



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



CLEMILDA BARRETO DE SOUSA

**A PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA: INVESTIGANDO OS PRESSUPOSTOS
TEÓRICOS E METODOLÓGICOS EDUCACIONAIS EM DUAS ESCOLAS
ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO EM CAMPINA GRANDE – PB**

JOÃO PESSOA - PB

2026

CLEMILDA BARRETO DE SOUSA

**A PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA: INVESTIGANDO OS PRESSUPOSTOS
TEÓRICOS E METODOLÓGICOS EDUCACIONAIS EM DUAS ESCOLAS
ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO EM CAMPINA GRANDE – PB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal da Paraíba, na linha de processos de ensino e aprendizagem, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Rodrigues Palhano.

JOÃO PESSOA - PB

2026

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S725p Sousa, Clemilda Barreto de.

A prática de Ensino de Geografia : investigando os pressupostos teóricos e metodológicos educacionais em duas escolas estaduais de Ensino Médio em Campina Grande - PB / Clemilda Barreto de Sousa. - João Pessoa, 2026.

126 f. : il.

Orientação: Tânia Rodrigues Palhano.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Ensino de Geografia - Práticas pedagógicas. 2. Escolas estaduais - Ensino Médio - Campina Grande. 3. Ensino Médio - Teorias educacionais. 4. Ensino Médio - Metodologias educacionais. I. Palhano, Tânia Rodrigues. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.013:91(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



A BANCA EXAMINADORA, TENDO EM VISTA A EXPOSIÇÃO ORAL APRESENTADA PELA MESTRANDA CLEMILDA BARRETO DE SOUSA E PROCEDIDA A ARGUIÇÃO PERTINENTE AO TRABALHO FINAL, CONSIDEROU A DISSERTAÇÃO:

- (X) APROVADA
() INDETERMINADA
() REPROVADA

MEMBROS – BANCA EXAMINADORA	INSTITUIÇÃO	ASSINATURA
Tania Rodrigues Palhano (Orientadora)	PPGE/UFPB	 Documento assinado digitalmente TANIA RODRIGUES PALHANO Data: 02/03/2026 11:17:04-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
Ana Maria de Barros	UFPE	 Documento assinado digitalmente ANA MARIA DE BARROS Data: 30/03/2026 10:57:29-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
Maria das Gracas de Almeida Baptista	PPGE/UFPB	 Documento assinado digitalmente MARIA DAS GRACAS DE ALMEIDA BAPTISTA Data: 30/03/2026 21:55:46-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br

João Pessoa, 27 de fevereiro de 2026

Dedico a realização deste sonho a todos que contribuíram para que esta conquista se tornasse possível: aos meus pais; ao meu filho, Rafael Barreto da Silva, razão maior da minha vida e minha inspiração diária; à orientadora Professora Tânia Rodrigues Palhano; e aos amigos que estiveram ao meu lado, apoiando-me e contribuindo para que este sonho se tornasse realidade.

A vocês, minha gratidão.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, razão maior da minha existência, pela força e pela proteção nos momentos mais difíceis.

À Fundação responsável pelo fomento desta pesquisa, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), pelo suporte financeiro concedido, fundamental para o desenvolvimento deste estudo e para a realização das atividades acadêmicas ao longo do curso de pós-graduação.

À minha orientadora, Tânia Rodrigues Palhano, pelas orientações, pelo acolhimento generoso, pela sensibilidade e pelas experiências partilhadas ao longo desta caminhada. Sua dedicação e humanidade marcaram profundamente minha trajetória acadêmica.

Aos membros da banca examinadora, as professoras Dra. Maria das Graças de Almeida Baptista (PPGE/UFPB) e a Profa. Dra. Ana Maria de Barros (UFPE), pelas valiosas contribuições que vieram enriqueceram este trabalho.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, pelos ensinamentos, reflexões e contribuições que marcaram a minha formação acadêmica. De modo especial, às professoras e aos professores Tânia Rodrigues Palhano, Maria das Graças de Almeida Baptista, Emília Maria da Trindade Prestes, Eduardo Jorge Lopes, Munique Massaro, Osmar Hélio Alves Araújo, pelos valiosos conhecimentos compartilhados ao longo desta jornada.

Aos professores que participaram desta pesquisa, expresso minha sincera gratidão pela disponibilidade, pela colaboração e pela confiança ao compartilharem suas experiências e práticas pedagógicas, tornando possível a concretização deste estudo.

Aos gestores das instituições pesquisadas, agradeço por me receberem prontamente e pela colaboração ao viabilizarem o acesso à realização desta pesquisa.

Aos amigos que Deus colocou em minha vida e que caminham comigo. De modo especial, a Luiz Gustavo Bizerra de Lima Moraes, pelo suporte constante, pela presença nos momentos desafiadores, pelo incentivo e pela generosidade em compartilhar seu tempo e seus conhecimentos. A Edilma da Silva Santos, pelo companheirismo, pelas palavras de

encorajamento e por compartilhar comigo momentos importantes. A Heliene Ferreira de Moraes, por estar sempre presente, oferecendo apoio, incentivo e confiança nos momentos em que mais precisei.

Aos novos amigos que a academia me proporcionou, de modo particular à Valdilenilza Virgulino de Sousa Tomaz, pela acolhida generosa, pela disponibilidade e prontidão em ajudar, pelos ensinamentos compartilhados e pela parceria ao longo dessa trajetória acadêmica. À Edvanice Daniel da Silva, pelos momentos partilhados, pela parceria e pelas valiosas trocas de experiências, que tornaram essa caminhada mais leve.

À minha família, especialmente aos meus pais, Benedito de Araujo Barreto e Irani Felix de Sousa, pelo apoio e pela confiança que sempre depositaram em mim. Ao meu filho, Rafael Barreto da Silva por ser minha maior motivação, minha fonte diária de força e inspiração, e por dar sentido a cada esforço empreendido ao longo desta caminhada, aos meus irmãos, Vilani de Araujo Sousa e Marcondes Barreto de Sousa, pelo incentivo e apoio. Ao meu sobrinho, Salviano Sampaio Barreto, pelo incentivo e pelo carinho. A Sérgio Dantas da Silva, pelo encorajamento e apoio.

A todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização desta pesquisa, registro minha sincera gratidão.

RESUMO

A presente pesquisa trata do entendimento de professores de Geografia sobre as concepções e metodologias que orientam sua prática de ensino. O estudo tem como objetivo geral analisar as percepções de docentes sobre os pressupostos teóricos e metodológicos das práticas educacionais de geografia no contexto escolar em que estão inseridos. Nesse sentido, busca-se responder à seguinte questão central: quais as percepções desses professores quanto a pressupostos teóricos e metodológicos educacionais em suas práticas de ensino em duas escolas estaduais de Ensino Médio em Campina Grande-PB? Para tal, procuramos identificar os pressupostos teóricos educacionais que fundamentam as práticas de ensino e as metodologias utilizadas pelos docentes em sala de aula. De posse dos resultados, analisamos os dados encontrados e buscamos identificar quais implicações resultam na formação dos discentes, a partir das percepções dos entrevistados. A metodologia do estudo adota uma abordagem qualitativa, fundamentada na fenomenologia de Edmund Husserl. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada e, para o tratamento e análise dos dados, o método adotado foi a Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram cinco professores de Geografia que atuam no Ensino Médio regular em duas escolas da rede estadual da Paraíba. Os resultados revelam que os entrevistados possuem clareza quanto às concepções que adotam em suas práticas pedagógicas, predominando a vertente crítica da Geografia, ainda que abordagens tradicionais estejam presentes em alguns momentos. Evidenciou-se, ainda, um repertório diversificado de metodologias, no qual o diálogo se apresenta como elemento central, bem como a sala de aula invertida, a análise e interpretação de imagens, letra de música e a literatura de cordel. A articulação entre concepções e as metodologias adotadas aponta para um ensino de Geografia voltado à formação de estudantes críticos, reflexivos, participativos, autônomos e capazes de atuar como sujeitos transformadores da realidade social. Ao mesmo tempo, a pesquisa revelou problemas que indicam a necessidade de aprofundamento em estudos posteriores, especialmente no que se refere à formação inicial e continuada de professores de Geografia e às condições de trabalho. Nesse sentido, este estudo contribui para debates futuros sobre a formação de professores e reforça a importância do ensino de Geografia como instrumento de leitura crítica do espaço e de transformação social.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas; Ensino de Geografia; Pressupostos teóricos e metodológicos.

ABSTRACT

This research addresses the understanding of Geography teachers regarding the conceptions and methodologies that guide their teaching practice. The study's general objective is to analyze teachers' perceptions of the theoretical and methodological assumptions of geography educational practices in the school context in which they are involved. In this sense, it seeks to answer the following central question: what are these teachers' perceptions regarding educational theoretical and methodological assumptions in their teaching practices in two state high schools in Campina Grande-PB? To this end, we sought to identify the educational theoretical assumptions that underpin the teaching practices and methodologies used by teachers in the classroom. With the results obtained, we analyzed the data found and sought to identify the implications for student training, based on the perceptions of the interviewees. The study methodology adopts a qualitative approach, based on Edmund Husserl's phenomenology. Data collection was carried out through semi-structured interviews, and the method adopted for data processing and analysis was Bardin's (2011) Content Analysis. The subjects involved in the research were five Geography teachers working in regular secondary education in two state schools in Paraíba. The results reveal that the interviewees have clarity regarding the conceptions they adopt in their pedagogical practices, with the critical approach to Geography predominating, even though traditional approaches are present at times. A diverse repertoire of methodologies was also evident, in which dialogue is a central element, as well as the flipped classroom, the analysis and interpretation of images, song lyrics, and cordel literature. The articulation between conceptions and adopted methodologies points to a Geography education focused on the formation of critical, reflective, participatory, autonomous students capable of acting as agents of social transformation. At the same time, the research revealed problems that indicate the need for further in-depth studies, especially regarding the initial and continuing training of Geography teachers and their working conditions. In this sense, this study contributes to future debates on teacher training and reinforces the importance of teaching Geography as an instrument for critically analyzing space and for social transformation.

Keywords: Pedagogical practices; Geography teaching; Theoretical and methodological assumptions.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações e teses voltadas à discussão sobre “percepção docentes geografia”	10
Quadro 2 - Dissertações e teses voltadas à discussão sobre “metodologias ensino geografia”	12
Quadro 3 - Dissertações e teses voltadas à discussão sobre “práticas docentes geografia”	14
Quadro 4 - Levantamento do perfil dos professores entrevistados.....	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGB	Associação dos Geógrafos Brasileiros
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNG	Conselho Nacional de Geografia
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CCS	Centro de Ciências da Saúde
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
FGB	Formação Geral Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	Ministério da Educação e cultura
SESI	Serviço Social da Indústria
USP	Universidade de São Paulo
TCLE	Termo de Livre Consentimento e Esclarecimento
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	07
2 ABORDAGENS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO E NO ENSINO DE GEOGRAFIA: PERCURSOS, METODOLOGIAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS.....	24
2.1 Abordagens pedagógicas no ensino.....	24
2.2 Ensino de Geografia.....	36
2.3 Metodologia de ensino de Geografia.....	43
3 O ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL: DA SUA SISTEMATIZAÇÃO AOS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS COM O NOVO ENSINO MÉDIO.....	51
3.1 Da institucionalização da Geografia no Brasil à defesa por uma Geografia crítica.....	51
3.2 O Novo Ensino Médio e os desafios para o ensino de geografia.....	63
4 PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA: DAS CONCEPÇÕES ÀS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DISCENTE.....	71
4.1 Perfil dos entrevistados.....	73
4.2 Finalidade do ensino de Geografia.....	76
4.3 Consciência teórica sobre as abordagens pedagógicas adotadas.....	79
4.4 Contribuições da formação do professor para a prática docente.....	81
4.5 Repertório metodológico.....	84
4.6 Desafios da prática docente no cotidiano escolar.....	88
4.7 Avaliação no processo de ensino.....	92
4.8 Relação entre concepções e metodologias e as implicações à formação discente.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS.....	107
ANEXO A.....	115
APÊNDICE A.....	119
APÊNDICE B.....	121

1 INTRODUÇÃO

A Geografia, no decorrer do processo de consolidação como ciência, afirmou-se enquanto saber independente, assumindo grande relevância para o entendimento da relação entre a sociedade e o meio ambiente nos diferentes níveis do espaço geográfico. Introduzida como disciplina escolar, passou a desempenhar importante contribuição para a formação dos estudantes. Contudo, foi no contexto educacional que a disciplina assumiu um papel ainda mais relevante para o entendimento dessa interação da sociedade com a natureza, a qual é compreendida como um processo histórico que envolve relações sociais e econômicas.

