o autor, elaborado com base nos artigos publicados na Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011-2022).

Nos artigos analisados podemos perceber uma massiva intenção de práticas educativas que buscam desenvolver de maneira articulada a teoria com a prática, com 44 artigos voltados nessa articulação entre teoria e prática. Isso é possível devido a inserção de muitas metodologias voltadas ao estudo de práticas naturais e sociais com a espacialidade do cotidiano, trazendo inúmeras problemáticas que valorizam a discussão espacial e social.

Nesse sentido, a disciplina de geografia demonstra suas potencialidades ao trazer elementos metodológicos teóricos e práticos, mas é preciso salientar que o docente não pode ignorar a fundamentação dos conhecimentos e categorias geográficas, pois a mesma proporciona os alicerces para que as práticas sejam implementadas em sala de aula, tornando o conhecimento ainda mais enriquecido e valioso.

Em relação aos processos formativos é preciso continuar desenvolvendo com os futuros docentes a importância de relacionar a teoria e prática, em atividades metodológicas, como a do PIBID e Residência Pedagógica, proporcionam com que os bolsistas e voluntários tenham que articular esses dois elementos citados, algo que é considerado fundamental e indissociável para o futuro profissional docente. Então esse investimento em destacar essas proposições, fugindo da mera reprodução dos conteúdos e trazendo experiências possibilitam uma consistência nos conhecimentos geográficos e um trunfo para a formação docente.

### **5.13 O trabalho coletivo nos artigos analisados**

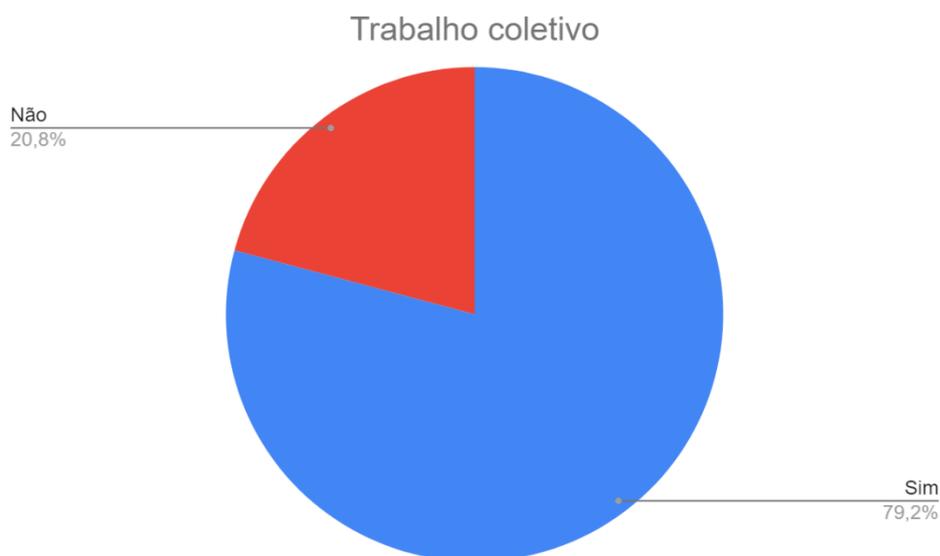
No universo das práticas educativas, a realização de uma atividade que preze o coletivo abre possibilidades a serem exploradas, mas diante disso apresenta uma resistência em prol das ações individuais. Gómez e Sacristán (1998) trazem uma perspectiva de que na escola está consolidada um ambiente competitivo e individualista, comprometendo um cenário que poderia ser voltado para a solidariedade.

Nas últimas décadas algumas iniciativas e políticas públicas buscam mudar esse panorama, como por exemplo, a inserção de programas de iniciação à docência como o PIBID e Residência Pedagógica possibilitam a inserção de um leque diversificado de práticas educativas em sala de aula, dentre eles contém as atividades coletivas. Outras mudanças estão ocorrendo, como a presença de práticas

educacionais que fogem da tradicional aula expositiva, com os professores buscando trabalhar com aulas dialogadas que proporcionem a participação coletiva dos alunos e seus pares. O uso de estratégias de ensino pautadas na mediação também tem ganhado força, pois proporciona o aluno tomar o conhecimento para si e o ressignificar a sua maneira.

Abaixo temos o resultado da catalogação dos dados referentes ao trabalho coletivo manifestados nas práticas educativas, com atividades que buscam um estímulo para a cooperação através das dinâmicas estabelecidas pelo professor em aula (figura 27).

**Figura 27: Gráfico com o trabalho coletivo nos artigos da Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011- 2022)**



Fonte: o autor, elaborado com base nos artigos publicados na Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011-2022).

Nos artigos inventariados foi possível reparar em 38 práticas educativas direcionadas para metodologias que prezem o trabalho coletivo, é um número significativo de práticas que detém essa propriedade metodológica e proporciona muitas estratégias para serem utilizadas durante as aulas, esse reforço do coletivo presente nos artigos possibilitou em estratégias de ensino voltadas a inserção de debates e mediação dos conteúdos, o uso de aulas dialogadas e a apresentação de trabalhos.

Na formação docente precisa ser estimulado o trabalho coletivo como uma das estratégias metodológicas, assim, possibilita que se tenha práticas educativas na qual foquem no coletivo e trazendo situações de aula que proporcionem com que seus alunos se comuniquem e externalizem suas leituras de mundo com seus colegas.

#### **5.14 Inovação e criatividade nos artigos analisados**

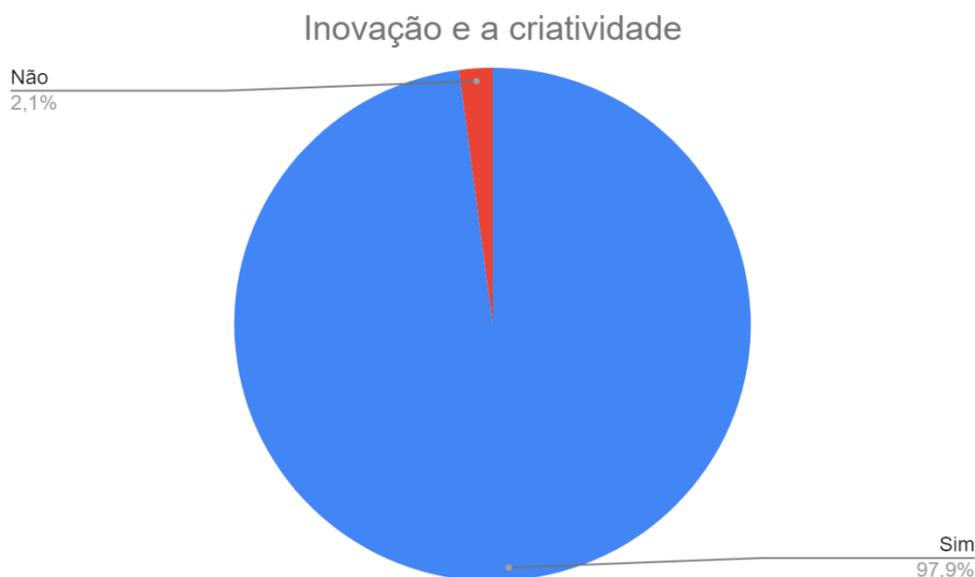
Neste subcapítulo o foco da discussão é sobre inovação e criatividade, é um tema muito efervescente devido a sua conexão com o uso das tecnologias e mídias sociais. Ao juntarmos duas temáticas em um subcapítulo, podemos relacionar esses conteúdos com extrema facilidade, tendo em vista que essas duas vertentes estão intrinsicamente relacionadas no meio educacional.

Cavallo et al. (2016) afirmam que inovações no campo educacional são “[...] as intervenções que ocorrem em nível local, por iniciativa de estudantes, educadores, escolas ou comunidades e que possibilitam a produção de novos significados, respostas e hipóteses em relação aos desafios do presente”. Com isso, ao abarcar as inovações no ensino estas são direcionadas para situações em que possibilitem um envolvimento diferenciado estudante com o conteúdo proposto, no sentido de buscar novas formulações no ambiente de aula e que tornem o aprendizado significativo e reflexivo.

Em relação a criatividade Cavallo et al. (2016) definem que a mesma são um “[...] conjunto de habilidades cognitivas que são usadas para resolver problemas ou gerar soluções alternativas. Ou seja, são habilidades mentais que se desenvolve ao longo da vida”. Promover uma prática educativa que proporcione um pensamento criativo contribuí para uma tomada de consciência que os instiguem a usar da criatividade no processo de aprendizagem.

O uso de práticas educativas inovadoras e criativas (figura 28) proporcionam uma motivação a mais para o aluno, que diante dos desafios propostos buscam pensar de maneira criativa nos conteúdos e conceitos geográficos. Ao utilizar maneiras inovadoras e criativas para a resolução de problemas e usando do arcabouço construído pelas vivências fora de aula somado ao que foi construído das aulas de geografia, o aluno é estimulado a exercer do pensamento criativo no aprendizado e isso ajuda a contribuir na valorização dos conhecimentos geográficos adquiridos.

**Figura 28: Gráfico com a inovação e criatividade nos artigos da Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011- 2022)**



Fonte: o autor, elaborado com base nos artigos publicados na Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011-2022).

Nos 48 artigos analisados, temos um número de 47 trabalhos que utilizam de concepções inovadoras e criativas, um valor muito representativo pois demonstra o empenho dos pesquisadores em evidenciar estratégias de ensino e aprendizagem que promova um conhecimento geográfico reflexivo e significativo no ambiente de aula. Uma grande parte do estímulo para inovação e criatividade advém de recursos didáticos construídos pelos autores das pesquisas, isso proporciona com que os alunos em sala de aula se motivem diante dos desafios que buscam prezar a inovação e criatividade na construção do aprendizado.

Na formação docente é preciso valorizar ainda mais estratégias de ensino que busquem a inovação e criatividade, em programas de incentivo à docência como o PIBID e o Residência Pedagógica, temos muitas oportunidades para que o futuro docente use destes fatores para a composição de metodologias no ambiente escolar, utilizando estratégias de ensino e aprendizagem que possibilitem envolver o aluno no desenvolvimento das atividades.

### 5.15 Os recursos didáticos analisados nos artigos

Os recursos didáticos são instrumentos imprescindíveis para auxiliar o professor de geografia em suas práticas educativas. Se bem planejada e operacionalizada as potencialidades de aprendizagem são vantajosas o suficiente para tornar o conteúdo significativo para o discente, pois a articulação entre a teoria e prática proporciona uma maior assimilação dos conhecimentos geográficos.