Ao longo de sua trajetória escolar, o ensino da Geografia foi marcado por diferentes abordagens pedagógicas, dentre elas, por muito tempo, prevaleceu o modelo tradicional, o qual é caracterizado pela centralização do conhecimento no professor, pela memorização de conteúdos e pela descrição de fenômenos físicos e humanos. Nesse contexto, o ensino mostrava-se pouco ou nada articulado com a realidade dos alunos, sendo ainda marcado pela rigidez, postura acrítica e falta de contextualização com a realidade dos estudantes. Diante desse cenário, surgiram questionamentos acerca desse modelo, em prol de um ensino que possibilitasse dialogar com as demandas reais da sociedade e com o cotidiano dos alunos.

A esse respeito, Silva (2020) destaca a importância de tornar o ensino de Geografia contextualizado à realidade do aluno. Para o autor, uma das estratégias a ser adotada consiste em aproximar os saberes geográficos ao cotidiano deles, proporcionando, assim, uma compreensão ampla dessa ciência a partir da realidade concreta em que se vive, e aprofundado isso para contextos maiores. Reforçando essa ideia, Freire (2013) ressalta que ensinar exige, além do conhecimento, a capacidade de provocar no aluno a reflexão crítica sobre a realidade, para que ele não seja apenas um receptor de informações, mas um sujeito ativo no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, passa-se a esperar do professor uma abordagem que vá além da transmissão de conteúdo, fazendo uso de diferentes metodologias que favoreçam a mediação do processo de ensino e aprendizagem do aluno (Cavalcanti, 2008).

Sob esse aspecto, o ideal é que o professor possua pleno “domínio do conhecimento geográfico a ser ensinado e dos caminhos teórico metodológicos existentes para trabalhar sua disciplina” (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2009, p. 26). Nesse contexto, a prática docente torna-se um elemento central no ensino de Geografia, pois é por meio dela que o profissional externaliza as concepções que defendem, materializando-as nas metodologias adotadas para

conduzir o ensino, e, assim, levar o conhecimento ao aluno. Por isso, os autores defendem que o professor tenha consciência quanto ao propósito de seu ensino e às formas pelas quais esse conhecimento deve ser compreendido pelos alunos.

A minha escolha por essa temática partiu da minha atuação na docência, quando assumi a sala de aula em 2013, como professora de Geografia nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Nesse contexto, surgiram as minhas primeiras inquietações que me levaram à elaboração de um projeto de pesquisa que resultou na presente dissertação. Essas inquietações emergiram ante o desafio de apresentar uma Geografia que estivesse conectada com a realidade do aluno, na qual o diálogo, a reflexão e o questionamento fizessem parte do aprendizado dos conteúdos dessa ciência.

No entanto, ao implementar essa proposta, passei a sentir certa resistência por parte de alguns estudantes, os quais afirmavam o seguinte sobre a Geografia: “é uma disciplina memorística que não precisamos dialogar, refletir ou questionar, basta decorar”. Diante desse cenário, observei que, a cada ano que passa, o discurso por parte de alguns alunos, especialmente entre os ingressantes, permanecem nessa direção de memorização “robotizada”. Motivada por essas inquietações, em 2023, submeti um projeto de pesquisa na seleção de Mestrado em educação, na Linha de pesquisa Processo de Ensino e Aprendizagem, tendo como ponto de partida justamente essas experiências em sala de aula, para investigar a prática de outros docentes, a fim de compreender se eles enfrentam dificuldades semelhantes, e, se enfrentam, de que forma promovem a reflexividade em suas práticas pedagógicas.

Considerando essa problemática, a pesquisa estruturou-se em torno da seguinte questão central: Quais as percepções de docentes de Geografia quanto a pressupostos teóricos e metodológicos educacionais em suas práticas de ensino em duas escolas estaduais de Ensino Médio em Campina Grande-PB?

Nesse panorama, a pesquisa justifica-se pela relevância de buscar entender como os professores, através de suas percepções acerca das concepções e metodologias adotadas em sua prática, buscam superar uma possível visão reducionista da Geografia, partindo de uma escuta que visa valorizar a voz destes profissionais que fazem o processo educativo acontecer no cotidiano escolar.

Nesse contexto, a pesquisa também reconhece que a articulação entre pressupostos teóricos e metodológicos no cotidiano da prática docente é uma tarefa complexa, a qual exige

dos professores mais do que uma boa formação inicial, de bases teóricas consistentes, que subsidiem o planejamento pedagógico, a escolha dos conteúdos e as metodologias utilizadas no ensino; demanda também a habilidade de estar sempre adaptando seus saberes e buscando articular os conteúdos com a realidade vivida pelos estudantes.

Nesse sentido, acreditamos que esta pesquisa apresenta contribuições importantes para o desenvolvimento de estudos futuros que venham fortalecer a defesa de um ensino de Geografia contextualizado, reflexivo e crítico. Além disso, acreditemos fornecer subsídios que possam colaborar para o aprimoramento da prática docente, a nossa em particular e na prática em geral.

Consideramos, portanto, que este estudo traz contribuições para o campo da pesquisa em educação, apresentando resultados relevantes e inovadores que valorizam as percepções e experiências dos professores quanto a sua atuação, alinhando-se à linha pesquisa Processo de Ensino e Aprendizagem.

Para tanto, propomos, neste estudo, como objetivo geral: analisar as percepções de docentes sobre os pressupostos teóricos e metodológicos das práticas educacionais de geografia no contexto escolar em que estão inseridos. Em vista de alcançar tal objetivo, definimos os seguintes objetivos específicos: identificar os pressupostos teóricos educacionais que fundamentam as práticas de ensino desses docentes; investigar as metodologias adotadas por eles em suas aulas; e, analisar, a partir das concepções e metodologias identificadas no ensino de Geografia, quais implicações resultam na formação do discente.

A fim de situar a presente pesquisa no contexto da produção científica nacional e identificar possíveis lacunas existentes, realizamos um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Repositório Institucional da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com foco na identificação de dissertações e teses que abordaram a problemática deste trabalho.

As buscas por resultados foram realizadas com aplicação de um filtro temporal delimitando os últimos cinco anos (2020-2025), utilizando palavras-chave que, após refinamento, resultaram nos seguintes termos: “percepção docentes geografia”, “metodologias ensino geografia” e “práticas docentes geografia”. Adicionalmente, foram acrescidos os critérios de grande área do conhecimento (Ciências humanas) e área do conhecimento (Geografia), sendo aplicado os mesmos filtros para as duas plataformas.

A partir dessa definição, procedeu-se a análise manual dos resultados. A seleção iniciou-se pela leitura dos títulos cujos trabalhos apresentassem alguma semelhança com o tema desta pesquisa. Em seguida, realizou-se a leitura dos resumos, em busca de identificar os objetivos propostos. Após a realização desta triagem inicial, selecionamos trabalhos que apresentassem alguma relação, ainda que parcial, com o tema da pesquisa em foco.

Com a metodologia de busca definida, a pesquisa na plataforma CAPES com o descritor “percepção docentes geografia” teve, inicialmente, um total de 100 trabalhos. Após a aplicação dos filtros, esse número foi reduzido para 19 produções, sendo 13 dissertações e 6 teses. No material, foram identificadas 3 dissertações e 3 teses com relevância parcial para o tema investigado; os demais trabalhos foram descartados por não terem relação com a temática da percepção docente em Geografia quanto a pressupostos teóricos e metodológicos.

Para a busca no repositório da UFPB, inicialmente sem aplicação de filtros, apareceram 3.164 trabalhos. Após inserir os filtros, houve apenas 1 tese, não sendo localizada nenhuma dissertação pertinente ao tema. Os trabalhos selecionados após a filtragem encontram-se detalhados no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1: Dissertações e teses voltadas à discussão sobre “percepção docentes geografia”.

DISSERTAÇÕES			
Autor(es)	Título / ano	Objetivo da pesquisa	Portal
Monteiro, Gildenia Lima.	O Ensino de Geografia e a Educação Ambiental: diálogos e reflexões da prática docente no ensino fundamental anos finais em Teresina - PI. (2023)	Investigar como a Educação Ambiental é trabalhada pelos docentes de Geografia no Ensino Fundamental anos finais no contexto escolar em Teresina-PI.	CAPES
Cruz, Abigail Bruna da.	Educação do Campo no município de Alfenas - MG: As concepções docentes sobre o uso dos livros didáticos do programa Nacional do Livro Didático do Campo. (2022)	Compreender as impressões dos profissionais docentes das escolas rurais do município de Alfenas-MG, que é caracterizado como espaço de agricultura familiar não vinculado a movimentos sociais de luta pela terra, quanto ao uso dos materiais didáticos da coleção Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo.	CAPES

Rocha, Leandro da	A narrativa por entre lugares, estradas e paisagens: da formação docente à prática de um professor de geografia. (2021)	Analisar a formação desse professor de geografia, tendo em vista sua trajetória.	CAPES
TESES			
Autor(es)	Título	Objetivo da pesquisa	Portal
Costa, Lidiane Almeida.	(Des)caminhos da “escola da autoria” (MS) no dizer dos professores de geografia das escolas de tempo integral de campo grande e dourados (MS). (2023).	Compreender o processo de implantação das escolas de Educação em Tempo Integral - “Escola da Autoria”, considerando o dizer e experiência vivida pelos professores de Geografia que trabalham em escolas pioneiras dessa modalidade no estado de Mato Grosso do Sul, especificamente nos municípios de Campo Grande (MS) e Dourados (MS).	CAPES
Vicente, Nataniel Antônio.	A violência escolar na perspectiva discente: o que a geografia tem a ver com isso? (2023).	Analisar a violência escolar na perspectiva discente, visando à reflexão a respeito das visões de mundo presentes nas expressões dos alunos e propondo o debate sobre a transformação desse tema como possibilidades para práticas educacionais no ensino de Geografia.	CAPES
Pinheiro, Antônio Carlos	Geografias de quilombos: memórias e histórias ancestrais do Matão-PB no contexto da educação geográfica. (2023).	Compreender como as narrativas (auto) biográficas das pessoas mais velhas do quilombo Matão-PB podem contribuir como base e referência para o fortalecimento da identidade local dos estudantes quilombolas, no âmbito da Educação Geográfica, a fim de (re) construir conhecimentos geográficos significativos sobre o quilombo.	UFPB

Fonte: Periódicos e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Repositório UFPB (2025).

Os trabalhos de dissertações e teses destacados acima versam sobre aspectos diversos acerca das percepções docentes. No âmbito das dissertações, Monteiro (2023) traz estudos tanto sobre as percepções dos docentes quanto acerca da forma como a educação ambiental é trabalhada nas aulas de Geografia, com foco no ensino fundamental anos finais. Cruz (2022) aborda em sua pesquisa as percepções dos professores que atuam nas escolas rurais do município de Alfenas-MG, como também o uso dos materiais didáticos da coleção Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo. Já Rocha (2021) analisa a formação do professor de Geografia tendo em vista sua trajetória.

Quanto aos trabalhos de teses, o primeiro, de Costa (2023), trata da compreensão em torno do discurso e da experiência dos professores de Geografia quanto à implantação das escolas de Educação em Tempo Integral. Por outro lado, Vicente (2023) objetivou trazer uma análise sobre a violência escolar na perspectiva discente, visando à reflexão a respeito das visões de mundo presentes nas expressões dos alunos e propondo o debate sobre a transformação desse tema como possibilidades para práticas educacionais no ensino de Geografia. Por fim, Pinheiro (2023) apresenta um mapeamento das narrativas dos mais velhos que residem no quilombo Matão-PB, com vistas ao fortalecimento da identidade local, por meio da educação geográfica.

Conforme demonstrado, os trabalhos de dissertações e teses encontrados, embora pertinentes, distanciam-se do objeto de estudo desta pesquisa, que consiste na análise das percepções de docentes sobre os pressupostos teóricos e metodológicos das práticas educacionais de Geografia. Diante desse levantamento, observa-se que as produções analisadas abordam as percepções dos docentes de Geografia de maneira geral, o que difere do enfoque deste estudo, uma vez que não basta investigar as percepções dos docentes de forma ampla, é necessário que elas estejam direcionadas aos pressupostos teóricos e metodológicos educacionais.

Dando continuidade à busca a partir dos descritores, foi realizada uma nova procura na CAPES com o termo “metodologias ensino geografia”. Inicialmente, 365 trabalhos foram apontados. Com a aplicação dos filtros citados anteriormente, tivemos 68 trabalhos (55 dissertações e 12 teses). Contudo, apenas 3 dissertações e 1 tese foram selecionadas, por apresentarem maior proximidade com o tema. De forma semelhante, a pesquisa realizada no repositório da UFPB, utilizando o mesmo descritor, indicou 5.850 trabalhos inicialmente, mas com a aplicação de filtros não foi possível encontrar nenhum trabalho relevante. Os trabalhos que foram selecionados após a filtragem estão reunidos no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2: Dissertações e teses voltadas à discussão sobre “metodologias ensino geografia”.