Silva e Vieira (2012) dialogam acerca dos recursos didáticos no ensino de geografia, segundo as autoras o material não tem capacidade de garantir de maneira integral o interesse do educando, mas desperta um maior interesse do mesmo nas atividades em aula, oportunizando o trabalho com elementos que o possibilite ser um sujeito central na construção dos conhecimentos geográficos.

Ainda segundo as autoras Silva e Vieira (2012), é relevante realizar um trabalho metodológico que estabeleça um diálogo na articulação professor-aluno, objetivando o uso do recurso didático aliada a uma metodologia que permita uma abordagem lúdica no que concerne o conteúdo da disciplina. Através desse ponto argumentativo fica entendido que os recursos didáticos são mecanismos aliados para as aulas de geografia, necessitando que o docente tenha o domínio dos conteúdos para conseguir articular o recurso lúdico com o material de aula, envolvendo o aluno na construção dos conhecimentos e podendo relacionar a temática geográfica com as realidades de vivência. Ao realizar as atividades metodológicas mediante a utilização de recursos didáticos, é importante que o educador esteja ciente que os recursos didáticos por si só não são capazes de promover uma aula construtiva.

Abaixo temos um gráfico resultante da catalogação dos trabalhos voltados as práticas educativas, na qual enfatiza os recursos didáticos resultantes dessas atividades metodológicas (figura 29). Com esses resultados poderemos nos aprofundar acerca dos materiais didáticos catalogados, evidenciando suas características e proposições ao serem utilizadas no ambiente da educação básica ou superior. Esses dados permitirão um compreender como um recurso caro para o ensino de geografia vem sendo empregue, externalizar através de um recorte temporal de uma década proporciona um significativo número de materiais utilizados, possibilitando uma análise amplificada dos recursos destacados.

**Figura 29: Gráfico com a porcentagem de recursos didáticos nos artigos da Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011- 2022)**



Fonte: o autor, elaborado com base nos artigos publicados na Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011-2022).

Através dos 48 artigos catalogados, podemos constatar a ocorrência de 47 trabalhos contendo o uso de recursos didáticos. É um valor muito significativo de materiais didáticos aplicados em aula, conosco podendo interpretar de algumas maneiras, a primeira é pela prática educativa atrelada ao recurso didático estar em evidência em decorrência de ser uma publicação científica, algo compreensível devido a intenção dos autores da pesquisa buscar propagar experiências metodológicas que tenham tido êxito em caráter criativo e inovador. A segunda interpretação é que através dos trabalhos catalogados, podemos enfatizar o quão valoroso trazer em evidência essa quantidade significativa de materiais didáticos aplicados através da metodologia e dos mais diversificados tipos de inserção.

Através dessas informações iniciais realizamos um detalhamento acerca dos recursos didáticos catalogados na revista, abaixo traremos informações que competem aos tipos de recursos didáticos evidenciados e na qual foram tabulados para fins de pesquisa (figura 30).

**Figura 30: Gráfico com os recursos didáticos nos artigos da Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011- 2022)**



Fonte: o autor, elaborado com base nos artigos publicados na Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011-2022).

Em relação aos recursos didáticos notabilizados, podemos elencar os destaques apresentados através das atividades metodológicas. Temos a utilização de materiais audiovisuais que estão relacionado a elementos como imagens, músicas, vídeos curtos, documentários e filmes, elementos que possibilitam uma visualização de problemáticas relacionadas aos conteúdos propostos na disciplina de geografia.

A utilização de aulas de campo é um importante facilitador da aprendizagem, pois o trabalho fora da sala de aula é uma ferramenta auxiliar na construção do conhecimento. Com o trabalho de campo temos possibilidades de realizar uma leitura de mundo aliada aos conceitos teóricos evidenciados na sala de aula, observando elementos do espaço geográfico na interação com a realidade vívida. Por isso, o uso dessa estratégia de ensino e aprendizagem torna um atrativo metodológico para a disciplina de geografia, aliando a teoria com a prática.

Em relação ao uso de produtos cartográficos nas aulas de geografia podemos considerar que é algo elementar para a disciplina, permite com que o aluno conheça os fenômenos geográficos em diferentes concepções e escalas, proporcionando novas oportunidades de relacionar o conteúdo geográfico com elementos da realidade de vivência. Para isso, é necessário que o docente estabeleça conexões entre os

produtos cartográficos e o conteúdo teórico, proporcionando um maior entendimento do espaço geográfico e suas categorias de análise. Entre os produtos cartográficos utilizados nas práticas educativas analisadas da revista temos o globo terrestre, os mapas mentais e tradicionais.

Outro recurso didático que se destacou foi os jogos geográficos no ensino de geografia, o seu uso possibilita adentrar em um universo de metodologias lúdicas que aliadas ao entretenimento possibilita a promoção de habilidades e serve como um meio facilitador para a aprendizagem. Ao empregar este tipo de recurso em sala de aula, o professor tem como intenção oferecer um instrumento que proporcione uma aprendizagem marcante para com o aluno, não sendo uma atividade final, mas com o propósito de proporcionar uma aprendizagem significativa com o estudante e aliada ao uso de elementos teóricos.

Temos em destaque o uso de desenhos e maquetes como recurso didático aplicado nas aulas de geografia. No que concerne o uso dos desenhos, algo bem destacado nos materiais didáticos evidenciados, podemos destacar que são uma outra ferramenta para adentrar no aspecto lúdico da metodologia de ensino. Este recurso didático possibilita uma incorporação as estratégias de ensino e aprendizagem, pois potencializa a compreensão dos conteúdos e categorias da geografia utilizando da criatividade e imaginação para representar os fenômenos geográficos postos em evidência. As maquetes foram outro recurso didático destacado nos trabalhos analisados, um material bastante atrativo para o ensino de geografia, pois permite expressar uma série de elementos correspondentes a paisagem. Um ponto a destacar é que o uso de maquetes possibilita representar a realidade, necessitando do aluno uma habilidade de representação do espaço geográfico.

Outros recursos didáticos que foram mencionados nos artigos analisados foram: o uso de acessórios, cartazes, livro didático, sites da internet, textos e vestimentas. Ao analisarmos o contexto dos recursos didáticos empregues, podemos ver uma ampla variedade de materiais utilizados nas aulas de geografia e que possibilitam trabalhar de maneira enriquecedora as estratégias de ensino e aprendizagem. Demonstra a importância de se utilizar recursos didáticos no universo das práticas educativas, sendo algo na qual a formação profissional docente deve continuar incentivando ao longo da licenciatura dos futuros professores, pois é uma ferramenta que potencializa o aprendizado por meio da articulação da teoria e prática.

## 5.16 Autorreflexão dos autores nos artigos analisados

Chegamos ao último elemento do capítulo na qual abarca os resultados desta investigação acadêmica, já trouxemos inúmeros elementos encontrados por meio da ficha de coleta de dados e chegou o momento do questionamento acerca da autorreflexão docente, compreendendo as práticas desenvolvidas na educação básica e superior, bem como as contribuições para a sua formação.

Zamperetti, Souza e Rossi (2017) abordam que a autorreflexão docente é algo necessário em todas as etapas de nossa prática docente, é um momento necessário que ocorre quando estamos avaliando as atividades desenvolvidas pelos educandos, sendo um momento em que o professor realiza a sua autoavaliação e das metodologias empregue nas aulas.

Ao reavaliarmos nossa metodologia de maneira reflexiva, se busca um aprimoramento das nossas práticas educativas na qual são evidenciadas as fraquezas e as potencialidades. Um momento importante para nós entendermos enquanto professor, pois possibilita através da reflexão um espaço para reavaliarmos nossa trajetória docente e concepções enquanto profissional da educação. É uma profissão muito necessária para a sociedade, mas que demanda muito tempo de nossas vidas, seja na nossa formação inicial ou continuada, como também no cotidiano do ambiente escolar. É importante destacar que esse processo de autorreflexão não precisa se apegar somente no início da carreira profissional docente, podendo perdurar ao longo da carreira para sempre estar em aprimoramento profissional, buscando estar ciente das mudanças educacionais e sociais da sociedade em que vive.

Abaixo temos uma informação que compreende o universo das práticas educativas, com um gráfico elaborado na qual visa retratar se ocorreu um processo de autorreflexão ou como as metodologias notabilizadas contribuíram para a sua formação (figura 31).

**Figura 31: Gráfico indagando se ocorre a autorreflexão dos autores nos artigos da Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011- 2022)**



Fonte: o autor, elaborado com base nos artigos publicados na Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011-2022).

Um ponto positivo deste questionamento realizado através da ficha de coleta de dados é perceber a ocorrência de 42 artigos contendo práticas educativas e as suas autorreflexões. É um valor expressivo de atividades metodológicas que resultaram em uma autorreflexão de seus saberes docentes, abarcando um leque diversificado de reflexões do campo do ensino de geografia, que vão desde os procedimentos metodológicos a serem aprimorados e perpassando por fatores externos e fora de seu alcance, como os problemas estruturais encontrados nas escolas e que limitaram suas possibilidades metodológicas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Está investigação possibilitou realizar uma aproximação com a educação básica e superior, através da catalogação de práticas educativas e as suas estratégias de ensino e aprendizagem. Um trabalho que foi construído ao longo dos últimos anos, desde o começo da minha jornada como estudante de graduação, passando pelas aulas assistidas, a inserção no PIBID e a iniciação científica, as reuniões do grupo de estudos, as leituras realizadas, os eventos como ouvinte e organizador.

É uma construção de saberes ligados à docência, a minha entrada no mestrado foi algo que simplesmente transcorreu de maneira natural e o tema da investigação não é por acaso, advém do longo período envolvido nesse conteúdo através de algumas das atividades já referenciadas, como o TCC desenvolvido no ano de 2021. Por meio disso, podemos realizar algumas considerações no que corresponde os propósitos da investigação, o estudo das estratégias de ensino e aprendizagem, bem como suas articulações com o currículo e a disciplina de geografia possibilitam uma perspectiva de análise, que envolve desde o início da formação docente até o ato de ensinar no ambiente de aula. O que foi versado durante as etapas iniciais da pesquisa, perpassando pela fundamentação teórica, proposta metodológica e resultados e se apresenta por aqui.