DISSERTAÇÕES			
Autor(es)	Título / ano	Objetivo da pesquisa	Portal
Costa, Maria Cícera da Silva.	As metodologias ativas na construção do raciocínio geográfico. (2023).	Analisar a importância das metodologias ativas na construção do raciocínio geográfico.	CAPES

Heusser, Eduardo Segundo.	Metodologias Ativas e Ensino Híbrido na Geografia Escolar: “Projeto Nós Propomos!” em Destaque. (2022).	Apresentar propostas de metodologias ativas de ensino que possam ser aplicadas em Geografia na modalidade do sistema híbrido de ensino na Educação Básica.	CAPES
Nobrega, Luana Caruso.	Construindo aprendizagens no ensino de solos a partir de metodologias ativas de aprendizagem. (2022).	Apresentar como as metodologias ativas podem auxiliar no processo do ensino-aprendizagem da Geografia Física, em especial nos conteúdos sobre solos em diferentes espaços de construção do conhecimento.	CAPES
Santos, Camila Soares dos	Metodologias ativas no ensino de geografia: reflexões sobre as práticas pedagógicas dos professores que atuam no núcleo regional de educação de Ivaiporã/PR. (2023).	Analisar os princípios fundamentais das metodologias ativas de ensino, considerando, particularmente, o campo do ensino de Geografia e buscando identificar, ainda, seus possíveis impactos na prática pedagógica de professores que atuam na Educação Básica do estado do Paraná, especialmente no Núcleo Regional de Educação de Ivaiporã, Paraná.	CAPES
TESES			
Autor(es)	Título	Objetivo da pesquisa	Portal
Silva, Maciel Pereira da.	A motivação para aprender no ensino de geografia: o posicionamento da juventude estudantil em relação às metodologias de ensino em escolas públicas do Gama-DF. (2021).	Analisar as metodologias de ensino empregadas nas aulas de Geografia, com o intuito de identificar aquelas que mais motivam os estudantes para as aulas, de acordo com o posicionamento da juventude estudantil, em duas escolas públicas de Ensino Médio na Região Administrativa do Gama-DF.	CAPES

Fonte: Periódicos e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2025).

Os trabalhos selecionados apresentam resultados de pesquisas que abordam o uso de metodologias ativas no ensino de Geografia, destacando, em especial, sua importância na construção do raciocínio geográfico.

O estudo de Costa (2023) trata da importância das metodologias ativas na construção do raciocínio geográfico, analisando seus desafios, potencialidades e a forma como são percebidas por docentes e estudantes no Ensino Fundamental. Nesse mesmo sentido, Heusser

(2022) propõe, em seu estudo, a utilização de metodologias ativas no ensino de Geografia na Educação Básica, com ênfase na modalidade híbrida.

Enquanto isso, Nóbrega (2022) discute a aplicação de metodologias ativas no ensino da Geografia Física, focando os estudos do solo, demonstrando como tais abordagens podem potencializar o aprendizado nessa área específica. O estudo de Santos (2023) analisa os princípios fundamentais das metodologias ativas no ensino de Geografia e investiga seus impactos na prática pedagógica de professores da Educação Básica no Núcleo Regional de Educação de Ivaiporã, Paraná.

Por último, o trabalho de tese de Silva (2021) apresenta uma análise em torno das metodologias de ensino empregadas nas aulas de Geografia, buscando identificar aquelas que mais motivam os estudantes, segundo a percepção dos próprios discentes.

Contudo, embora os estudos analisados apresentem uma breve aproximação com objeto desta pesquisa, observa-se que o foco principal deles está voltado para a aplicação de metodologias ativas no ensino de Geografia ou na identificação das que mais motivam os alunos, segundo a percepção deles. Dessa forma, nenhum dos trabalhos se relaciona diretamente com o nosso.

A busca realizada com o descritor das “práticas docentes geografia” na Plataforma CAPES resultou na identificação de 665 trabalhos. Após a aplicação dos filtros, esse número foi reduzido para 89, dos quais apenas 2 dissertações e 1 tese foram consideradas pertinentes. Para a plataforma da UFPB, a busca inicial sem filtros foi identificada 4.003. Com a aplicação dos filtros, passou para 1 dissertação e 2 teses, porém, nenhuma delas apresentou relação com a temática proposta neste estudo. Estes trabalhos estão apresentados no quadro 3 a seguir.

Quadro 3: Dissertações e teses voltadas à discussão sobre “práticas docentes geografia”.

DISSERTAÇÕES			
Autor(es)	Título / ano	Objetivo da pesquisa	Portal
Sales, Pedro Mario Costa.	O ensino de geografia e o uso de metodologias ativas em tempos de pandemia: desafios e potencialidades. (2021).	Analisar os desafios e as potencialidades do uso de metodologias ativas como forma de aumentar o interesse dos alunos do Ensino Médio pelo aprendizado de geografia em tempos de pandemia.	CAPES

Tomaz, Carmita Luzia	A prática pedagógica dos professores de geografia nos primeiros e últimos anos da docência. (2021).	Analisar a relação da primeira e última fase da carreira e o desempenho da prática pedagógica dos professores de geografia	CAPES
TESES			
Autor(es)	Título	Objetivo da pesquisa	Portal
Gabrelon, Anderson	Professores iniciantes de geografia: a percepção docente acerca da escola pública e das práticas pedagógicas na região metropolitana de São Paulo. (2023).	Analisar a percepção do professor iniciante de geografia acerca da escola pública, as práticas pedagógicas e o ensino de geografia na escola básica na região metropolitana de São Paulo.	CAPES

Fonte: Periódicos e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2025).

Conforme os dados da pesquisa expostos acima, os trabalhos considerados relevantes tratam das práticas docentes relacionadas a uma ação específica no ensino. O trabalho de Sales (2021) traz uma análise sobre os desafios e potencialidades do uso das metodologias ativas em tempos de pandemia, como forma de aumentar o interesse dos alunos do Ensino Médio pelo aprendizado de Geografia. De outra perspectiva, Tomaz (2021) apresenta uma análise sobre a prática pedagógica de professores de Geografia em diferentes fases da carreira (início e fim), considerando suas concepções, desafios e dificuldades.

Por último, a investigação que apresentou resultado mais significativo desta busca foi a tese Gabrelon (2023), por se aproximar ao objeto de pesquisa, já que ela investiga a percepção dos professores sobre suas práticas de ensino de maneira ampla, buscando entender como os professores iniciantes de Geografia veem a escola pública, seus alunos e suas próprias práticas de ensino. No entanto, acaba distanciando-se por não investigar a percepção docente sobre os pressupostos teóricos e metodológicos. Quanto aos demais, foram descartados por não se relacionarem com a temática deste estudo.

A partir da análise dos dados encontrados nos repositórios da CAPES e da UFPB, é possível constatar que, embora haja uma vasta pesquisa no campo de investigação sobre ensino de geografia, há também uma vasta ausência de trabalhos que investiguem as percepções dos docentes quanto aos pressupostos teóricos e metodologias educacionais. Essa constatação evidencia uma lacuna na literatura a ser preenchida em torno dessa temática. Diante disso, essa pesquisa vem contribuir com estudos acerca dessa linha de investigação.

Portanto, entendemos que este trabalho representa uma contribuição significativa para o campo de estudo da Geografia, da Educação e da linha de pesquisa Processo de Ensino e Aprendizagem, devido a sua originalidade. Essa constatação tem como parâmetro a análise da pesquisa realizada nas plataformas consultadas, nas quais não foram identificados trabalhos que se relacione diretamente com a proposta do presente estudo, porém, não podemos descartar a existência de outras investigações em curso, além desta, que tratem dessa mesma temática.

Em relação à metodologia, o método que norteia nosso trabalho, nos possibilitando descrever e compreender as vivências dos professores, partindo de suas próprias perspectivas, é a fenomenologia. Desenvolvida por Edmund Husserl, trata-se de um método filosófico que busca caracterizar a essência das experiências vividas pelos indivíduos. Em outras palavras, essa abordagem procura detalhar as experiências como fenômenos, retratando-os de forma profunda, tal como são vivenciados.

Nessa direção, segundo Husserl (1975), a fundamentação dessa abordagem repousa na realização da *epoché*, que compreende a suspensão de julgamentos, bem como na análise descritiva das vivências. Desse modo, a fenomenologia exige do pesquisador que o fenômeno se manifeste tal qual ele se apresenta, ao passo que requer ainda um cuidado do investigador de colocar entre parênteses ideias e teorias pré-concebidas (Depraz, 2011).

É a partir desse entendimento que adotamos esse método, por considerarmos que ele é adequado para revelar, por meio dos relatos, as percepções dos próprios professores de Geografia sobre as concepções e metodologias que usam em seu ensino. Dessa forma, torna-se possível aproximar-se do fenômeno a partir das falas dos docentes, nas quais expressam suas experiências vividas, possibilitando que o fenômeno se revele através de seus discursos.

No entendimento de Machado (1994), a fenomenologia procura desvendar aquilo que se apresenta por si mesmo, ou seja, aquilo que se mostra na experiência consciente. Enquanto forma de ação, investiga a experiência para compreendê-la em sua essência, ao invés de explicá-la por meio de teorias externas ou preconcebidas.

Complementando esse entendimento, Bicudo (1994) destaca que a fenomenologia é um método científico caracterizado por seu rigor quanto ao modo de pensar e abordar a realidade, sendo não apenas um método, mas uma iniciativa científica que busca entender os fenômenos a partir da realidade investigada. É entender o sujeito com experiências individuais que se constituiu no espaço e no tempo (Depraz, 2011).

Quanto à natureza desta pesquisa, adotamos a abordagem qualitativa, por nos permitir investigar as subjetividades dos sujeitos envolvidos, neste caso, os professores de Geografia. Essa abordagem possibilita o aprofundamento das nuances das práticas docentes, considerando o contexto e as vivências dos participantes. A escolha por essa perspectiva justifica-se pela necessidade de compreender os sujeitos a partir de suas vivências, permitindo aprofundar esse entendimento sob o olhar dos próprios professores. Por se tratar de uma pesquisa na área de educação, a abordagem qualitativa também favorece a interação direta com os sujeitos, o que enriquece a análise e a compreensão dos fenômenos educacionais em estudo.

A pesquisa qualitativa, conforme apontada por Stake (2011, p.21), “baseia-se principalmente na percepção e na compreensão humana”. Nessa perspectiva, o destaque do autor reside na busca para entender a complexidade das experiências humanas, possibilitando uma análise profunda dos contextos e significados atribuídos aos fenômenos estudados.

No tocante ao instrumento para coleta de dados, recorreremos à entrevista semiestruturada. Tal escolha se deve à possibilidade que ela dispõe para investigar de forma mais profunda e flexível, permitindo uma abordagem que seja estruturada e aberta ao mesmo tempo. Além disso, o formato semiestruturado possibilita que, embora as perguntas principais sejam previamente elaboradas com base nos objetivos da pesquisa, o entrevistado possui a liberdade de expor suas reflexões, conceitos e experiências de maneira mais detalhada. Por fim, o método oferece abertura para novas questões que podem surgir a partir das respostas, proporcionando um aprofundamento que não seria viável com métodos mais rígidos ou fechados.

Nesse cenário, o instrumento que adotamos oferece a organização de um roteiro, que serve como uma ferramenta importante para estruturar e organizar os conceitos a serem abordados durante a entrevista, pensado com o propósito de auxiliar o pesquisador a não se esquecer de nenhum ponto importante e a conduzir a interação de forma mais eficaz e fluida (Manzini, 2003). Assim, no que diz respeito à entrevista semiestruturada, é compreendida como sendo “aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (Triviños, 1987, p.146).

Para assegurar a fidelidade dos dados coletados, todas as entrevistas foram gravadas para evitar perdas de informações durante o processo, uma vez que, deixando para transcrever posteriormente, há o fator do esquecimento, que poderia prejudicar o resultado da pesquisa. Essa estratégia é defendida por Manzini (2003), que recomenda a gravação das entrevistas por entender que ela “permite contar com todo o material fornecido pelo informante, o que não ocorre seguindo outro meio” (Manzini, 2003, p. 148).

Após a coleta dos dados, seguimos para análise e, para isso, adotamos a técnica de Análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2011). Ela possibilita a categorização e a interpretação dos núcleos de sentido presentes nas falas dos sujeitos, sem romper com a lógica fenomenológica, mas, sim, oferecendo um caminho para explicitar de forma estruturada as percepções emergidas no processo investigativo. A escolha por esse método justifica-se por sua capacidade de aprofundar o entendimento acerca do tema proposto, o qual encontra-se organizado em categorias temáticas que viabilizam estruturar, organizar e interpretar os dados, ajudando na identificação de padrões e significados relevantes no contexto da pesquisa.