Em relação a pergunta central que é a pedra fundamental desta investigação científica, vimos através dos resultados gerados uma diversidade de propostas metodológicas que tiveram êxito na educação básica e ensino superior. A promoção de um leque amplificado de estratégias de ensino e aprendizagem puderam ser presenciadas através dos elementos metodológicos expostos nos artigos científicos da RBEG, evidenciando com isso as proposições do ensino de geografia na formação docente através dos diversos projetos e iniciativas, como: a iniciação à docência pelo PIBID, projetos de iniciação científica e extensão, estágio supervisionado e as experiências docentes através das práticas geradas.

Essa discussão foi possível por meio de um objetivo central que estivesse alinhado aos anseios da investigação, que foi discutir o universo das práticas educativas e inventariar de que modo e a partir de quais condições as estratégias de ensino e aprendizagem vêm sendo apropriadas pela Geografia escolar. A estrutura geral deste trabalho se pautou visando a contemplação do objetivo central, na qual buscou expressar as práticas educativas através de uma metodologia bem

estruturada e implementada. No que concerne os objetivos específicos, foi evidenciado ao longo da investigação: um mapeamento do que vem sendo produzido no contexto das práticas educativas da RBEG; foi apresentado o repertório de estratégias de ensino empregues pelas práticas educativas; e ocorreu uma análise voltada a relação das competências e habilidades da geografia com a BNCC.

Para atingir esses objetivos elencados a investigação teve que estar estruturada de uma maneira que alinhasse com a sua intenção, assim, a estrutura da pesquisa ficou sistematizada da seguinte maneira: introdução, fundamentação teórica, metodologia e resultados e discussões.

A fundamentação teórica que buscou abordar as áreas na qual a pesquisa se concentrou, evidenciando com base nos referenciais da literatura alguns conceitos que cercam a problemática deste trabalho, com as discussões versando sobre a formação docente, a gênese e estrutura da BNCC na geografia, bem como as estratégias de ensino e aprendizagem. Dessarte, ao discutirmos os elementos que compuseram a pesquisa, possibilitou trazer uma perspectiva dos aspectos que cercam o objeto de estudo, com a formação docente e os cenários de iniciação à docência, na qual ao trazer esses elementos possibilitou entender como a formação docente e suas nuances curriculares estão sempre em aprimoramento e transformação através de novas diretrizes impostas por meio de ações governamentais. Mais adiante tivemos uma análise de fatores importantes que compõem a elaboração da BNCC, para isso necessitou realizar um recorte histórico das medidas empregues em esfera governamental e expressando através de duas escalas de análise, a global e local, para entendermos a influência das medidas neoliberais desde os anos 1990 na educação brasileira e que desencadeou na implementação da BNCC. Do mesmo modo, a discussão das estratégias de ensino e aprendizagem possibilitou uma aproximação com as práticas metodológicas, trazendo um olhar geográfico para as práticas educativas e alinhando com o que a BNCC busca trabalhar atualmente. Foi uma rica e valorosa investigação com os elementos de diferentes campos de estudo, é impressionante contemplar como as mudanças políticas e sociais influenciam no ambiente escolar e impactando diretamente na aprendizagem dos alunos, uma pesquisa teórico-conceitual que agregou de maneira significativa para a dissertação de mestrado e com os elementos teóricos que estão circundantes ao objeto de estudo.

A metodologia empregue nesta investigação proporcionou a apresentação dos mecanismos que compõem a análise de conteúdo, como estruturou os documentos da pesquisa, a ficha de análise e o tratamento dos dados. A análise do conteúdo estruturada por meio dos trabalhos de Laurence Bardin, estruturou a nossa pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados. Dessarte, possibilitou com que a ficha de análise estivesse estruturada de maneira que propiciasse a busca por elementos contidos nos artigos analisados, bem como os mecanismos do tratamento de dados e tabulação. Resumindo, a metodologia foi um dos elementos primordiais deste trabalho, tendo em vista que suas especificidades metodológicas necessitavam estar amarradas com os objetivos específicos da dissertação, para que possibilitasse uma boa articulação com os elementos discutidos anteriormente e para a fase seguinte da pesquisa, a análise dos resultados e discussão.

Em resultados e discussões apresentamos as informações que foram catalogadas através da coleta de dados, possibilitando realizar uma inferência do que foi transmitido através das informações coletadas. A análise do universo de práticas educativas contemplou inúmeros itens destacados pela ficha de coleta de dados, assim como tivemos um número significativo de artigos analisados, em um total de 48 trabalhos científicos.

Podemos evidenciar com a pesquisa uma grande diversidade de contextos de aplicação, propostas metodológicas e temáticas. Algo que agrega de maneira significativa para a ciência geográfica ao expressar as diferentes construções teórico-metodológicas, bem como as estratégias de ensino e aprendizagem. Pelo contexto de aplicação – já mencionamos anteriormente as atividades advindas da formação docente – podemos também dar destaque aos trabalhos publicados pelos professores com carreira na escola pública, uma atitude elogiável destes profissionais ao buscarem meios para a divulgação de suas práticas educativas experimentadas e manterem ativo o diálogo com cenário acadêmico. As temáticas também se destacam pela diversidade empregue, com numerosos trabalhos envolvendo conteúdos geográficos da geografia física e humana.

Importante reparar que temos um significativo número de artigos publicados no período anterior a homologação da BNCC em 2017, já constando elementos que buscam evidenciar as habilidades dos alunos ou estudantes em formação docente. Nos recentes trabalhos publicados já podemos reparar de maneira mais constante uma metodologia alinhada com as propostas manifestadas pela BNCC, uma

tendência que provavelmente crescerá nos próximos anos, à medida que a BNC-Formação estiver implementada nas licenciaturas e a BNCC estar intrinsecamente vinculada ao currículo das escolas. É uma mudança curricular que merece atenção da comunidade acadêmica, pois se baseia nas pedagogias das competências e habilidades, considerada uma concepção pragmática e reducionista para a formação docente, que buscam enfatizar elementos de controle e padronização, aspectos que vão contra a autonomia docente prevista na constituição federal de 1988 e da LDBEN de 1996. Esta implementação é combatida por inúmeras entidades ligados à docência, lutar contra medidas direcionadas a descaracterização da formação dos professores é algo fundamental para a comunidade, se espera um retorno positivo dessas medidas para se manter a autonomia dos cursos de licenciatura na ordenação dos conteúdos curriculares para a formação.

Os artigos analisados proporcionaram um recorte valoroso das práticas educativas na educação básica e superior, com essa dissertação foi possível dialogar com diversos elementos que compõem a formação docente e nas diferentes variadas escalas de análise. Ao evidenciarmos os processos neoliberais em escala global e nacional, podemos entender suas influências na educação brasileira na qual buscam direcionar a educação a serviço do mercado através de medidas governamentais voltadas a precarização do ensino público, é preciso combater esse viés mercadológico que permeia a educação, em uma escala local precisamos de uma disciplina de geografia que construa as aprendizagens dos alunos de maneira emancipadora, reflexiva e crítica.

As expectativas de aprendizagens analisadas pelos artigos da revista evidenciam um leque amplificado oportunidades metodológicas, buscando trabalhar as categorias geográficas alinhadas com as temáticas da disciplina, o que demonstra ser um ponto positivo para o ensino de geografia. Alinhar estas proposições com os cotidianos da aplicação proporciona uma oportunidade consistente para buscar a compreensão dos conteúdos, pautando pela criticidade e reflexão dos elementos contidos no espaço geográfico, algo que potencializa a aprendizagem e torna os conteúdos da disciplina identificáveis para com o aluno.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Elenice Botelho. **Contribuições do PIBID: Autorregulação da aprendizagem e formação autônoma em foco**. Orientador: Lourdes Maria Bragagnolo Frison. 2016. 149 p. Dissertação de mestrado (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpel.edu.br/handle/prefix/7860?locale-attribute=es>. Acesso em: 28 dez. 2023
- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. 699 p. São Paulo: Moderna, 2006. Disponível em: <https://doceru.com/doc/ccn508v>. Acesso em 10 out. 2023.
- ARAÚJO, Gilvan Charles Cerqueira de; KUNZ, Sidelmar Alves da Silva. **A base nacional curricular comum (BNCC), o ensino de geografia e o papel do Estado**. Revista tocantinense de geografia, Palmas, v. 9, n. 19, p. 01-25, 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/geografia/article/view/uft.2317-9430.v9n19p01>. Acesso em: 15 dez. 2023.
- ARESI, Cláudia. **A geografia e as bases legais: PCNS, DCNS e BNCC**. IN: ENCONTRO ESTADUAL DE GEOGRAFIA: “A DIVERSIDADE DA GEOGRAFIA E A GEOGRAFIA DA DIVERSIDADE NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XXI, XXXV., 2018, Chapecó. Disponível em: <https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/EEG/article/view/10479>. Acesso em: 10 nov. 2023.
- ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque. **A base nacional comum curricular e a produção de práticas pedagógicas para a geografia escolar: desdobramentos na formação docente**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 10, n. 19, p. 173-197, 2020. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/915>. Acesso em: 16 maio 2023.
- AZAMBUJA, Leonardo Dirceu de. **O ensino de geografia na BNCC: os percursos didáticos, das habilidades às competências**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA, 14<sup>o.</sup>, 2019, Campinas. Anais do 14<sup>o</sup> Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia [...]. Campinas: Apegeo, 2019. p. 3643-3654, Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3185>. Acesso em: 22 dez. 2023
- BARBOSA, Odessá. Souza.; FIGUEIRÊDO, Arthane. Menezes. **Neoliberalismo e as reformas curriculares no Brasil: implicações para a construção da BNCC do Ensino Médio**. Olhar de Professor, [S. l.], v. 26, p. 1–20, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20434>. Acesso em: 26 nov. 2023.
- BARBOSA, Rita de Cássia Ribeiro. **Liberalismo e reforma educacional: os Parâmetros Curriculares Nacionais**. 2000. Dissertação (Mestrado em Filosofia e História da Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas - SP, 2000. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=460431>. Acesso em: 12 nov. 2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto. 1 ed. São Paulo: Edições 70, 2016. 288 p. Título original: L`Analyse de Contenu.

BATISTA, Natália. Lambert.; DE DAVID, Cesar; FELTRIN, Tascieli. **Formação de professores de Geografia no Brasil: considerações sobre políticas de formação docente e currículo escolar.** Geografia Ensino & Pesquisa, [S. l.], v. 23, p. e13, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/41062>. Acesso em: 23 out. 2022.

BATISTA, Paulo Nogueira. **O consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos.** São Paulo: s.n. 1994. Disponível em: <https://professor.pucgoias.edu.br/sitedocente/admin/arquivosUpload/17973/material/Consenso%20de%20Washington.pdf>. Acesso em: 15 set. 2023.