Sobre a estrutura de análise, Bardin (2011) destaca que seja organizada em três fases principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, conforme descritas a seguir:

1- Fase de Pré-análise:

Caracteriza-se como sendo a etapa em que o material passa a ser organizado de maneira sistematizada, para, em seguida, ser estudado nas etapas posteriores (Bardin, 2011). Dessa forma, a organização do material coletado nas entrevistas com os professores foi da seguinte maneira: inicialmente, realizamos a conversão dos áudios das entrevistas em textos. Para isso, utilizamos dois programas gratuitos disponíveis na internet, o *Soundwise.AI* e o *Turboscribe*, em que inserimos um áudio por vez, para a transcrição. Posteriormente, realizamos as correções manuais das transcrições, ouvindo os áudios e corrigindo os pequenos erros que surgiram.

Com o material devidamente organizado, inclusive já nessa ocasião, mesmo não sendo tão atenciosamente, demos início à leitura flutuante, a qual, de acordo com Bardin (2011), é caracterizada por uma leitura inicial em que o pesquisador irá se familiarizar com o corpus da pesquisa. Nesta fase, foi possível fazer um levantamento geral das falas dos professores, que subsidiaram a identificação de temas recorrentes, posteriormente convertidos em categorias de análise.

2- Fase de exploração do material:

A fase de exploração do material caracteriza-se pelo aprofundamento da leitura realizada na etapa de pré-análise, sendo que agora de forma mais atenta e organizada. Sobre esta fase, Bardin (2011) a considera ser exaustiva, uma vez que “consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (Bardin, 2011, p. 101).

Nesse contexto de aprofundamento, a interpretação das unidades de registro ocorreu sempre em articulação com suas unidades de contexto, compreendidas como as respostas completas dos professores às questões da entrevista, bem como o conjunto de suas falas, de modo a preservar o sentido do discurso e evitar interpretações fragmentadas ou descontextualizadas.

A partir da seleção e do refinamento das unidades de registro, iniciamos o processo de categorização, entendido como um procedimento de classificação e agrupamento de elementos com base em semelhanças, que permite organizar unidades de informação sob categorias que compartilham características comuns, favorecendo a sistematização e a interpretação dos dados (Bardin, 2011). A autora destaca ainda que:

[...] categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (Bardin, 2011, p.117).

Com base nessa compreensão de categorização, a escolha por categorias temáticas fundamenta-se na intenção de organizar e interpretar os dados de modo a responder aos objetivos da pesquisa, uma vez que tais categorias permitem a sistematização dos conteúdos significativos presentes nas falas dos entrevistados, em consonância com os pressupostos da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

Com as categorias definidas, partimos para a próxima fase, que contempla o tratamento dos resultados, a seguir.

3- Fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação:

Após a categorização dos dados, procedemos para o tratamento dos resultados, com a organização e apresentação sistemática das categorias construídas ao longo da análise. Nessa fase, organizamos a apresentação dos relatos dos professores, explorando-os de forma articulada, buscando compreender as relações estabelecidas entre as categorias elencadas e os objetivos da pesquisa.

Para tanto, em consonância com Bardin (2011), o tratamento dos resultados possibilitou a realização das inferências, e interpretações, seguindo uma sequência metodológica. A primeira etapa envolveu a descrição, que se constitui na enumeração das características presentes no texto, decorrente da síntese subsequente ao tratamento. A inferência por sua vez, compreendida como o processo intermediário, é a operação lógica que permitiu, de maneira clara e controlada, a conexão entre as ideias descritas e sua significação. Finalmente, a interpretação correspondeu à atribuição de significados a essas recorrências, possibilitando compreender as implicações dos pressupostos teóricos e metodológicos identificados para a prática docente e para a formação discente.

No tocante aos sujeitos participantes da pesquisa, contamos com cinco professores licenciados em Geografia que atuam no Ensino Médio em duas escolas da rede estadual da Paraíba, localizadas na cidade de Campina Grande-PB, em turmas do Ensino Médio. Quanto ao critério de escolha, optamos pela participação de todos os docentes, desde os que possuem graduação até aqueles que possuem doutorado. O intuito disso consistiu justamente em entender a percepção destes professores em torno das concepções e metodologias que adotam em sua prática, considerando inclusive que a formação acadêmica pode influenciar de modos distintos na atuação profissional.

Contudo, entendemos que a qualificação possui em si um diferencial, no entanto, não podemos descartar a experiência na docência. A esse respeito, Tardif (2014) defende que o professor aprende pela prática e, por meio dessas experiências, ele aprende a ensinar, pois é através delas que as teorias e metodologias são testadas, rejeitadas, adaptadas e quizá implementadas. Por essa perspectiva, não se exclui nenhum professor da pesquisa, pois todos os saberes, independentemente do nível de formação, tornam-se relevantes para entender as percepções dos docentes sobre sua atuação.

Em relação aos critérios de escolha das escolas, levamos em consideração os de cunho institucional, que se deve à política Federal estabelecida pela Lei nº 14.640/2023, pela qual o

Ministério da Educação (MEC) tem direcionado investimentos para a expansão da educação em tempo integral. Em adequação às diretrizes federais, o governo do Estado da Paraíba tem redirecionado investimentos para implantação e ampliação das escolas de Ensino Médio em tempo integral.

Nesse contexto, dados coletados na 3ª Gerência Regional de Ensino do estado da Paraíba indicaram a existência de 54 Escolas em funcionamento na cidade de Campina Grande-PB, sendo que, deste total, 37 funcionam em regime de tempo integral, correspondendo a aproximadamente 79% delas, restando assim 17 que ofertam o Ensino Médio Regular. Contudo, como consequência direta dessa política, para esse ano de 2026, a projeção é de que mais 10 escolas passem a integrar o regime de tempo integral, reduzindo para apenas 7 o número de escolas que permanecerão ofertando o Ensino Médio regular na cidade de Campina Grande.

Outro critério considerado relevante refere-se às características comuns apresentadas pelas escolas selecionadas. Embora geograficamente as duas estejam distantes uma da outra, ambas se encontram situadas em áreas classificadas como de risco devido à vulnerabilidade socioeconômica. Além disso, as duas instituições ofertam o Ensino Médio regular.

Consideramos, ainda, o quantitativo de professores que atuam nessa etapa de ensino. Conforme dados da 3ª Gerência, essas escolas concentram o maior número de professores de Geografia atuando no Ensino Médio, totalizando cinco docentes, distribuídos da seguinte forma: três professores na primeira e dois na segunda. Contudo, cabe ressaltar que nessas escolas os docentes também atuam em outros segmentos de ensino; entretanto, para esta pesquisa, o foco é destinado apenas ao Ensino Médio.

A escolha pelo Ensino Médio justifica-se pelo fato de ser nesse nível nossa maior atuação particular na docência. Além disso, por se tratar da etapa final da Educação Básica, é esperado que os alunos apresentem maior maturidade cognitiva para que o professor de Geografia, através de suas aulas, desperte senso crítico e reflexivo dos estudantes.

Com o campo de pesquisa definido, passamos para a estrutura organizacional deste estudo, a qual encontra-se organizada em quatro capítulos. Esta introdução contempla o primeiro capítulo, na qual são apresentados o tema, o problema, os objetivos, a justificativa, o estudo do conhecimento e a metodologia para realização da pesquisa. Em seguida, o trabalho divide-se em três partes, descritas a seguir, e as considerações finais.

No segundo capítulo, intitulado “Abordagens pedagógicas na educação e no ensino da geografia: percursos, metodologias e desafios contemporâneos”, buscamos situar o objeto de estudo. Para isso, discorremos sobre as diferentes abordagens e metodologias que se configuraram, ao longo do tempo, relevantes no campo educacional e, em especial, no ensino de Geografia, contemplando desde abordagens tradicionais até as mais críticas e inovadoras.

No terceiro capítulo, nomeado “O ensino de geografia no Brasil: da sua sistematização aos desafios contemporâneos com o novo Ensino Médio”, discorremos acerca da trajetória dessa disciplina no campo educacional brasileiro, partindo de seu processo de institucionalização da Geografia, seguindo para as transformações ocorridas em sua base organizacional, percorrendo desde abordagens tradicionais até as críticas. Nesta seção, a reflexão centra-se nas principais mudanças que afetam diretamente essa ciência e seu ensino, bem como nos reflexos relativos à aprendizagem dos alunos, com foco nas repercussões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os desafios impostos por esse documento à disciplina Geografia. Diante disso, buscamos apresentar as recentes mudanças curriculares ocorridas no contexto do Novo Ensino Médio.

No quarto e último capítulo, apresentamos a análise dos dados coletado. Inicialmente, destacamos um levantamento do perfil dos professores entrevistados. Com isso, buscamos caracterizar os sujeitos da pesquisa.

Em seguida, passamos para a organização das categorias. Na primeira delas, “Finalidade do ensino de Geografia”, apresentamos os dados referentes às percepções dos professores acerca do saber geográfico, representando as concepções que defendem. Na sequência, na categoria “Consciência teórica sobre as abordagens pedagógicas adotadas”, as narrativas presentes versam em torno das abordagens teóricas que afirmam adotar em suas práticas. Posteriormente, em “Contribuições da formação docente para a prática pedagógica”, há posicionamentos envolvendo a formação inicial e continuada, além de suas repercussões para formação desses professores. Depois, em “Repertório metodológico”, contempla-se relatos que dizem respeito às diferentes metodologias adotadas pelos professores em suas aulas. Na categoria seguinte, “Os desafios da prática docente no cotidiano escolar”, destacamos as falas que evidenciam as dificuldades enfrentadas pelos professores no exercício da docência e que limitam a sua atuação. Por fim, a categoria “Avaliação no processo de ensino e aprendizagem”, trazemos declarações a respeito do acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

De posse dos dados destacados em cada uma das categorias, passamos para a próxima seção, denominada de “Relação entre concepções e metodologias e as implicações à formação discente”. Nela, o foco destina-se à análise e interpretação dos dados apresentados nas categorias anteriores, realizadas de forma articulada entre as concepções e metodologias, em que buscamos, através dessa relação, identificar as repercussões para a formação do estudante.

Por fim, as considerações finais, na qual discutimos os resultados encontrados na pesquisa, evidenciando a relevância do estudo e apontando a necessidade de aprofundamento em estudos futuros.

2 ABORDAGENS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO E NO ENSINO DE GEOGRAFIA: PERCURSOS, METODOLOGIAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Nesta seção, apresentamos uma revisão bibliográfica destinada a situar o objeto de estudo desta pesquisa, bem como estabelecer um diálogo com autores que contribuem para a compreensão das concepções e metodologias que permeiam o ensino de Geografia. Esse referencial teórico é central para nossa pesquisa, pois oferece as bases necessárias para analisar as concepções educacionais que orientam as práticas docentes, as metodologias adotadas em sala de aula e suas implicações para a formação dos estudantes.

Para facilitar a leitura, organizamos as discussões em subtítulos, para dar melhor continuidade a transição dos aspectos considerados relevantes. Nessa ótica, esta seção estabelece um diálogo com autores que discutem as diferentes abordagens de ensino, incluindo o ensino de Geografia dentro dessas perspectivas. O foco recai especialmente sobre a transição da abordagem tradicional para propostas renovadas, culminando na abordagem crítica.

Do mesmo modo, ao discorrermos acerca do saber-fazer docente, que envolve o uso de metodologias, percorremos discussões que vão das práticas tradicionais à defesa de metodologias inovadoras, como as metodologias ativas, que propõem uma ruptura com os modelos convencionais de ensino. Essa perspectiva se alinha à defesa de abordagens que rompam com o ensino tradicional, promovendo práticas que valorizem o protagonismo do educando, o desenvolvimento da criticidade e a construção ativa do conhecimento.

Dessa forma, esta revisão bibliográfica encontra-se organizada em três seções principais: As abordagens pedagógicas no ensino no campo educacional; Ensino de Geografia e Metodologias de ensino de Geografia.

2.1 Abordagens pedagógicas no ensino

O ato de ensinar possui em si intencionalidade; ensina-se um conhecimento a alguém. Nessa perspectiva, Freire (2013) sustenta que a educação não é neutra, que é um equívoco pensar diferente, pois toda educação é um ato político, tornando-se inseparável de uma intencionalidade, a qual encontra-se permeada de interesses, muitas vezes escusos. Contudo,

ainda que haja interesses, é possível utilizá-la como um meio capaz de transformar a realidade dos alunos através do ensino.

A compreensão da Geografia como uma disciplina capaz de despertar nos estudantes a percepção da realidade tanto em sua dimensão temporal, quanto socioespacial, transcende a mera transmissão de conhecimentos. Ela se configura como um pilar fundamental para a formação de indivíduos críticos e atuantes, habilitando-os a transformar o espaço de forma consciente, e não apenas a reproduzi-lo ou a aceitar propósitos velados sob a roupagem de boas intenções. Este processo de empoderamento cognitivo e prático está intrinsecamente ligado à mediação do professor, cujo domínio das bases teórica e pedagógica é indispensável para a construção de um saber geográfico significativo.

Nesse contexto, o campo educacional integra diferentes perspectivas pedagógicas para o ensino, contemplando desde abordagens tradicionais até propostas de caráter crítico. As abordagens críticas foram introduzidas nas aulas de Geografia com o propósito de evidenciar as tensões sociais que eram ocultadas pelo modelo tradicional de ensino. Sobre esse aspecto, Vesentini (2009) aponta que a abordagem crítica surge como uma resposta ao modelo tradicional, denunciando a suposta neutralidade dessa abordagem, que, na prática, servia apenas para validar os interesses das classes dominantes.

A presença de distintas abordagens de ensino na educação brasileira pode ser compreendida como sendo um resultado das políticas educacionais e das transformações sociais que marcaram a trajetória da educação no país. Em relação a essas abordagens, adotamos para esta discussão a terminologia “abordagens de ensino”, proposta por Mizukami (1986), pois ela se alinha ao objeto desta pesquisa. A proposta apresentada pela autora auxilia para uma compreensão abrangente das diferentes práticas, articulando fundamentos teóricos e metodológicos.

Considerando a trajetória da educação, o campo educacional tem sido um laboratório de experiências, no qual, ao longo do tempo, tem experienciado distintos modelos de educação, que são resultados de diferentes teorias pensadas e incorporadas ao ensino, com o propósito de validar ideias defendidas no campo científico e testadas em um contexto real. Nessa ótica, as teorias educacionais são fruto da capacidade humana de pensar, refletir e propor soluções para situações concretas, validadas através da prática.

Nesse sentido, torna-se fundamental compreender que as diferentes teorias não surgem de forma neutra ou desvinculada da realidade histórica e social. No entendimento de Santos (2005), a criação das teorias de aprendizagem está relacionada a contextos específicos na história, os quais refletem os valores defendidos em uma certa época, que, por sua vez, são determinantes para o desenvolvimento e a organização da sociedade, igualmente influenciando o surgimento de diferentes correntes teóricas, as quais passaram a ser incorporadas nas abordagens pedagógicas e introduzidas na educação como norteadoras de uma concepção de ensino.

Nessa perspectiva, as abordagens pedagógicas são influenciadas por diferentes referenciais, que contemplam tanto bases científicas, filosóficas, quanto as psicológicas, podendo também surgir de práticas empíricas experimentadas no cotidiano escolar, ou mesmo da reprodução de modelos já consagrados, sem que esteja necessariamente ancorada em uma base teórica sistematizada (Mizukami, 1986).

Um exemplo disso é a abordagem tradicional, que se trata de uma prática educativa de forte atuação no campo da educação, na qual o professor é o centro do saber, ele é o único detentor do conhecimento e, devido a isso, não pode ser questionado pelos alunos. Nessa abordagem, a posição dos alunos é de sujeitos passivos, que apenas memorizam os conceitos e informações que lhes são apresentados, sem espaço para reflexão ou questionamento. Complementando essa perspectiva, Santos (2005) define a abordagem tradicional como “prática educativa caracterizada pela transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo dos tempos” (Santos 2005, p. 21).

Os conteúdos historicamente acumulados refletem o entendimento de que compete à escola cumprir a função de transmitir saberes consolidados. Nesse sentido, Mizukami (1986) contribui para essa discussão ao apresentar a concepção de ensino tradicional. De modo geral, a autora destaca que esse tipo de ensino é:

[...] caracterizado por se preocupar mais com a variedade e quantidade de noções/ conceitos/ informações, que com a formação do pensamento reflexivo. Ao cuidar e enfatizar a correção, a beleza, o formalismo, acaba reduzindo o valor dos dados sensíveis ou intuitivos, o que pode ter como consequência a redução do ensino a um processo de impressão, a uma pura receptividade. A expressão tem um lugar proeminente, daí esse ensino ser caracterizado pelo verbalismo do mestre e pela memorização do aluno (Mizukami, 1986, p. 14).

A autora ressalta que, nessa abordagem, o professor ocupa uma posição central no processo de ensino, que se desenvolve priorizando os conteúdos prontos, ou seja, aqueles resultantes de uma acumulação histórica, passando a serem reproduzidos para os alunos de maneira mecânica, descontextualizada com a realidade, em detrimento a uma abordagem dialógica.

Complementando esse entendimento, Bessa (2011) destaca a função da escola como sendo aquela que se encarrega de:

[...] preparar o aluno intelectualmente para assumir sua posição na sociedade, adquirindo conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas que são repassados como verdades, existindo o predomínio da autoridade do professor no relacionamento com o aluno, que se desenvolve de forma hierarquizada e verticalizada (Bessa, 2011, p. 34).

Conforme aponta o autor, nesse modelo, a escola exerce a função de oferecer as condições necessárias para que as práticas autoritárias dos docentes se consolidem e para que os saberes historicamente acumulados, como verdades absolutas, sejam certificados através do ensino, e, assim, formar cidadãos aptos para assumirem papéis na sociedade.

Nesse contexto, Freire (2013) contribui para essa discussão destacando que:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão (Freire, 2013, p. 64).

O autor considera esse modelo de ensino como sendo doutrinador, pois impede que o educando exerça sua autonomia intelectual, restringindo-o à simples memorização e reprodução de conteúdo prontos. Nessa lógica, o educador ocupa o lugar central, enquanto o estudante é reduzido à condição de recipiente passivo, incapaz de questionar ou construir saberes.

Ainda no que diz respeito às abordagens educacionais, um destaque é dado à abordagem comportamental. Esta, por sua vez, tem na figura de Burrhus Frederic Skinner, psicólogo norte-americano e licenciado em literatura, um dos principais representantes. Skinner dedicou-se ao estudo de ideias inovadoras e utópicas, trazendo muitas das vezes suas reflexões à prática de maneira objetiva. Dentre suas descobertas, a educação ocupou lugar importante, especialmente com a implementação do ensino baseado na instrução programada, que buscava tornar o aprendizado mais eficiente e individualizado.

A respeito dessa abordagem, Monica (1977) destaca que a aprendizagem programada, consiste em:

[...] um dos mais modernos métodos pedagógicos, destina-se a aumentar a eficiência do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista a proficiência dos educandos e levando em conta, principalmente, o ritmo de aprendizado de cada um, relativo aos diferentes ramos do conhecimento humano (Monica, 1977, p. 53).

A autora enfatiza que essa abordagem visava à produtividade dos estudantes, compreendendo, contudo, que para alcançar tal propósito, era fundamental respeitar o ritmo individual de apreensão do conhecimento de cada um. Ao considerar essa particularidade, torna-se possível atingir os resultados esperados de forma eficaz e personalizada.

Para alcançar tal propósito, seu idealizador dedicou-se ao estudo do comportamento humano com foco em sua compreensão e modelagem. Conforme destacam Ostermann e Cavalcanti (2011, p. 21) “o objetivo do behaviorismo¹ Skinneriano é o estudo científico do comportamento: descobrir as leis naturais que regem as reações do organismo que aprende, a fim de aumentar o controle das variáveis que o afetam”. Para isso, a prioridade era entender e até mesmo moldar o comportamento das pessoas através do ambiente, sem dar muita atenção ao que acontecia na mente dos sujeitos ou a outros fatores que pudessem influenciar o aprendizado.

Skinner usou também os procedimentos de recompensas, que chamou de “moldagem” ou “modelagem” do comportamento, sugerindo que a aprendizagem do homem se faz a partir de sucessivos processos de condicionamento que modelam a ação do homem no meio (Moreira, 1999). Essa concepção está presente, por exemplo, na formulação de objetivos educacionais voltados à modificação de comportamentos como aponta Mizukami (1986, p. 28):

[...] o sistema educacional tem como finalidade básica promover mudanças nos indivíduos, mudanças essas desejáveis e relativamente permanentes, as quais implicam tanto a aquisição de novos comportamentos quanto a modificação dos já existentes.

¹ Behaviorismo: Corrente teórica da psicologia que estuda o comportamento observável e mensurável, focando nas relações entre estímulos do ambiente e as respostas dos indivíduos. Desenvolvido por pensadores como John B. Watson e B. F. Skinner, o behaviorismo defende que o comportamento é aprendido e pode ser modificado através de condicionamento, influenciando métodos de ensino baseados em reforço e repetição (SKINNER, 2003).

Tais mudanças ocorrem mediante métodos de ensino que se fundamenta, de acordo com Ostermann e Cavalcanti (2011, p. 22):

[...] nos procedimentos e técnicas necessários ao arranjo e controle das condições ambientais que asseguram a transmissão/recepção de informações. O professor deve, primeiramente, modelar respostas apropriadas aos objetivos instrucionais e, acima de tudo, conseguir o comportamento adequado pelo controle do ensino (através da tecnologia educacional).

Esses métodos são utilizados com o propósito de promover comportamentos desejados nos alunos, contando, para isso, com a atuação do professor, que inclusive pode fazer uso de recursos da tecnologia educacional para auxiliá-lo nesse processo. Esse processo baseia-se na aplicação de estímulos, reforços e repetição de respostas que possam ser observáveis e mensuráveis, e assim alcançar-se a modelagem pretendida no aluno, certificada através da aprendizagem.

Outro ponto a ser considerado são os recursos que auxiliam nesse processo, a esse respeito Monica (1977, p. 54) destaca que:

Os instrumentos usados para sua aplicação são, em primeiro lugar, as máquinas de ensinar, de que, até 1970, existiam, aproximadamente 150 tipos catalogados nos EUA; e os meios mecânicos de instrução programada, desenvolvidos a partir de 1959, que incluem livros e outros materiais escritos [...].

Nota-se que a autora descreve com riqueza de detalhes os instrumentos utilizados para auxiliar no ensino programado, destacando sua função como meios eficazes para conduzir o processo de ensino de maneira estruturada, que possibilitasse alcançar os resultados desejados de forma objetiva e mensurável.

Nessa perspectiva, Mizukami (1986) destaca que o ensino nessa abordagem é composto por:

[...] padrões de comportamento que podem ser mudados através de treinamento, segundo objetivos pré-fixados. Os objetivos de treinamento são as categorias de comportamento ou habilidades a serem desenvolvidas. Habilidades são compreendidas como respostas emitidas, caracterizadas por formas e sequências específicas (Mizukami, 1986, p. 20-21).

Conforme menciona a autora, o ensino, nessa concepção, é entendido como um processo técnico no qual o aluno é treinado por meio de técnicas de repetição que visam desenvolver práticas comportamentais desejadas. Como resposta a essa técnica é esperado que o estudante

apresente respostas precisas a determinados estímulos, de modo que venham efetivar comportamentos mensuráveis.

Desse modo, Bessa (2011) destaca que a escola exerce essa função de modelar o comportamento humano, fazendo uso de um aparato de técnicas necessárias para integrar os sujeitos ao sistema educacional. Essas técnicas são incorporadas ao conteúdo de ensino mediante “informações, princípios científicos, leis etc. São informações passadas por especialistas seguindo uma sequência lógica e psicológica, decorrendo assim da ciência objetiva” (Bessa, 2011, p. 35). Os conteúdos previamente organizados sistematicamente não dão abertura para a subjetividade, uma vez que priorizam a eficiência.

Para alcançar tal propósito, caberia ao professor, conforme destaca Mizukami (1986, p. 31): “a responsabilidade de planejar e desenvolver o sistema de ensino-aprendizagem, de forma tal que o desempenho do aluno seja maximizado, considerando-se igualmente fatores tais como economia de tempo, esforços e custos”. Como resultado, a eficiência torna-se o princípio norteador da prática pedagógica, e o ensino é organizado com base em critérios técnicos, voltados à obtenção de resultados quantificáveis e à otimização dos recursos disponíveis.

Em oposição à abordagem comportamentalista, que parte do princípio de que o comportamento humano pode ser modelado e, a depender de estímulos adequados, obtém-se respostas previstas, surge uma outra perspectiva, denominada de humanista, que apresenta em suas bases a defesa pela valorização do desenvolvimento integral do aluno.

Essa abordagem tem como base os estudos de Carl Rogers, psicólogo norte-americano e professor universitário, considerado um dos representantes da psicologia humanista. Conforme destaca Pinto (2024), sua proposta encontra-se

[...] centrada na pessoa (ACP) que compreende o ato de aprender como individual, peculiar e singular, diferente para cada sujeito. A ACP enfatiza uma perspectiva do ensino centrado no aluno, em suas perspectivas de composição e coordenação como ser integrante e atuante do processo educativo (Pinto, 2024, p. 4).

Nesse sentido, nota-se que essa concepção prioriza a individualidade do sujeito, no caso, o aluno passa a ser protagonista do seu próprio aprendizado, numa ótica de liberdade. Nesse processo, “o aluno é aquele que se autodirigir e auto apropriar da aprendizagem de acordo com as apropriações que absorve das experiências escolares em sua liberdade de escolhas” (Pinto, 2024, p. 5).