BERGER FILHO, Ruy. **Currículo e Competências.** Brasília, 1999. S.l. Disponível em: <https://www.adventista.edu.br/source/asped-gtc/curriculo-e-competencia.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2023.

BONAMINO, Alícia; MARTÍNEZ, Sílvia. **Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: a participação das instâncias políticas do estado.** Revista Educação e Sociedade. Campinas, v. 23, n. 80, p. 368-385, set. 2002. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/26357174\\_Diretrizes\\_e\\_Parametros\\_Curriculares\\_Nacionais\\_para\\_o\\_ensino\\_fundamental\\_a\\_participacao\\_das\\_instancias\\_politicas\\_do\\_Estado](https://www.researchgate.net/publication/26357174_Diretrizes_e_Parametros_Curriculares_Nacionais_para_o_ensino_fundamental_a_participacao_das_instancias_politicas_do_Estado). Acesso em: 16 nov. 2023.

BORGES, Carla Juliana Pissinatti. **O debate internacional sobre competências: explorando novas possibilidades educativas.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11062010-103654/publico/CARLA\\_JULIANA\\_PISSINATTI\\_BORGES.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11062010-103654/publico/CARLA_JULIANA_PISSINATTI_BORGES.pdf). Acesso em: 20 dez. 2023.

BORUCHOVITCH, Evely. **A autorregulação da aprendizagem e a escolarização inicial.** In: Boruchovitch, Evely.; Bzuneck, José Aloyseo. (Org.) Aprendizagem, processos psicológicos e contexto social da escola. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 55-88.

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Portaria Nº 259, de 17 de dezembro de 2019. **Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do PIBID.** Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativodetalhar?idAtoAdmElastic=3023>. Acesso em: 23 dez. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria Nº 38 de 12 de dezembro de 2007. **Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pibid.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf). Acesso em: 22 de dez. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília:** MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 13 dez. 2023.

BRASIL. CAPES. Edital nº 06, de 03 de março de 2018 – **Programa de Residência Pedagógica.** Disponível em: [http://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA\\_RESIDENCIA\\_PEDAGOGICA/DOCUMENTOS\\_E\\_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf](http://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA_RESIDENCIA_PEDAGOGICA/DOCUMENTOS_E_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf). Acesso em: 05 de fev. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CP 9. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior,**

**curso de licenciatura, de graduação plena**, 2 out. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura**, 1 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 16 maio 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 09 out. 2023.

BRASIL. Decreto n.º 8.752/2016, de 9 de maio de 2016. **Dispõe sobre a política de Formação dos Profissionais da Educação Básica**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm). Acesso em: 05 de fev. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, CNE, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 28 nov. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano\\_nacional\\_de\\_educacao/plano\\_nacional\\_de\\_educacao\\_pne\\_2014\\_2024\\_linha\\_de\\_base.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf). Acesso em: 02 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 11. 274, de 06 de fevereiro de 2006. **Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394**. Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm). Acesso em: 19 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº Lei nº 12.796, de 4 de dezembro de 2013. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. [S. l.], 4 abr. 2013. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso em: 08 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm). Acesso em: 05 de fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores...** Diário Oficial [da] União, Brasília, 15 de abr. de 2020, Seção 1, p. 46-49. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2023.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Ministério da Educação, 1999. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2023.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003**. Brasília. Ministério da Educação, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 09 out. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm) Acesso em 16 setembro 2023.

BRASIL. Resolução CEB nº 2, de 07 de abril de 1998. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf). Acesso em: 20 nov. 2023.

BUENO, Sinésio Ferraz. **Pedagogia sem sujeito: qualidade total e neoliberalismo na educação**. 1. ed. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2003.

CALLAI, Helena Copetti. CAVALCANTI, Lana de Souza. (2023). **Formação inicial de professores de Geografia no Brasil: diretrizes e demandas para uma qualificação**. REIDICS, p. 33-51. 2023 Disponível em: <https://publicaciones.unex.es/index.php/reidics/article/view/2244/2131>. Acesso em: 16 setembro 2023.

CALLAI, Helena Copetti. et al. **O ensino de Geografia nos trabalhos apresentados no XI ENANPEGE**. Revista da ANPEGE, v. 12, n. 18, p. 43-55. 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6392/3344>. Acesso em: 17 dez. 2023.

CALLAI, Helena Copetti. **Formação Profissional da Geografia**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2013.

CALLAI, Helena Copetti. **Geografia: um certo espaço, uma certa aprendizagem**. 1996. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996. Acesso em: 08 nov. 2023.

CALLAI, Helena Copetti. **O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise**. p. 57-63. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. et al. (org.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. 4. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. **Educação geográfica: formação e didática**. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; MORAES, Loçandra Borges de. *Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia*. Goiânia: Editora Vieira, 2010. p. 39-57. Disponível em: <http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2014/04/LIVRO-FORMA%C3%87%C3%83O-DE-PROFESSORES-CONTE%C3%9ADOS-E-METODOLOGIAS-NO-ENSINO-DE-GEOGRAFIA-2010.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2023.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **Raciocínio geográfico e a teoria do reconhecimento na formação do professor de geografia**. Signos Geográficos, Goiânia, v. 1, p. 1-20, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/5919>. Acesso em: 17 maio 2023.

CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cezar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato Corrêa. (org.). **Geografia: Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Ensino de Geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuições de significados pelos diversos**

**sujeitos do processo de ensino.** In: CASTELLAR, Sonia (Org.). Educação geográfica: teorias e práticas docentes. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 66-96.

CAVALLO, David; SINGER, Helena; GOMES, Alex Sandro; BITTENCOURT, Ig Ibert; SILVEIRA, Ismar Frango. **Inovação e Criatividade na Educação Básica: Dos conceitos ao ecossistema.** Revista Brasileira de Informática na Educação, [s. l.], v. 24, ed. 2, 2016. Disponível em: <http://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/rbie/article/view/6504>. Acesso em: 10 jan. 2024.

CHIZZOTTI, Antônio. (2006). **Pesquisa em ciências humanas e sociais** (8a ed.). São Paulo: Cortez.

COSTELLA, Roselane Zordan. **Competências e habilidades no contexto da sala de aula: ensaiando diálogos com a teoria piagetiana.** Cadernos do Aplicação, Porto Alegre, v. 24, n. 1, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/23262>. Acesso em: 25 dez. 2023.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da. **A geografia escolar e as temáticas físico-naturais na BNCC: desafios à prática docente e à formação de professores.** Itinerarius Reflectionis, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 01-18, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/51587>. Acesso em: 14 mar. 2023.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; Leite, Cristina Maria Costa. **A abordagem dos componentes físico-naturais na geografia escolar.** In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA POLÍTICAS, LINGUAGENS E TRAJETÓRIAS, 14º, 2019, Campinas. Acesso em 20 set. 2023.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; LEITE, Cristina Maria Costa. **A abordagem dos conteúdos/conceitos relativos às temáticas físico-ambientais na geografia escolar.** IX Fórum NEPEG, [s. l.], p. 417-425, 2018. Disponível em: [https://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2017/02/GT3\\_01\\_A-abordagem-dos-conte%C3%BAdos\\_conceitos-relativos-%C3%A0s-tem%C3%A1ticas-f%C3%ADsico-ambientais-na-Geografia-escolar.pdf](https://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2017/02/GT3_01_A-abordagem-dos-conte%C3%BAdos_conceitos-relativos-%C3%A0s-tem%C3%A1ticas-f%C3%ADsico-ambientais-na-Geografia-escolar.pdf). Acesso em: 3 jan. 2024.

D'ÁVILA, Jorge Luis. **Política De Formação Docente Executada Pelo Terceiro Setor: Considerações Sobre a Fundação Lemann.** In: XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba: ANAIS EDUCERE, 2013. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/10301\\_5770.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/10301_5770.pdf). Acesso em: 27 nov. 2022.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. **Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico.** Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, v.2, n.4, p. 01-13, Sem II. 2008.

DE ARAÚJO, Gilvan Charles Cerqueira; KUNZ, Sidelmar Alves da Silva. **Geografia escolar e currículo: aportes da construção do saber geográfico e dos postulados acadêmicos.** Revista Ensino de Geografia (Recife), [S. l.], v. 2, n. 2, p. 99–112, 2019. . Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ensinodegeografia/article/view/242168>. Acesso em: 15 jan. 2024.

DELORS, Jacques. et al. **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.** [S.I.] UNESCO, 1996.

Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por). Acesso em: 15 nov. 2023.

DIAS, Liz Cristiane. **Cartografia Escolar e Estratégias de Ensino e de Aprendizagem na Infância: um estudo a partir dos artigos da IX Edição do Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares**. I Encontro Internacional de Cartografia Escolar e Pensamento Espacial, São Paulo, ano 291, v. 99, p. 311, 2018. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/1482>. Acesso em: 2 mar. 2023.

DIAS, Liz Cristiane. **Estratégias de aprendizagem autorregulada e formação inicial de professores de Geografia: uma revisão sistemática de literatura**. *Revista de Educação PUC Campinas*, Campinas, v. 25, 2020. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/4568/3052>. Acesso em: 8 mar. 2023.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. Disponível em: <https://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/autores/Duarte,%20Newton/Vigotski%20e%20o%20Aprender%20a%20Aprender.pdf>. Acesso: 16 nov. 2023.

ENZWEILER, Deise Andreia. **Aprendizagem e Competência: uma análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. *Comunicações Piracicaba*, Piracicaba, v. 27, ed. 3, p. 47-62, 2023. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/4518>. Acesso em: 21 dez. 2023

FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia**. 5. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2006. Disponível em: [https://www.lcsantos.pro.br/wp-content/uploads/2021/03/145\\_OBJETIVOS\\_INVESTIGACAO.pdf](https://www.lcsantos.pro.br/wp-content/uploads/2021/03/145_OBJETIVOS_INVESTIGACAO.pdf). Acesso em: 10 de jan. 2024.

FELDKERCHER, Nadiane. **O estágio curricular supervisionado na formação de professores e nas políticas**. *Revista Virtual P@rtes*, 2009. Disponível em: <https://www.partes.com.br/2009/11/04/o-estagio-curricular-supervisionado-na-formacao-de-professores-e-nas-politicas-educacionais>. Acesso em 25 out. 2023

FERREIRA, Afonso Vieira. **Educação geográfica e o ensino de cidade: reflexões à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2020. 172f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Nacional, 2020. Disponível em: [https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/2098?locale=pt\\_BR](https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/2098?locale=pt_BR). Acesso em: 05 nov. 2023.