Nesse contexto, o professor assume a função de facilitador, encorajando o aluno a assumir um papel, e assim lograr êxito no seu conhecimento. A respeito disso, Mizukami (1986) destaca que:

O conteúdo advém das próprias experiências dos alunos. A atividade é considerada um processo natural que se realiza através da interação com o meio. O conteúdo da educação deveria consistir em experiências que o aluno reconstrói. O professor não ensina: apenas cria condições para que os alunos aprendam (Mizukami, 1986, p. 38).

Dessa forma, observa-se que há uma liberdade na escolha do que é relevante para os alunos aprenderem, sendo essa escolha feita pelos próprios estudantes, a partir de suas experiências prévias. Esses conteúdos são mediados pelo professor, o qual, nessa ótica, proporciona as condições adequadas para que o aprendizado aconteça.

Para explicar essa abordagem, Moreira (1999, p. 16) auxilia nesse entendimento ao afirmar que “a filosofia humanista vê o ser que aprende, primordialmente, como pessoa. O importante é a autorrealização da pessoa, seu crescimento pessoal”. Com isso, compreende-se que a realização pessoal do sujeito é central nesse modelo, superando a reprodução de comportamentos. A aprendizagem é concebida como um processo que leva em consideração sentimentos, afetos e construção de uma identidade autêntica, possibilitando uma formação integral.

Contribuindo para fortalecer esse entendimento, Ostermann e Cavalcanti (2011, p. 37) destacam que essa abordagem considera “o aluno como pessoa e o ensino deve facilitar a sua autorrealização, visando à aprendizagem “pela pessoa inteira”, que transcende e engloba as aprendizagens afetiva, cognitiva e psicomotora”. Sendo assim, conforme mencionados pelos autores, esse modelo de ensino busca formar cidadãos levando em consideração as múltiplas dimensões da formação do ser humano.

Acerca dessa abordagem, afirma Mizukami (1986, p. 37-38):

Essa abordagem dá ênfase a relações interpessoais e ao crescimento que delas resulta, centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, em seus processos de construção e organização pessoal da realidade, e em sua capacidade de atuar, como uma pessoa integrada. Dá-se igualmente ênfase à vida psicológica e emocional do indivíduo e à preocupação com a sua orientação interna, com o autoconceito, com o desenvolvimento de uma visão autêntica de si mesmo orientada para a realidade individual e grupal.

Nesse sentido, o ensino, nessa abordagem, trata-se de uma perspectiva educacional que coloca o ser humano no centro do processo de aprendizagem, enfatiza o desenvolvimento

integral do aluno, não se limitando apenas ao aspecto intelectual, mas também considerando sua dimensão emocional, social e moral em que o ser humano se encontra, num constante processo de evolução de si mesmo, não podendo ser rotulado como mero produto acabado.

Em suma, o ensino se pauta no aluno como núcleo do processo formativo, permitindo-lhe a liberdade de contribuir na sua aprendizagem a partir de suas próprias experiências, com o objetivo de reconstruir o conhecimento. Busca-se nessa perspectiva o fortalecimento intelectual e emocional do aluno, promovendo a responsabilidade, a autodeterminação e a capacidade de gerenciar suas próprias decisões. Além disso, visa-se à atuação do aluno na coletividade, ciente de sua individualidade, enquanto o professor atua como facilitador do conhecimento, criando as condições necessárias para a aprendizagem dos alunos (Mizukami, 1986).

Dando continuidade a essa visão da aprendizagem centrada no aluno, mas ampliando o olhar para os contextos sociais e culturais em que a aprendizagem ocorre, a abordagem sociocultural surge como uma contribuição importante. Ela reconhece que a aprendizagem não acontece de forma isolada ou desvinculada da realidade social, mas encontra-se inserida em práticas sociais e culturais, mediada pelas interações com outros indivíduos e pelas ferramentas culturais disponíveis que mediam e possibilitam a construção do conhecimento.

A perspectiva sociocultural apresenta-se como uma concepção para o processo educativo que vai além do aprendizado de conteúdos, consistindo em uma proposta na qual o educando se descobre como agente de transformação de sua educação. Nesse sentido, Mizukami (1986) destaca a importância de o indivíduo ser protagonista da sua aprendizagem, que acontece mediante reflexão e ação crítica acerca do seu ambiente. Assim, o aluno passa a reconhecer suas potencialidades, e, em seguida, a questionar sua realidade e agir para promover mudanças, tanto em sua vida como na coletividade.

Acerca do indivíduo reflexivo, Santos (2005) destaca a importância de compreender a ação deliberada pelo indivíduo.

Na abordagem sociocultural, o fenômeno educativo não se restringe à educação formal, por intermédio da escola, mas a um processo amplo de ensino e aprendizagem, inserido na sociedade. A educação é vista como um ato político, que deve provocar e criar condições para que se desenvolva uma atitude de reflexão crítica, comprometida com a sociedade e sua cultura. Portanto, deve levar o indivíduo a uma consciência crítica de sua realidade, transformando-a e melhorando-a (Santos, 2005, p.25).

De acordo com o autor, a educação é tida como ato político, e, portanto, não se constitui como um elemento neutro, ela possui intencionalidades. Quando mediado por um ensino que venha encorajar a reflexão crítica, passa a contribuir para desenvolver no aluno a consciência de um ser social capaz de questionar a sua realidade. De posse dessa compreensão, o educando passa a atuar como instrumento de mudança, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa.

Um dos grandes representantes dessa abordagem é o filósofo e pedagogo brasileiro Paulo Freire, que defende a educação em sua obra como sendo uma prática libertadora e um ato político. A pedagogia crítica de Freire (2013) propõe uma concepção de educação que rompa com as estruturas educacionais postas, as quais, segundo o autor, atendem aos interesses das classes dominantes. Essa concepção busca transformar os sujeitos por meio de um processo formativo fundamentado no diálogo e na problematização da realidade, a fim de promover a conscientização dos educandos. Ao desenvolverem essa consciência, os educandos passam a compreender as estruturas que os oprimem, tornando-se capazes de intervir criticamente na realidade em que estão inseridos, o que colabora para sua transformação.

A defesa por uma educação libertadora fundamenta-se na realidade prática do educando, dialogando diretamente com suas vivências e capacitando-os a perceberem-se enquanto sujeitos de direitos. Nessa perspectiva, Freire (1996) propõe que os saberes a serem apresentados aos alunos partam de uma contextualização de suas próprias realidades, evidenciando e valorizando suas experiências. Para alcançar tal propósito, o autor desenvolveu um método próprio de ensino, voltado a priori para a alfabetização de jovens e adultos, por se tratar de seu principal campo de atuação. No entanto, sua proposta não se limita a esse contexto, podendo ser aplicada em diversas formas e espaços de educação.

Nesse sentido, a leitura de Mizukami (1986) corrobora esse entendimento, trazendo uma explicação acerca da metodologia de alfabetização proposta por Freire (2013). A autora reflete sobre a educação neste método, com a codificação inicial consistindo numa espécie de figura, um desenho representativo de uma situação existencial, real ou construída pelos alunos. Ao elaborar essa representação, os alunos realizam a operação de distanciamento do objeto cognoscível. Dessa forma, professores e alunos poderão refletir conjuntamente, de forma crítica, sobre objetos que os mediatizam páginas sem a busca do tema gerador. Objetiva-se explicitar o pensamento do homem em relação à realidade e sua ação sobre ela, o que constitui a sua prática.

Observa-se que, nesse modelo de ensino, a relação professor e aluno não segue uma estrutura rígida; nela, o aluno é colocado como sujeito do processo, cabendo ao professor aproximar os saberes às suas realidades, utilizando para isso a construção de um tema gerador como ponto de partida para a reflexão crítica, que acontece por meio do diálogo, por meio do de símbolos e palavras que representem suas vivências e identidades.

Para que essa abordagem cumpra sua função transformadora, faz-se necessário adotar um método que não seja apenas de ensino, mas de aprendizagem. Como afirma Freire (2013, p.19-20), “Como todo bom método pedagógico, não pretende ser método de ensino, mas sim de aprendizagem; com ele, o homem não cria sua possibilidade de ser livre, mas aprende a efetivá-la e exercê-la”. Ou seja, é por meio de um processo de aprendizagem ativa e crítica que o educando se torna capaz de identificar e questionar as estruturas de poder, criando condições para transformar sua realidade.

Quando essa abordagem é incorporada ao ensino da Geografia, observa-se uma formação voltada para a valorização dos saberes dos alunos, a partir de suas próprias vivências, atribuindo significado aos conteúdos por estarem diretamente relacionados com suas realidades e considerando o contexto sociocultural desses educandos. Nesse cenário, o ensino passa a construir um saber ativo, vinculado à realidade socioespacial, tornando os alunos sujeitos protagonistas de sua própria aprendizagem.

É a partir dessa compreensão de ensino como prática social que fundamentamos nossa discussão teórica, adotando, conforme mencionado anteriormente, a terminologia usada por Mizukami (1986), que organiza o ensino por abordagens pedagógicas. Paralelamente, autores como Saviani (2011) propõe o conceito de "tendências pedagógicas", nas quais ele classifica em duas vertentes: a Tendência Liberal e a Tendência Progressista.

Essa divisão se alinha, em grande parte, com a classificação de Mizukami, ainda que com terminologias diferentes. Por exemplo, as abordagens que Mizukami descreve como Tradicional, Comportamentalista (Tecnista) e Humanista (Escola Nova) são categorizadas por Saviani dentro da Tendência Liberal, pois, segundo ele, todas visam, de alguma forma, a manutenção do *status quo* social. Por outro lado, as abordagens de cunho crítico, como a Sociocultural (inspirada em Paulo Freire), são agrupadas por Saviani na Tendência Progressista. É dentro deste segundo grupo que encontramos a Pedagogia Libertadora (freiriana), a Pedagogia Libertária e a Pedagogia Histórico-Crítica, formulada pelo próprio Saviani.

A Pedagogia Histórico-Crítica, surge como uma importante corrente dentro da educação brasileira justamente por defender a democratização do ensino e a formação de estudantes capazes de pensar criticamente a realidade em que vivem. Essa tendência nasce como uma crítica tanto ao ensino tradicional quanto às pedagogias renovadoras, que, embora tenham rompido com certos aspectos conservadores, acabaram por enfraquecer o papel do conhecimento sistematizado na escola. Assim, essa perspectiva busca articular o acesso ao saber científico historicamente produzido com a possibilidade de transformação social, entendendo que a escola tem o dever de garantir aos alunos o domínio desses conhecimentos.

Nessa direção, Saviani (2008) sustenta que a educação escolar possui uma função própria, que é socializar o conhecimento elaborado, científico e sistemático, diferenciando-o do conhecimento cotidiano que os alunos já trazem de suas experiências. Isso significa que a escola não pode limitar-se apenas à valorização do que o aluno já sabe, nem reduzir o ensino a atividades motivacionais sem compromisso com o conteúdo. Para o autor, “a função própria da educação escolar consiste na transmissão-assimilação do saber sistematizado” (Saviani, 2008, p. 14), o que evidencia que o conteúdo não é algo secundário no processo educativo, mas constitui o próprio centro da aprendizagem escolar.

Dentro dessa perspectiva, trabalhar conteúdo não implica retornar ao ensino tradicional baseado na simples memorização, mas compreender esses conteúdos como mediações para que o aluno possa interpretar criticamente a realidade social. A aprendizagem, portanto, deve possibilitar que o estudante ultrapasse a aparência imediata dos fenômenos e consiga apreender suas causas mais profundas. Como afirma Saviani (2011), a educação precisa permitir que o aluno avance do senso comum para uma consciência crítica mais elaborada sobre o mundo.

Para isso, organiza-se o trabalho pedagógico por meio de uma metodologia própria, estruturada em cinco momentos didáticos que orientam o percurso da aprendizagem escolar: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Esse processo começa pela prática social inicial, ou seja, pela realidade concreta vivida pelo aluno. Em seguida, essa realidade passa a ser questionada no momento da problematização, quando os problemas do cotidiano são colocados em análise. A instrumentalização corresponde ao momento em que o professor ensina sistematicamente os conteúdos científicos necessários para compreender esses problemas. A catarse representa a síntese realizada pelo aluno a partir desse conhecimento, e, por fim, a prática social final indica uma nova forma de compreender e agir em relação à realidade.

Dessa maneira, essa dinâmica demonstra que o conteúdo não é transmitido de forma arbitrária, mas introduzido como instrumento para interpretar o mundo. Assim, o conhecimento escolar deixa de ser algo abstrato e passa a ser um meio de emancipação intelectual e social dos estudantes. Quando o professor de geografia insere essa tendência em seu ensino, não deve restringir-se à descrição de fenômenos naturais ou à memorização de capitais, climas e relevo. Esses conteúdos são importantes, mas precisam ser ensinados como instrumentos explicativos da realidade social. Assim, estudar o clima, por exemplo, deve permitir compreender a agricultura, a fome, a economia e as desigualdades regionais. Compreender ainda que o relevo não é apenas forma da superfície terrestre, mas condicionante histórico da ocupação humana.

Essa abordagem também reforça o papel social da Geografia na formação cidadã, pois, ao adquirir o conhecimento geográfico, o aluno desenvolve a capacidade de leitura crítica do espaço, compreende que o território é produto de relações de poder e, assim, tornar-se apto para participar conscientemente da sociedade e intervir criticamente na realidade em que vive.

Tomando o ensino de Geografia como referência para esse estudo, a adoção de diferentes abordagens indicadas até aqui auxilia no entendimento de como a Geografia está sendo ensinada aos alunos. Uma vez que, ao identificar a abordagem pedagógica adotada pelo professor, compreende-se sua materialidade nas práticas docentes, isto porque, quando se adota uma abordagem, leva-se consigo os preceitos que as defendem, repercutindo diretamente em que tipo de ensino o professor pretende apresentar ao aluno, e, conseqüentemente, que tipo de formação pretende alcançar enquanto resultado daquele ensino.

Nesse sentido, no próximo tópico discutiremos o ensino de Geografia a partir da passagem de modelo tradicional para o modelo crítico.

2.2 Ensino de Geografia

A maneira que o professor apresenta o conteúdo ao aluno faz parte da abordagem adotada para aquele processo. Dessa forma, o modo como se aprende a Geografia está diretamente relacionado à como o professor conduz o processo de ensino e aprendizagem. Para isso, demanda-se do professor conhecimento dos conteúdos dessa ciência, mas também clareza acerca da abordagem que pretende utilizar (Cavalcanti, 2012).

O ensino de Geografia, no curso de sua trajetória, se constituiu enquanto saber autônomo sobre bases tradicionais, caracterizadas pela ênfase na transmissão de informações e na memorização de conteúdos físicos e naturais. Nessa perspectiva, o professor de Geografia, organiza o aprendizado definindo a sequência dos conteúdos, escolhendo os temas a serem abordados e determinando os métodos de ensino, como a exposição oral e a repetição de informações, com base em dados sobre “relevo, os climas, os fusos horários, as cidades, os produtos agrícolas” e outros elementos geográficos, muitas vezes desvinculados da realidade vivida pelos alunos (Vesentini, 2009, p. 53).

A respeito desse modelo de ensino, Cavalcanti (1998) explica que esse ensino é caracterizado pela “estruturação mecânica de fatos, fenômenos e acontecimentos divididos em aspectos físicos, aspectos humanos e aspectos econômicos de modo a favorecer aos alunos uma descrição das áreas estudadas” (Cavalcanti, 1998, p. 20). A autora reforça esse entendimento ao tratar do ensino de Geografia no qual o professor apresenta os conteúdos relacionados aos aspectos físico-naturais e socioeconômicos, descrevendo informações acerca de diferentes lugares da Terra, bem como da sociedade e da economia, de maneira fragmentada, valorizando a memorização e a reprodução dos conhecimentos já sistematizados.

Acerca dessa Geografia, Kaercher (2007) tece críticas em torno da forma como o ensino é conduzido pelos professores, destacando a ausência de debate teórico consistente, o que acarreta o desenvolvimento de uma Geografia vazia de significado. Essa fragilidade no ensino repercute diretamente na aprendizagem do aluno, afetando também a motivação, uma vez em que os estudantes, ao perceberem que os conteúdos estudados não têm significado para sua vida, acabam desinteressados pelas aulas.

Considerando essa crítica, Kaercher (2007) denomina essa Geografia escolar de “pastel de vento”, em que é ensinada de fragmentada e superficial, o que ele ilustra com a metáfora dos “pés de barro”:

[...] esses pés de Barro (epistemologia pobre pedagogia confusa) resulta numa Geografia escolar como pastel de vento Geografia *fast food*, pastel de vento porque vistoso por fora, recheio pobre *fast food* porque sacia-nos rápido, há muito conteúdo a ver, mas de forma pouco negativa reflexiva (Kaercher, 2007, p.30).

O autor traz a metáfora “pés de barro” para denunciar o ensino de uma Geografia escolar que se mantém em bases frágeis, com práticas de ensino reducionistas, comparando-as a um

“pastel de vento” ou “*Fast Food*”, sem recheio, ou seja, sem conteúdo, ou mesmo raso de um preenchimento que faça sentido para a vida do aluno.

Isso é perceptível em abordagens tradicionais, majoritariamente conteudistas e fragmentadas, já que desconsideram o despertar para o pensamento reflexivo no aluno, priorizando uma abordagem direcionada para fatores físicos e humanos sem relacioná-los, isto é, sem conectá-los, abordando aspectos físicos naturais sem conexão com os aspectos socioeconômicos espaciais. Como consequência, não há articulação entre os elementos naturais e humanos, dificultando uma compreensão mais abrangente do espaço geográfico para os estudantes.

Portanto, um ensino de Geografia centrado apenas na memorização de conteúdo já não se alinha com a proposta de uma Geografia significativa, crítica e transformadora, que, de fato, deve ser ensinada. Esta Geografia anseia por um ensino que esteja voltado para a realidade do aluno, direcionado às suas necessidades, seus interesses e que faça sentido. A esse respeito, Castrogiovanni (2016, p. 20-21), argumenta: “O ensino somente por conteúdos parece não satisfazer mais. Precisamos trabalhar com questões que evoquem a prática, a realidade contextualizada do aluno, com suas necessidades, seus interesses, suas tensões”. A ideia defendida pelo autor permeia em torno de que o conhecimento geográfico se torne significativo quando está vinculado à realidade do aprendiz.

Diferentemente dessa abordagem, a Geografia Crítica propõe uma outra orientação para o ensino desse saber. Ela reconhece a relevância dos conteúdos historicamente construídos, porém defende mudanças na maneira como são trabalhados em sala de aula. Em vez de priorizar a memorização passiva, essa abordagem valoriza o diálogo e a reflexão, incentivando os alunos a desenvolverem um pensamento crítico sobre o espaço e a realidade em que vivem.

Um exemplo claro dessa mudança é o uso dos mapas. Na Geografia tradicional, o trabalho com mapas se limita à pintura e à cópia mecânica em cadernos de cartografia. Já na Geografia crítica, Vesentini (2009) aponta que:

Ele apenas deixa de lado a pintura dos mapas, e a cópia mecânica deles num ‘caderno de cartografia’. Ao invés disso, o ensino crítico incentiva os alunos a raciocinarem sobre mapas e gráficos, a compararem mapas com projeções (ou perspectivas) diferentes, a interpretar os mapas ao invés de meramente memorizá-los (Vasentini, 2009, p. 76).

A menção ao conteúdo da Geografia tradicional torna-se necessária para esclarecer que a mudança se encontra na abordagem realizada pelo professor em sala, apresentando o quanto é enriquecedor para o educando desenvolver o raciocínio crítico sobre os assuntos antes tratados de maneira meramente descritiva, dando nova finalidade tanto ao conteúdo quanto a aprendizagem.

Diante desse entendimento, Cavalcanti (1998) sustenta que o ensino de Geografia precisa contribuir para que o aluno compreenda a realidade a partir de sua dimensão espacial. Dessa forma, é importante ressaltar que o espaço não é somente o cenário onde os eventos acontecem, ele é o resultado das relações sociais que nele se estabelecem e se materializam ao longo de sua construção. Sendo assim, enquanto construção social, a abordagem crítica auxilia o docente a construir no aluno o conhecimento geográfico, partindo do entendimento de suas espacialidades.

Sob esse prisma, o ensino de Geografia desempenha papel relevante para a formação do aluno, uma vez que, se bem orientado, é propenso a oferecer uma compreensão abrangente das relações socioeconômicas e ambientais presentes no espaço geográfico. A respeito disso, segundo Castellar e Vilhena (2010) destacam que:

A educação geográfica contribui para que os alunos reconheçam a ação social e cultural de diferentes lugares, as interações entre as sociedades e a dinâmica da natureza que ocorrem em diferentes momentos históricos. Isso porque a vida em sociedade é dinâmica, e o espaço geográfico absorve as contradições em relação aos ritmos estabelecidos pelas inovações no campo da informação e da técnica, o que implica, de certa maneira, alterações no comportamento e na cultura da população dos diferentes lugares (Castellar e Vilhena, 2010, p. 9-10).

Tomando como base a defesa das autoras, podemos destacar que o ensino de Geografia não deve se limitar a abordagens tradicionais, em que se preza pela descrição do espaço, sobre seus aspectos físicos e naturais. Ao contrário, deve ser conduzido para que os alunos possam entender que o espaço geográfico é um produto, é um resultado das relações humanas que foram estabelecidas em diferentes escalas temporais e, assim, compreender que essa relação, no entanto, não ficou estanque: elas continuam em constantes transformações.

Nesta mesma linha de pensamento, Kaercher (1999, p. 71) ressalta que “o objetivo da Geografia deve ser entender a sociedade e suas contradições usando o espaço como categoria para tal entendimento”. Nesse sentido, torna-se fundamental a análise da sociedade partindo da compreensão do espaço geográfico, pois nele se encontram os elementos necessários para

compreender as dinâmicas sociais, econômicas e culturais, sem deixar de incluir os conflitos e contradições que permeiam essas relações.

Com base nesse entendimento, ponderam Castrogiovanni e Goulart (1990, p. 3):

[...] a Geografia é o campo do conhecimento que busca a compreensão do espaço produzido pela sociedade, suas desigualdades e contradições, as relações de produção que nele se desenvolvem, bem como a apropriação que essa sociedade faz da natureza. [...] Cabe à Geografia explicar como as sociedades produzem o espaço, conforme seus interesses em determinado momento histórico, mostrando que este processo implica uma transformação contínua.

Conforme destacam os autores, o espaço geográfico configura-se como produto das ações humanas, que se construiu a partir das relações sociais, das desigualdades e das contradições advindas dessas relações. Isso revela marcas historicamente construídas, mas que se renovam entre essas contradições e marcam a apropriação dos recursos naturais, assim como a necessidade de preservá-los, por seu uso exaustivo. Dessa maneira, cabe à Geografia explicar para os alunos como as sociedades produzem o espaço geográfico e também despertar neles a percepção da realidade, a fim de estimular a consciência da necessidade de preservação da natureza, e, igualmente, promover a compreensão das relações responsáveis pela estruturação e organização do espaço.

Nesse sentido, Callai *et al.* (2016) defendem que ensinar Geografia vai muito além que apresentar conteúdos e temas. Este ato consiste em:

Ensinar um modo de pensar, um modo de perceber a realidade, um modo de percebê-la espacialmente. O desenvolvimento do pensamento conceitual, que permite uma mudança na relação do sujeito com o mundo, generalizando suas experiências, é papel da escola e das aulas de Geografia (Callai *et al.*, 2016, p. 54).

Segundo os autores, é na escola que o ensino de Geografia possibilita ao aluno o desenvolvimento do pensamento conceitual, rompendo com o modelo descritivo, de modo que o torne capaz de pensar e compreender a realidade a partir de sua dimensão espacial. Essa ação, implica refletir, questionar e, assim, desenvolver as aptidões necessárias para perceber a realidade por uma perspectiva espacial.

No que diz respeito ao desenvolvimento dessas aptidões, a escola passa a atuar como mediadora desse processo, encontrando no ensino da Geografia ferramentas necessárias para despertar o pensamento geográfico nos alunos, tornando-os aptos a compreenderem o espaço.

Sobre esses aspectos, Castrogiovanni (2016) reforça que, para o desenvolvimento de competências que sejam capazes de ajudar aos alunos no discernimento necessário para compreensão da espacialidade, em seus aspectos históricos e sociais, se faz necessário um ensino de Geografia que desperte no sujeito a capacidade de compreender o espaço para além de uma compreensão descritiva.

Nessa direção, conforme aponta Magalhães (2023, p. 64):

O ensino de Geografia deve estar voltado à emancipação dos indivíduos, à construção de uma sociedade equânime, e isto passa diretamente pela elaboração de situações de ensino-aprendizagem que ponham os estudantes a se perceberem no espaço geográfico em múltiplas dimensões.

O autor defende um ensino de Geografia capaz de formar cidadãos com potencial de participar ativamente da construção de uma sociedade mais justa, igualitária e consciente das desigualdades existentes. De posse dessa consciência, passa-se, então, a reconhecer as múltiplas dimensões existentes no espaço geográfico, identificando-as em seus aspectos físicos, social, econômico, cultural e político, além de se perceberem como parte integrante nesse processo de produção e transformação do espaço.