FICHTER FILHO, Gustavo. Adolf.; OLIVEIRA, Breyner. Ricardo. de; COELHO, Jianne. Ines. Fialho. **A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais**. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. esp.1, p. 940–956, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14930>. Acesso em: 6 nov. 2023.

FREITAS, Anniele. Sarah. Ferreira; TERAMATSU, Gustavo; STRAFORINI, Rafael. **As dimensões territorial e política do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. *Revista Terra Livre*, v. 1, p. 75-113, 2017.

FREITAS, Luís Carlos. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.33, n. 119, p. 379-404, 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 dez. 2023.

GANDA, Danielle Ribeiro; BORUCHOVITCH, Evely. **A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos**. Psicologia da Educação, São Paulo, ed. 46, p. 71-80, 2018. Disponível em:

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752018000100008#:~:text=A%20autorregula%C3%A7%C3%A3o%20da%20aprendizagem%20%C3%A9,estudos%20e%20melhor%20desempenho%20acad%C3%AAmico](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752018000100008#:~:text=A%20autorregula%C3%A7%C3%A3o%20da%20aprendizagem%20%C3%A9,estudos%20e%20melhor%20desempenho%20acad%C3%AAmico). Acesso em: 9 mar. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas**. Revista USP, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 18. fev. 2014.

GIARETA, Paulo Fioravante; ZILIANI, Arlete Cristina Motovani; SILVA, Ligiane Aparecida da. **A BNC-Formação e a Formação Docente em Cursos de Licenciatura na Universidade Brasileira: a Formação do Professor Intelectual em Disputa**. Revista Internacional de Educação Superior, Campinas, v. 9, p. 1-20, 2023. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8670364>. Acesso em: 11 out. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p. Disponível em:

[https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo\\_C1\\_como\\_elaborar\\_projeto\\_de\\_pesquisa\\_-\\_antonio\\_carlos\\_gil.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf). Acesso em: 25 jan. 2024.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa: Tipos Fundamentais**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 jan. 2023.

GÓMEZ, Angel Pérez; SACRISTÁN, José Gimeno. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GONÇALVES, Juliano Rosa. **Estado da arte das pesquisas sobre a base nacional comum curricular de geografia para o ensino médio (2019/2021)**. Revista de Ensino de Geografia, Uberlândia, v. 13, n. 24, p. 3-24, 2022. Disponível em:

<http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N24/Art1-v13-n24-Revista-Ensino-Geografia-Goncalves.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2023.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Base nacional comum curricular (BNCC): comentários críticos**. Revista Brasileira De Alfabetização. São Paulo. n. 2. p. 174-190. Jan./Dez, 2015. Disponível:

<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/68>. Acesso em: 25 nov. 2023.

GOODSON, Ivor. F. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. Tradução Adail Sobral, Maria Stela Gonçalves. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. Disponível em:

[http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/1\\_Mundializacao/estado-eneoliberalismo-no-brasil-contemporaneo.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/1_Mundializacao/estado-eneoliberalismo-no-brasil-contemporaneo.pdf)> Acesso em 05 de out. 2023.

[https://www.researchgate.net/publication/26357174\\_Diretrizes\\_e\\_Parametros\\_Curriculares\\_Nacionais\\_para\\_o\\_ensino\\_fundamental\\_a\\_participacao\\_das\\_instancias\\_politicas\\_do\\_Estado](https://www.researchgate.net/publication/26357174_Diretrizes_e_Parametros_Curriculares_Nacionais_para_o_ensino_fundamental_a_participacao_das_instancias_politicas_do_Estado). Acesso em: 16 nov. 2023.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (1999). **Exame Nacional do Ensino Médio: Documento Básico**. 2000. Brasília: INEP. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/enem\\_exame\\_nacional\\_do\\_ensino\\_medio\\_documento\\_basico\\_2002.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/enem_exame_nacional_do_ensino_medio_documento_basico_2002.pdf). Acesso em: 20 dez. 2023.

JUNIORS, Luiz Martins; MARTINS, Rosa Elisabeth Militz; DIAS, Julice. **O ensino de geografia na educação básica em tempos de pandemia – COVID-19**. Revista Humanidades e Inovação, Palmas, v. 8, n. 61, p. 117-129, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4022>. Acesso em: 16 maio 2023.

KOSSOWSKI, Lorete. **Estratégias de ensino aplicadas para a produção e gestão do Conhecimento e aprendizagem**, 2009. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-cc-adm/pdf/n6/ESTRAT%C3%89GIAS%20DE%20ENSINO%20APLICADAS-PARA-A-PRODUCAO-E-GESTAO-DO-CONHECIMENTO-E-APRENDIZAGEM.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2023.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5719086/mod\\_resource/content/1/LavalEscNEEmpCaps1a4-2.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5719086/mod_resource/content/1/LavalEscNEEmpCaps1a4-2.pdf). Acesso: 20 dez. 2023.

LEAL, Joselice da Rocha; LIMA, Aline Moraes. **Concepção pedagógica da DCN e da BNCC: algumas reflexões (im)pertinentes**. Working Papers em Linguística, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 29-49, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/74467>. Acesso em: 5 dez. 2023

LEITÃO, Carla. **A entrevista como instrumento de pesquisa científica em Informática na Educação: planejamento, execução e análise**. In: PIMENTEL, Mariano; SANTOS, Edméa. (Org.) Metodologia de pesquisa científica em Informática na Educação: abordagem qualitativa. Porto Alegre: SBC, 2021. (Série Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação, v. 3) Disponível em: <https://metodologia.ceie-br.org/livro-3/>. Acesso em: 25 jan, 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001. Disponível em: [http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos\\_17/libaneo.pdf](http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/libaneo.pdf). Acesso em: 17 maio 2023.

LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. **A pedagogia das competências na BNCC e na proposta da BNC de formação de professores: a grande cartada para uma adaptação massiva da educação à ideologia do capital**. In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. (org.). Diálogos críticos: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?. Volume 2. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. Disponível em: <https://www.editorafi.org/793dialogos>. Acesso em: 15 nov. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação**. Revista e Currículum. São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>. Acesso em: 07 dez. 2023.

MACHADO, Aquidaban F. **Políticas públicas no Estado do bem-estar social e no neoliberalismo: alguns aspectos**. Direito em Debate. n. 20, p. 73-98, jul./dez. 2003.

MACHADO, Paulo Henrique Alves; LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. **O ENEM no contexto das políticas para o Ensino Médio**. Perspectiva, Florianópolis, v. 32, n. 1, p. 355-373, 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v32n1/2175-795X-rp-32-1-00355.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2023.

MALANCHEN, Júlia. **Cultura, Conhecimento e Currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. Disponível em: <https://x.gd/Lal46>. Acesso em: 13 nov. 2023.

MARTINAZZO, Celso. **O desafio curricular do ensino por disciplinas na sociedade do conhecimento**. In: MARTINAZZO, Celso; BARBOSA, Manuel Gonçalves; DRESCH, Oberson Isac. A educação escolar em um mundo complexo multicultural. Ijuí/RS: Unijuí, 2016, p.147-166.

MARTINS, Ana Flávia Miranda António. **Adequação de estratégias de ensino-aprendizagem numa turma reduzida: estudo de caso**. 2011. 155 p. Tese de Mestrado (Economia e Gestão/Contabilidade) - Universidade de Lisboa, [S. l.], 2011. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5158>. Acesso em: 10 mar. 2023.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. **Um diálogo acerca das experiências dos estagiários no contexto do estágio de docência em Geografia**. In: COSTELLA, Roselane Zordan; CASTROGIOVANNI, Antonio, TONINI, Ivaine Maria (orgs). Aprender a ensinar Geografia: a vivência como metodologia. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

MATHEUS, Danielle dos Santos; LOPES Alice Casimiro Lopes. **Sentidos de qualidade na Política de Currículo (2003-2012)**. Revista Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/41018>. Acesso em: 08 nov. 2023.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender sim, mas como**. Philippe Meirieu; trad. Vanise - 7. ed. -- Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MINTO, César. **LDB, 20 anos depois: “uma colcha de retalhos”**. Seção Sindical dos Docentes da UFSM, [s. l.], 4 fev. 2016. Disponível em: <https://www.sedufsm.org.br/noticia/3904>. Acesso em: 8 nov. 2023.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. **As temáticas físico-naturais no ensino de geografia e a formação para a cidadania**. Revista virtual · Geografía, cultura y educación, Bogotá, n. 2, p. 194-205, 2011. Disponível em: <https://nepeg.com/artigos/as-tematicas-fisico-naturais-no-ensino-de-geografia-e-a-formacao-para-a-cidadania/>. Acesso em: 14 mar. 2023.

MOREIRA, Walter. **Revisão de Literatura e Desenvolvimento Científico: conceitos e estratégias para confecção**. Janus, Lorena, [s. l.], n. 1, 2004. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/19/o/Revis\\_\\_o\\_de\\_Literatura\\_e\\_desenvolvimento\\_cient\\_\\_fico.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/19/o/Revis__o_de_Literatura_e_desenvolvimento_cient__fico.pdf). Acesso em: 16 maio 2023.

NÓVOA, Antônio. **Entrevista com Antonio Nóvoa**. In: Revista Nova Escola. 2016. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/212/entrevista-educador-portugues-antonio-novoa>. Acesso em: 3 nov. 2022.

NÓVOA, Antônio. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843>. Acesso em: 5 maio 2023.

NÓVOA, Antônio. **O passado e o presente dos professores**. In: NÓVOA, Antonio (Org.) Profissão Professor. Portugal: Porto, 1999.

NUNES, João Osvaldo Rodrigues. et al. **A influência dos métodos científicos na Geografia Física**. Terra Livre, v. 2, n. 27, p. 121-132, 2015.

**O que são e para que servem as diretrizes curriculares?**. In: Todos pela educação. [S. l.], 8 jan. 2018. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares/>. Acesso em: 15 fev. 2023.

OLIVEIRA, Allamo Farias de; SANTOS, Fábio Gomes dos; CAVALCANTI, Luiz Olímpio; QUEIROZ, Thiago Augusto; PRAXEDES, Katarina Aluide. **Geografia e ensino remoto: desafios e possibilidades em tempos de exceção**. Cadernos de Estágio, Natal, v. 3, n. 2, p. 205-226, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cadernosestagio/article/view/27589>. Acesso em: 16 maio 2023.

OLIVEIRA, Crislane da Silva.; SAMPAIO, Andrecksia Viana Oliveira. **O ENSINO DE GEOGRAFIA E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NOS ANOS INICIAIS**. Geopauta, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 110-121, 2018. DOI: 10.22481/rg.v2i1.3858. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/geo/article/view/3858>. Acesso em: 20 jan. 2024.

OLIVEIRA, Veroneide Maria de; ARAÚJO, Josélia Carvalho de; SILVA, Moacir Vieira da. **Formação docente em geografia sob a ótica do estado do conhecimento**. Revista Ensino de Geografia, Recife, v. 3, n. 1, p. 188-203, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/view/244777>. Acesso em: 24 out. 2022.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. **Como fica o ensino de Geografia em tempos de pandemia da Covid-19?**. Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4577>. Acesso em: 16 maio 2023.

PASQUAL, Schneider Marilda. **Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica**. EccoS Revista Científica. São Paulo, n. 30, p. 17-33, jan./abr., 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71525769002.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

PEREIRA, Jamilton Costa; MELO, Josandra Araujo Barreto de. **Estágio supervisionado no ensino de geografia: reflexões acerca do ensino-aprendizagem de forma remota em tempos de pandemia (Covid-19) em uma escola do município de Bernardino Batista-PB**. Revista de Geografia, Recife, v. 40, p. 72-85, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revistageografia/article/view/254634>. Acesso em: 18 out. 2023.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Lua Nova, [s. l.], n. 45, p. 49-95, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/xQZRPfMdrHyH3vjKLqtmMWd/>. Acesso em: 2 nov. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. G.; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/35617375/pimenta-amp-lima2004#scribd>. Acesso em: 28 set. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). Saberes Pedagógicos e atividade docente. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PINHEIRO, Isadora; LOPES, Claudivan Sanches. **A GEOGRAFIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): PERCURSOS E PERSPECTIVAS**. Geo UERJ, [S. l.], n. 39, p. e45521, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/geouerj/article/view/45521>. Acesso em: 29 dez. 2023.

PINTO, José. Marcelino de Rezende. **Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002)**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 109-136, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/n8yyYhkgNfStcVrkBNXycXG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 out. 2023.

PIOVEZAN, Patricia. Regina. **As políticas educacionais e a precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal**. Marília, 2017. 224 f. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP\\_d972587c3fdcf03e75aa12b309a80239](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_d972587c3fdcf03e75aa12b309a80239). Acesso em: 17 set. 2023.

PIRES, Lucineide Mendes. **O Estágio Supervisionado em Geografia, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN)**. Cadernos de Estágio, Natal, v. 3, ed. 2, p. 179-191, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cadernosestagio/article/view/27587>. Acesso em: 2 mar. 2023.

PORTO, Maria Célia da Silva. **Estado e Neoliberalismo no Brasil Contemporâneo: implicações para as políticas sociais**. São Paulo: s.n. 1994. Disponível em: <https://professor.pucgoias.edu.br/sitedocente/admin/arquivosUpload/17973/material/Consenso%20de%20Washington.pdf>. Acesso em: 15 set. 2023.

**Prova brasil: o que é e como se tornou o novo SAEB**. In: Todos pela educação. [S. l.], 6 jun. 2018. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/perguntas-e-respostas-voce-sabe-o-que-e-a-prova-brasil/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

RIBEIRO, Juliana. Luiza.; COSTA, Danilo. da; CASTRO, Lourivânia de Lacerna. **Um estudo exploratório acerca das lacunas da LDB sobre a qualidade de ensino e a má formação dos educadores nas séries iniciais no Brasil**. Revista JRG de Estudos Acadêmicos, Brasil, São Paulo, v. 6, n. 13, p. 2427-2447, 2023. Disponível em: <https://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/858>. Acesso em: 12 dez. 2023.

ROSA, Claudia do Carmo. **Geografia escolar e as recontextualizações dos conteúdos geográficos**. In: FÓRUM NACIONAL NEPEG DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA, 9., 2018, Caldas Novas. Anais do [...]. Goiânia: Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica, n. 3. 2018, p. 382-390. Disponível em: [http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2017/02/GT2\\_22\\_Geografia-escolar-e-as-recontextualiza%C3%A7%C3%B5es-dos-conte%C3%BAdos-geogr%C3%A1ficos.pdf](http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2017/02/GT2_22_Geografia-escolar-e-as-recontextualiza%C3%A7%C3%B5es-dos-conte%C3%BAdos-geogr%C3%A1ficos.pdf). Acesso em: 25 set. 2023.

ROSSALES, Matheus Kleinicke. **Estratégias de ensino na formação de professores: uma análise dos resumos do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia**. Orientadora: Liz Cristiane Dias. 2021. 58 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022. Disponível em: <https://pergamum.ufpel.edu.br/pergamumweb/vinculos/0000da/0000da4f.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2023.

SANTOS, Emilson Oliveira dos. **Da teoria à prática: a BNCC Geografia aplicada ao estudo do meio**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, [S. l.], v. 13, n. 23, p. 05–24, 2023. DOI: 10.46789/edugeo.v13i23.1304. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1304>. Acesso em: 24 dez. 2023.

SANTOS, José Almir Brito dos; FERREIRA, Diana Regina dos Santos Alves; FIGUEIRÊDO, Arthane Menezes. **Professor ou bacharel? Um olhar sobre a formação de professores em ciências biológicas (2003-2016)**. Revista Humanidades & Inovação, Palmas, v. 6, n. 9, p. 28-39, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1458>. Acesso em: 17 out. 2023.

SANTOS, Maria Francineila Pinheiro dos. **Diálogos sobre o Estágio Supervisionado em Geografia em tempos de pandemia**. Cadernos de Estágio, Natal, v. 3, ed. 2, p. 193-203, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cadernosestagio/article/view/27588/15140>. Acesso em: 8 mar. 2023.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4ª Ed. São Paulo: EDUSP, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1986. Disponível em: [https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/336255/mod\\_resource/content/1/Escola%20e%20democracia\\_Saviani.pdf](https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/336255/mod_resource/content/1/Escola%20e%20democracia_Saviani.pdf). Acesso: 10 dez. 2023.

SILVA, Izabelle Cristina Gusmão da; SCHEER, Marcia Aparecida Procópio da Silva. **A dicotomia entre geografia física e humana na BNCC (2018): uma possível aproximação a partir do conceito de sistema GTP (geossistema, território e paisagem)**. Ciência Geográfica, Bauru, v. 17, p. 1987-1999, 2023. Disponível em: [https://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXXVII\\_3/agb\\_xxvii\\_3\\_web/agb\\_xxvii\\_3-10.pdf](https://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXXVII_3/agb_xxvii_3_web/agb_xxvii_3-10.pdf). Acesso em: 17 jan. 2024

SILVA, Katia Augusta Currado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. **A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências**. Revista Momento: diálogos em Educação, v. 27, p. 227, 2018.

SILVA, Mauricio Roberto da; PIRES, Giovani De Lorenzi; PEREIRA, Rogério Santos. **A Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica em tempos de neoconservadorismo e de “neoliberalismo que saiu do armário”; mas também de tempos de resistência: Fora Temer!!!** Motrivivência. Florianópolis, v. 28, n. 28, p. 7-14, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p7/32530>. Acesso em: 26 nov. 2022.

SILVA, Vlândia da; VIEIRA, Alexsandra Maria Muniz. **A geografia escolar e os recursos didáticos: o uso das maquetes no ensino-aprendizagem da geografia.** Revista de Estudos Geoeducacionais, v. 3, n. 5. 2012, p. 62-68. Fortaleza. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5528/552856435008.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SOARES, Fabiana Pegoraro. **A influência do Banco Mundial e da OCDE na educação básica no Brasil e no ensino de geografia.** Geografia Ensino & Pesquisa, Santa Maria, v. 24, p. 01-26, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/41843/pdf>. Acesso em: 7 dez. 2023.

SOARES, Gleidenira Lima; SILVA, Janine Felix. **A influência do neoliberalismo na Educação: reflexo na formação docente.** Revista Professare, Caçador, v. 7, n. 1, p. 26-40, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/view/1531>. Acesso em: 17 maio 2023.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

TARGINO, Graciela Mendes Nogueira. **Base nacional comum curricular: entre disputas de narrativas. Jornada brasileira de educação e linguagem/encontro do PROFEDUC e PROFLETRAS/jornada de educação de Mato grosso do sul,** [S. l.], v. 1, n. 1, 2018. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/jornadaeducacao/article/view/4899>. Acesso em: 22 nov. 2023.

TRICHES, Eliane de Fátima. **A Formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017).** 2018. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/Eliane%20Triches%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20finalizada%202022.04.2018%20cat%201.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2023.

TURRA NETO, Nécio. **Pesquisa qualitativa em Geografia.** Anais do XVII Encontro Nacional de Geógrafos: entre escalas, poderes, ações, geografias. Belo Horizonte, 2012.

YOUNG, Michael. **O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas.** Revista Brasileira de Educação, 2011, Vol. 16, n. 48, p. 609-623. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WRv76FZpdGXpkVYMNm5Bych/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 dez. 2023.

ZAMPERETTI, Maristani Polidori; SOUZA, Fabiana Lopes de; ROSSI, Flávia Demke. **Autorreflexão e experiência na formação docente: um estudo com professores de artes visuais.** EccoS Revista Científica, São Paulo, n. 44, p. 259-269, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71553908013.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2024.

## APÊNDICE A - Ficha de Coleta de Dados

1. Dados gerais sobre o trabalho:

Nível de formação:

Localidade em que foi aplicada a pesquisa:

O trabalho consiste em uma pesquisa realizada na escola?

O trabalho consiste em uma pesquisa realizada com a Universidade?

1. Título

--

2. Sobre o conteúdo e proposta teórico-metodológica:

Resumo do trabalho
Palavras-Chave

3. Qual é o objetivo do trabalho?

Unidade de contexto:
Unidade de registro:
Mensagem codificada:

--

4 Qual é a metodologia utilizada?

Unidade de contexto:
Unidade de registro:
Mensagem codificada:

5. Que temáticas são abordadas no estudo?

Unidade de contexto:
----------------------

Unidade de registro:
Mensagem codificada:

6. Qual o contexto que trata no estudo?

Unidade de contexto:
Unidade de registro:

Mensagem codificada:

7. O trabalho utilizou algum dispositivo como (fotos, pinturas, filmes, etc.)? Sim ( ) Não ( )  
Qual?

Unidade de contexto:
Unidade de registro:
Mensagem codificada:

8. Essas práticas evidenciam quais são as habilidades? Sim ( ) Não ( ) Qual?

Unidade de contexto:
----------------------

Unidade de registro:
Mensagem codificada:

9. Essas práticas evidenciam as expectativas de aprendizagem? Sim ( ) Não ( ) Qual?

Unidade de contexto:
Unidade de registro:
Mensagem codificada:

--

10. Quais categorias geográficas foram ativadas?

Unidade de contexto:
Unidade de registro:
Mensagem codificada:

11. Apresenta relação com os currículos oficiais? Sim ( ) Não ( )

Unidade de contexto:
----------------------

Unidade de registro:
Mensagem codificada:

12. A prática realizada gerou algum produto que ficou disponível na instituição de ensino?  
Sim ( ) Não ( ) Qual?

Unidade de contexto:

13. A perspectiva integrada aparece ou temos uma geografia embasada nas dicotomias?  
Perspectiva integrada ( ) Dicotomias ( )

Unidade de contexto:
Unidade de registro:

Mensagem codificada:

14. Quais foram os desafios e quais foram as lacunas para o futuro?

Unidade de contexto:
Unidade de registro:
Mensagem codificada:

Apresenta contribuição no que diz respeito a:

15. Articulação integrada entre teoria e prática. ( )Sim ( )Não De que forma?

Unidade de contexto:

16. Ações que privilegiem o trabalho coletivo. ( )Sim ( )Não

17. Ações que privilegiem a inovação e a criatividade. ( )Sim ( )Não

Unidade de contexto:

18. Utiliza tecnologias educacionais e recursos didáticos. ( )Sim ( )Não, quais?

Unidade de contexto:

19. Apresenta alguma a autorreflexão dos autores sobre processo de pesquisa ou de prática desenvolvido e a contribuição para a sua formação? ( )Sim ( )Não ( )

(Unidade de Contexto)

## APÊNDICE B - Entrevista transcrita

### ENTREVISTA COM PROF. DR. RAFAEL STRAFORINI (editor-chefe da Revista Brasileira de Educação em Geografia)

**Tempo de gravação:** 31 minutos e 40 segundos

**Realizada em:** 30 de janeiro de 2024

#### Identificação utilizada:

Entrevistador Matheus Rossales (MR) - Entrevistado Rafael Straforini (RS)

**MR:** A primeira pergunta é, poderia compartilhar a história que levou à criação da Revista Brasileira de Educação em Geografia? Como surgiu a ideia de lançar um periódico sobre o ensino de geografia e quais foram as motivações que levaram a sua criação?

**RS:** Bom a história da revista ela começa por volta do ano de 2008. Quando o professor Antônio Carlos Pinheiro estava trabalhando na Universidade Federal de Goiás (UFG) junto ao grupo NEPEG (Núcleo de Ensino e Pesquisa da Geografia), eu estava lá fazendo alguma atividade com eles e aí nós começamos.

O professor Antônio Carlos Pinheiro ele começou a puxar essa ideia de termos uma revista e ainda estávamos eu, o Vanilton (Camilo de Souza) também e o próprio Denis Richter, então nós pensamos naquele momento olhando pro cenário das revistas, dos periódicos que existiam naquele momento, não havia um periódico específico para o ensino de geografia, exclusivo para o ensino de geografia.

A motivação de criar a revista não foi só pela inexistência de um periódico temático para o ensino, mas sobretudo do que nós pesquisadores da área de ensino tínhamos como feedback quando nós submetíamos nossos artigos para as revistas de geografia, muitas vezes nossos artigos não eram aprovados e alguns dos nós recebíamos era que o nosso trabalho não era de geografia, era de educação. E aí sugeriram que nós submetêssemos os textos para as revistas de educação. Era um momento em que a área do ensino de geografia já estava crescendo, já tinha bastante trabalho, mas ainda não tinha atingido a importância e o tamanho que atingiu agora

na década de 2010 e 2020. Nós tínhamos poucos programas de pós-graduação com linhas de ensino em geografia. Então a gente ficou pensando assim quão rico seria a gente ter uma revista em que a gente pudesse divulgar os nossos trabalhos. Porque também era uma questão de sobrevivência da área, a gente tem espaço de publicação, de divulgação daquilo que nós fazemos, o que nós pesquisamos.

Então a revista ela surge nesse contexto, os primeiros movimentos ainda muito embrionários do que seria a revista, qual seria o nome, qual seria o perfil dela, como ela seria constituída, se ela ficaria dentro de um programa de pós-graduação ou se ela teria esse caráter que nós temos a ela, seria interinstitucional, não está ligada a nenhum programa, nenhum departamento. Então a gente ficou muito nesse movimento pensando o que seria, a gente ficou de 2008 até 2011 pensando e estudando como seria a implementação dessa revistam. E nós tínhamos uma coisa em mente que a gente queria ser no máximo B2 (avaliação CAPES) ou B1, acho que no máximo a gente queria ser B1, na época a gente pensava que não quer mais do que isso, porque se não a gente vai ficar escravo da revista. A gente foi dizendo o que que era necessário, então a gente estudou bastante o que era necessário pra revista, chegar a B1, o que precisava, qual era o perfil, como é que ela seria constituída e assim foi. Esse é o cenário.

**MR:** Nossa é interessante toda essa construção e esse estudo que vocês fizeram em relação ao cenário brasileiro em questão de periódicos, o que vocês tinham que fazer pra montar a revista.

**RS:** Na época eu morava no Rio [de Janeiro] e aí eu fiz curso no IBCIT [Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia] que eu não vou lembrar o que significa agora, mas é Instituto Brasileiro de Ciência da Informação alguma coisa assim, que é onde as revistas...quem produz por exemplo né? É quem formatou OJS, quem traduziu e formatou o OJS para o Brasil. Então quando a gente baixa o OJS [Open Journal Systems] a gente está baixando um produto que o IBCIT interage, acho que eles compraram o programa e disponibiliza isso pra sociedade brasileira. Então a gente fez curso e a gente foi aprender, mas acho que foi o mais interessante foi o estudo que a gente das revistas, de praticamente todos os periódicos a gente

acessou, pra saber como é que estava o ensino de geografia dentro desses periódicos.

**MR:** Foi todo um esforço coletivo, já tinha um grupo já um grupo formado e com o tempo vocês foram se juntando?

**RS:** Sim, sim.

**MR:** Em 2008 o grupo teve a ideia e começou as conversas entre os professores e a comunidade e com isso foram se juntando, seria isso?

**RS:** Exato, foi mais ou menos por aí, aí cada um ficou com uma parte, cada um trabalhou com alguma coisa e a gente foi juntando os esforços, né? E a gente queria, a gente na ocasião acho que estava o professor Sérgio Miranda da UFU [Universidade Federal de Uberlândia]. O Antônio Carlos ele estava em Goiás, depois ele vem para São Paulo para a UNIFESP [Universidade Federal de São Paulo]. Eu estava no Rio [de Janeiro] na ocasião e o Vanilton [Camilo de Souza] e o Denis [Richter] em Goiás. Esse é o primeiro grupo assim. A gente começou com um grupo de amigos entendeu? Eu acho que uma coisa que é muito bacana é que a gente resolveu trabalhar com grupos de amigos, pessoas que se dão bem, pessoas que se respeitam, se conhecem e que conseguem trabalhar de forma prazerosa. Quando se reúne, quando decide as coisas, então não é um tensionamento constante. Não, a gente trabalha, a gente tem prazer de trabalhar na revista desde o começo porque a gente trabalha com amigos.

**MR:** Indo para segunda pergunta [previamente roteirizada] que é a seguinte. No que diz respeito a estrutura do periódico o que diferencia das demais revistas? Sendo que se trata uma de uma revista específica sobre o ensino de geografia?

**RS:** Então hoje nós temos outras revistas temáticas como essa, mas o que diferencia? Na época que nós começamos a publicar, se eu não me engano havia uma revista de ensino de geografia em Santa Catarina eh...não...no Rio Grande do Sul, acho que em Santa Maria, na própria UFU [Universidade Federal de Uberlândia] eles tem uma de ensino. Só que essas revistas elas têm o ensino, mas elas não são exclusivas de ensino de geografia. Então, quando nós começamos a publicar, quando a gente

lançou número, a nossa revista se eu não me engano posso tá errado, entendeu? Mas era a primeira revista exclusivamente com uma ementa na área de educação em geografia. Então assim o propósito nosso era exclusivamente publicar trabalhos que dialogam com a educação em geografia. Então acho que esse foi o primeiro recorte, eu acho que isso diferenciou a revista e outra coisa importante que a gente trouxe pra ela foi também publicar não só trabalhos acadêmicos, resultados de pesquisa, investigação científica, mas também práticas educativas que vem de professores da educação básica. Então acho que isso marcou a nossa revista, porque as práticas elas têm um papel muito grande, então a gente acessou não só o público de acadêmicos e pesquisadores, mas também de professores.

As práticas elas são desde o começo muito buscada e baixadas pra essa especificação, ah são só práticas opções de atividades e reflexão sobre aquilo que foi feito, mas tem muita procura sobre as práticas. Então a gente de alguma forma se aproxima não só com o universo acadêmico, mas também com o universo escolar, com o chão da escola, porque ali a gente tem experiências mesmo e as práticas. Outra coisa importante da revista desde o começo a gente pautou muito, é que prática não pode ser uma carta de intenções. Entendeu? O que que a gente chama de carta tensões? Quando o autor acha que tem uma boa ideia e escreve o que ele acha que o professor deve fazer, sem ter aplicado e sem ter avaliado o resultado da aplicação.

Então quando a gente recebe muito isso, propostas de ensino de geografia a partir sei lá de levantamentos de dados estatísticos do IBGE, então a pessoa acha que isso é legal que isso é importante e pode ser mesmo não desconsidero, mas aplicou. Entendeu? Então a gente não publica a prática que não tenha sido aplicada, ela tem que ser aplicada. Então isso aproxima muito né? Porque você tem os trabalhos diretamente ligados àquilo que quem está lá no chão da escola realizando e trazendo experiências e etc... Então a gente começa também a revista trazendo essas práticas e convidando professores importantes da área de ensino de geografia a publicarem conosco.

**MR:** Quando eu estava fazendo essa análise das práticas educativas reparei que o professor da escola tem uma possibilidade de publicar na revista uma prática que foi experimentado na sua vivência e também serve para o professor da universidade de mostrar uma prática que que ele trabalhou. Então serve tanto na escola pública, na

educação básica como no ensino superior. Então é bem variado e é diverso essa estrutura.

**RS:** A revista tem prática dos anos iniciais, tem prática do fundamental II, do ensino médio, do ensino superior...é muito interessante.

**MR:** Interessante saber esse cenário de periódicos do ensino de geografia pré anos 2000. Então eu estava por fora sobre esse cenário das revistas antes desse “boom” na última década.

**RS:** Naquele momento então tinha eu acho que era isso, tinha uma revista de ensino de geografia da Universidade Federal de Santa Maria, muito ao local e ligado ainda a estudantes da graduação, a prática mais da graduação. Muito bacana porque era uma professora que eu não vou lembrar o nome, mas é importante fazer justiça a essa revista que era uma professora super ativa, ela ia pros eventos e levava molecada inteira e... então era super ativa, a revista é um espaço muito dinâmico pro contexto regional/local e formação de professores ali, mas ela não tinha essa abrangência nacional.

A outra revista é a UFU [Universidade Federal de Uberlândia]. A UFU tem várias revistas na universidade, no curso de geografia, lá o Instituto de Geografia tem várias revistas importantes e uma delas é a Revista Caminhos de Geografia, então ela publica artigos gerais e também ensino. Aí temos a nossa e parece que no mesmo momento lá em Pernambuco também foi lançado uma revista com o professor da Universidade Federal de Pernambuco [com o professor Francisco Kennedy Silva dos Santos]. Então ele também começou mais ou menos naquele momento, mas a gente foi um pouco audacioso, né? Porque a gente se chama revista brasileira de educação em geografia. Então assim você autointitular como a revista, porque essa também foi uma sacada nossa, a gente se autointitulou como o representante da área, a gente se a gente se apossou desse lugar entendeu?

**MR:** É até porque não tinha uma outra revista brasileira, então poderiam utilizar esse nome.

**RS:** Exato, a gente tem revista brasileira de educação, revista brasileira de história, revista brasileira de geomorfologia, revista brasileira disso e daquilo. Então a gente já postou dessa adjetivação nacional e ao apossar disso a gente também assume esse lugar no cenário.

Uma coisa importante que a gente fez nesse movimento, eu acho que essa é uma diferença fundamental da nossa revista. A gente trouxe pro comitê científico professores de todos os estados e praticamente de todos os representantes da área de ensino de geografia naquele contexto. E a gente não trabalha com um avaliador ad hoc [aqueles que realizam uma avaliação científica para uma publicação sem pertencer ao corpo editorial ou de revisores]. Todos os nossos avaliadores são professores e estão na comissão científica. A nossa comunicação com eles é uma comunicação muito personalizada, a gente não trabalha com o sistema entendeu? As pessoas submetem o sistema submetem o sistema, a gente retira o texto do sistema e a gente escreve o e-mail para os professores assim, por exemplo: Prezados Matheus! querido, estou aqui mandando aqui um artigo, tal, tal, tal, tal, pra você avaliar. É, como é que está sua vida, não sei o quê, você pode avaliar? de quanto tempo você precisa? Então a nossa relação a revista ela também criou esse lugar de solidariedade da área. Entendeu? E todo mundo e os nossos trabalhadores se sentiram nesse lugar. Não é só mais um parecer é a construção de uma área e essa forma muito personalizada ela criou um escopo forte, entendeu? Criou um o engajamento, diríamos assim, acho que ela cria um engajamento da comunidade em torno da revista. Então, eu estava agora conversando com uma colega, ela falava e ela fala assim “a nossa revista”. Entendeu? Uma professora que é do comitê científico, ela falou assim, ah porque na nossa revista, a nossa revista.

Então eu acho que esse engajamento cria essa ideia de nossa revista e a gente só se tornou revista brasileira porquê de fato isso aconteceu, o comitê científico abraçou a revista. Eu acho que é a primeira vez que eu estou refletindo sobre isso. Mas isso é um fato real.

**MR:** Ah professor, não estava no planejamento das perguntas aqui que eu tinha redigido. Então rapidamente qual é o contexto de vocês saírem de publicações, se eu não me engano, de formato semestral para um fluxo contínuo? Qual é o contexto por trás disso?

**RS:** Ah, o contexto é o avanço. É o avanço das revistas.

**MR:** É uma questão geral?

**RS:** É uma questão geral, é um cenário geral não só brasileiro, mas internacional. A gente debateu muito isso, até porque a gente gostava da estética da revista semestral. Mas o fluxo contínuo o que que ele faz? Ele dá agilidade a revista, tanto na submissão quanto no processo de avaliação e publicação. A gente não precisa esperar aquele momento pra publicar tudo de uma vez. Então a gente já está por exemplo com alguns artigos já prontos, que já vai começar a publicar e já tem outros pra entrar em avaliação. Então o fluxo contínuo ele dá movimento, ele dá dinamicidade pra revista. E pra nós que estamos trabalhando nela torna mais fluída, mais diluída ao longo do ano. E o contexto é esse, acho que as revistas começaram a ir para o fluxo contínuo, entendeu? Não só as brasileiras, mas as revistas internacionais. Depois que a gente consegue jogar mais ao longo das publicações.

**MR:** É bom saber porque eu tinha pegado as informações da revista justamente do site, então quando eu vi ali a informação de que a revista tinha mudado para o fluxo contínuo eu até fiquei me perguntando sobre isso. Agora vamos com terceira pergunta professor, quais foram as conquistas da Revista Brasileira de Educação e Geografia desde sua criação?

**RS:** Olha, acho que as conquistas, a conquista principal tem sido a sua consolidação como a principal revista da área de ensino e geografia. Que hoje é uma das principais áreas da geografia, da comunidade. O ensino de geografia cresceu absolutamente no Brasil, tanto nas pesquisas de pós-graduação quanto na própria formação de professores, então a revista ela assumiu esse lugar do nacional, essa escala e ela é reconhecida enquanto tal.

Outra coisa importantíssima é que a gente já começa a ir para bancas de mestrado e doutorado em que o estado da arte da área de ensino de geografia é feito também pela revista. Então agora que nós já estamos indo pro seu décimo terceiro ano, já é possível fazer um estado da arte do ensino a partir somente da revista. Então a gente encontra isso já nas pesquisas pós-graduação, os autores fazem pesquisa tanto no banco de teses da CAPES e na revista brasileira. Então ela é o repositório

hoje do conhecimento, da área de ensino de geografia. Ela é um dos repositórios, a gente pode ver isso.

Outra conquista importante é o fato dela começar em 13 anos, ela está dentro do grupo das principais revistas de geografia do Brasil. Você ser A2 [avaliação Qualis-CAPES para as revistas], no conjunto das revistas que historicamente estão aí há décadas é muito potente isso pra nós. Então assim, a gente foi se consolidando e isso vai sendo revelado a cada avaliação Qualis que a gente só subiu, todos os Qualis e a gente passou por três Qualis, a gente só subiu. Nem esperávamos esse salto pra ser A2, quando a gente ficou sabendo, a gente ficou aqui, uau. Então, mas eu acho isso, a principal contribuição é ela ter se consolidado como a revista mesmo, esse guardião da área do ensino de geografia, de ensejar o debate, ela é extremamente plural. Não tem nenhuma corrente ideológica com relação as correntes geográficas, então a gente publica trabalhos que estão inscritos tanto no campo mais crítico, ou da geografia crítica ou histórico crítico na educação, pensando também o lado as correntes da educação quanto em perspectivas mais fenomenológicas ou hermenêuticas, mais interpretativa. Então assim a revista ela não tem uma corrente geográfica que estrutura a sua publicação. E a gente preza muito por isso. Às vezes a gente recebe alguns pareceres e o parecerista ele está questionando um teórico, né? É como se aquele teórico não fosse potente para a leitura de mundo e aí a gente desconsidera, a gente passa para outro parecerista porque assim a gente não faz esse movimento de perseguição teórica, disso a gente não faz. Então cabe todas as possibilidades de leitura do mundo dentro dela. Ela é bem plural nesse sentido, bem plural.

**MR:** Ah uma última pergunta professor, quais são as perspectivas futuras para a revista?

**RS:** Olha, as perspectivas futuras. A gente estava até discutindo ano passado sobre o que a gente quer dela, né? Uma delas é a gente começar a publicar clássicos da geografia, do ensino de geografia. Tem muito texto que foi publicado no século XX sobre o ensino de geografia, esses textos eles estão perdidos ou são de difícil localização. Então a gente quer fazer um movimento que a revista Geografia da UFF [Universidade Federal Fluminense] faz que é a publicação Nossos Clássicos. Então a gente quer publicar os nossos clássicos da área de ensino de geografia, já tem alguns publicados e a gente quer consolidar isso, já temos até um projeto pra isso. Uma outra

possibilidade é fazer com que geógrafos que não sejam da área de ensino e geografia possam trazer contribuições pra nós a partir do campo teórico deles. Então a revista também pode fazer essa ponte com os geógrafos que são importantes, que tem trazido importantes contribuições para a geografia brasileira, e trazerem as suas leituras de mundo pra dentro da revista. Então assim, o que fulano, o que a teoria do fulano, uma leitura geográfica de fulano é importante pra pensar uma geografia que se pratica nas escolas, então é trazer essa perspectiva também. E eu acho que é continuar uma revista plural, uma revista aberta, sem vigilância teórica, ao mesmo tempo em que mostra essa diversidade, essa pluralidade que é a geografia brasileira e a arte do ensino de geografia. E evidentemente a gente vai subindo o sarrafo da qualidade, acho que isso a gente tem percebido e exigido dos nossos avaliadores que que a avaliação ela seja cada vez mais rigorosa. Porque a área já está consolidada, e a revista não precisa mais ocupar esse lugar. Então a gente agora tem que garantir qualidade e rigor teórico dos artigos.

**MR:** Ótima entrevista professor as perguntas que planejei foram contempladas

**RS:** Ah que ótimo.

**MR:** Vai agregar muito ao trabalho.

**RS:** Ah espero que tenha contribuído. Tá vendo que tem gente já fazendo pesquisa em pós-graduação sobre a revista, isso é interessante. A gente foi mudando também ao longo do tempo de alguns editores, a Liz [Cristiane Dias] por exemplo, ela não é do grupo originário. Acho que ela entra por volta de 2014, a Carolina [Machado Rocha Busch Pereira] também. Então a gente vai trazendo pessoas.

**MR:** Foi ótima a entrevista professor eu agradeço muito, muito obrigado!!