Em suma, o ensino defendido pelos autores supracitados opõe-se às práticas tradicionais, buscando estimular a reflexividade do aluno como forma de despertar a tomada de consciência e, assim, suscitar a criticidade. Essa proposta encontra respaldo na abordagem sociocultural, pois suas bases defendem um viés crítico para o ensino e a aprendizagem do aluno. Nesse sentido, toma-se como ponto de partida os conteúdos geográficos abordados de forma articulada com as vivências dos alunos, de modo que o ensino de Geografia os ajude a se reconhecerem como sujeitos inseridos e atuantes no espaço, partindo da compreensão de suas vivências e de sua relação com o lugar. A partir daí, amplia-se esse entendimento em direção a outras realidades, favorecendo uma leitura mais abrangente da organização do espaço.

Desse modo, reforça-se a importância de um ensino que proporcione ao aluno compreender que o espaço geográfico é uma construção social e histórica, favorecendo uma leitura da realidade que ultrapasse a simples descrição dos fenômenos e contribua para uma noção mais ampla da espacialidade.

Acerca da tomada de consciência, Freire (2013), através de sua pedagogia crítica, defende uma dimensão crítica da educação, sendo ela promovida pelo ensino. Em sua

concepção, é pela educação que as práticas transformadoras se materializam na formação de cidadãos, tornando-os aptos a compreender e transformar a realidade, mediante a tomada de consciência, em que os cidadãos passam a reconhecer-se como indivíduos que compreendem sua condição no mundo e seu potencial de transformação.

Tomando como referência essa abordagem, o ensino da Geografia, ao adotar a proposta freiriana, deverá o professor conduzi-la partindo dos saberes experienciados na vivência dos alunos, para então, de posse desse entendimento, buscar alfabetizá-los geograficamente, para torná-los sujeitos críticos. O propósito desse modelo de ensino é contribuir na formação de cidadãos conscientes e atuantes nas relações sociais que moldam o espaço em que vivem. Essa proposta busca superar o modelo tradicional de ensino, pautado em aspectos físicos, para uma renovação, empoderando o educando a ser capaz de realizar uma leitura crítica da realidade social e espacial da qual faz parte, como também ampliar tal leitura para uma dimensão global.

Ao incorporar a perspectiva freiriana ao ensino de Geografia, o conhecimento deixa de se configurar como acúmulo de conteúdos e passa a constituir-se como um processo de reflexão crítica sobre a realidade, no qual os alunos são despertados para a compreensão de como as relações sociais, a cultura e a economia se materializam no espaço em que vivem. Mais do que apenas decorar mapas e lugares, eles são instigados a refletir sobre seu próprio espaço a se sentirem capazes de intervir na construção dele. A adesão por esse tipo de abordagem possibilita construir um ambiente de aprendizado mais participativo e significativo, no qual os alunos são incentivados a questionar, refletir, mas também se reconhecerem como protagonistas capazes de compreender o espaço em que vivem e de atuar na sua transformação social.

A educação geográfica crítica não se limita à transmissão de conhecimentos técnicos ou científicos, envolvendo uma reflexão constante sobre o espaço, as desigualdades e as injustiças sociais, visando ainda a estimular o estudante a desenvolver uma postura ativa e de intervenção no mundo (Kimura, 2008). Portanto, para obter a efetividade dessa vertente de ensino, se faz necessário uma reconstrução dos saberes geográficos internalizados nos alunos, refazendo o caminho, oferecendo condições para um aprendizado que favoreça o desenvolvimento do pensamento crítico.

Para atender a essa proposta, o professor de Geografia deve utilizar recursos que auxiliem a aprendizagem, conduzindo-os para desenvolver seu saber geográfico de forma crítica. Nesse sentido, Castellar e Vilhena (2010) destacam que a metodologia adotada pelo

docente é fundamental para se trabalhar os conteúdos da Geografia, pois é por meio delas que os alunos conseguem compreender e se apropriar dos conceitos teóricos discutidos em sala de aula.

A partir dessa compreensão, torna-se necessário aprofundar a discussão sobre as metodologias de ensino de Geografia, o que será desenvolvido no próximo tópico.

2.3 Metodologia de ensino de Geografia

As metodologias empregadas no ensino de Geografia exercem fundamental importância para a apropriação dos conteúdos pelos alunos, pois orientam a maneira como o professor vai trabalhar os conteúdos em sala de aula. Nesse processo, a mediação do docente torna-se central, já que cabe a ele definir os caminhos a serem percorridos para favorecer a aprendizagem do aluno. Sendo assim, o profissional deve escolher bem a metodologia que irá auxiliar nesse processo, uma vez que, ao defini-la, influenciará diretamente no desenvolvimento de suas práticas.

Nessa direção, Nérice (1981) auxilia na compreensão do que é a metodologia de ensino:

[..] é o conjunto de procedimentos didáticos, expressos pelos métodos e técnicas de ensino, que visam levar a bom termo a ação didática, que é alcançar os objetivos do ensino e, conseqüentemente, os da educação, com o mínimo de esforço e o máximo de rendimento (Nérice, 1981, 54).

O autor esclarece que tal metodologia não é algo aleatório; ela deve ser planejada estrategicamente, pois se trata de uma organização prévia de procedimentos didáticos que serão adotados, expressos por meio de métodos e técnicas de ensino, os quais passam a ser considerados pertinentes para tornar o processo mais produtivo e deixar a aprendizagem mais eficaz.

Dessa forma, a metodologia constitui-se como um meio para alcançar um resultado, não podendo ser entendida como o processo final, pois nela está envolvida toda uma sequência planejada de ações que visam auxiliar a prática do professor. Sendo assim, se faz importante que o docente esteja sempre revendo sua prática para não permanecer em padrões repetitivos, que tornam a aula mecânica e pouco eficaz. É preciso estar aberto a mudanças, diversificar suas aulas, ter o domínio dos conteúdos e das técnicas, uma vez que há uma ampla gama de metodologias que podem ser apropriadas.

Nesse sentido, Vasconcelos (2005) apresenta uma crítica às metodologias centradas na exposição de conteúdos, apontando que, embora ainda estejam presentes nas escolas, essas práticas são consideradas limitadas por não oferecerem subsídios que estimulem o aluno a refletir. Segundo a autora, ao adotar essas metodologias, o professor acaba oferecendo aos estudantes conteúdos prontos, sem abertura para questionamentos, de modo que o aprendizado se reduz à simples memorização.

Seguindo nesse entendimento, Cavalcanti (1998) questiona o modelo tradicional de ensino, em que os conteúdos geográficos são apresentados mecanicamente. Ela critica, então, o que chama de:

[...] estruturação mecânica dos fatos, fenômenos e acontecimentos, divididos em aspectos físicos, aspectos humanos e aspectos econômicos, de modo que forneça aos alunos uma descrição das áreas estudadas, seja de um país, de uma região ou de um continente (Cavalcanti, 1998, p.20).

Isso é o que caracteriza o ensino de Geografia no modelo tradicional, pautado na memorização dos conteúdos, os quais são abordados pela visão única do professor, sem a participação dos alunos. Nele não há abertura para o aluno reflexivo, nem tampouco para se relacionar com as realidades destes: aqui o ensino é mecanizado na perspectiva de que os alunos aprendem conforme o professor ensina, sem abertura para o diálogo.

Este modelo de ensino, que coloca o professor no centro do processo, conduz a uma prática alienante de educação, na qual os professores depositam os conteúdos e os alunos apenas os “absorvem”. Tal fato é criticado por Freire (2013), ao afirmar que, nesse tipo de prática:

[...] o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão (Freire, 2013, p. 64).

O autor traz uma crítica ao modelo tradicional de ensino, comparando os estudantes a “vasilhas vazias” e “enchidas” de conteúdo, função esta que compete ao professor “enchê-los”. Para isso, esse modelo adota metodologias consideradas “opressoras”, pois submete o aluno à condição de mero recipiente, limitando-os à simples memorização de conteúdo, sem abertura para questionamentos. Esta prática traduz-se numa forma de ensinar que desconsidera as potencialidades e a historicidade dos estudantes.

É evidente que as aulas expositivas, quando empregadas como única metodologia, vêm reforçar o modelo do ensino tradicional. No entanto, elas podem tornar-se atrativas, desde que sejam conduzidas por um viés dialógico; este, por sua vez, é aquele capaz de promover uma maior participação dos estudantes.

Sob essa visão, a aula expositiva passa a ser uma estratégia ou formato de ensino pertinente para a prática docente, porém, com uma ressalva: “desde que não seja o único” (Kaercher, 2007, p. 17). Em outros termos, desde que esteja associada a outras metodologias de ensino, como a dialogicidade, ela pode ser incorporada na prática do professor, pois a dialogicidade atribui caráter interativo ao processo de ensino.

No que tange a essa discussão, Fantin e Tauscheck (2007) defendem a dialogicidade nas aulas expositivas, alegando que o ensino deixa de ser centrado no professor e passa a centralidade para o aluno, que deve explorar o objeto. Para alcançar o conhecimento, “o aluno deve ter oportunidade de pensar, refletir, elaborar perguntas, problematizar o objeto de estudo. Para isso, precisa estabelecer relações com esse objeto, por meio da pesquisa e do diálogo” (Fantin e Tauscheck, 2007, p. 101).

Nesse sentido, conforme pondera Cavalcanti (1998, p. 135):

O que se quer hoje, e a sociedade exige da escola, é uma educação que desenvolva o raciocínio lógico, a criticidade, a instrumentalização para usar coerentemente o conhecimento, a capacidade de pensar e especialmente de poder construir o pensamento com autoria própria.

A autora defende a adoção de metodologias que despertem no aluno o raciocínio crítico, reflexivo e questionador da realidade em que vive, para, assim, tornar-se multiplicador de mudanças. Por esse entendimento, destaca Vesentini (2009, p. 24): “o ensino de Geografia deve visar ao desenvolvimento da capacidade de apreensão da realidade, do ponto de vista de sua espacialidade”.

Para despertar no aluno essa habilidade de compreender o espaço, se faz pertinente o uso de métodos adequados que o direcionem ao entendimento das distintas escalas espaciais, e um deles é introduzir a perspectiva dialógica no ensino, trazendo o debate para o contexto escolar, da sala de aula, instigando o aluno a refletir sobre os temas da Geografia. Contudo, para que isso ocorra de maneira significativa, Vesentini (2009) alerta para o fato da relevância

de definir que “conteúdos permitem a eles o exercício desse pensamento e o modo pelo qual esse exercício é viável” (Vesentini, 2009, p. 25).

O conteúdo bem direcionado torna-se um poderoso aliado para estabelecer conexões com a realidade do aluno, no entanto, para que isso de fato aconteça, é preciso considerar a plasticidade que o professor deve desenvolver para enfrentar o desafio de aproximar o mundo vivido pelo aluno, seu lugar e outros espaços muitas vezes distantes e distintos (Callai, 2001). Acrescentando ao entendimento do espaço e das relações evidenciadas neles, se faz relevante entender este lugar geograficamente, no sentido de que ele necessita “estabelecer relações entre a materialidade que o constitui e a dinâmica social que a produziu e faz uso dela” (Fantin e Tauscheck, 2007 p. 23).

Diante do exposto, cabe pontuar ser essencial fazer com que o aluno, ao analisar o seu lugar, entenda as relações materiais que ocorreram ali e que se constituíram ao longo do tempo, assim como sua relação com essas estruturas e a compreensão da materialidade em escalas maiores. Uma forma que o professor pode utilizar para isso é:

[...] trabalhar com a leitura e a escrita de textos. Assim, é relevante que o professor esteja atento para buscar desenvolver, por meio delas, habilidades de percepção da realidade, de uso da memória e da elaboração pessoal de sínteses, com as quais os alunos podem expressar sua leitura da espacialidade do mundo, tornando-os parte do seu sistema de conceitos (Cavalcanti, 2012, p. 170).

A autora menciona a relevância da leitura e da escrita para que o aluno possa representar inicialmente suas percepções do espaço, mas não qualquer espaço, e sim aquele que faz parte da construção dos alunos ao longo do tempo, buscando revelar sua trajetória histórica, fazendo, assim, torna-se mais fácil para o professor introduzir os conteúdos.

A autora alerta para a necessidade do professor, ao adotar essa prática, permanecer atento para “buscar desenvolver por meio delas a habilidade de percepção da realidade e o uso da memória e da elaboração pessoal de sínteses com as quais os alunos podem expressar sua leitura da espacialidade do mundo, tornando-o parte de seu sistema de conceitos” (Cavalcanti, 2012, p. 170).

Além da escrita, a aprendizagem ativa pode se manifestar por meio de diversas formas de representações envolvendo:

[...] discussão, resolução de problemas, apresentação, trabalho em grupo, discussão em grupo, troca de papéis (representar um papel, por exemplo) ou seja, tudo aquilo que faz com que os alunos interajam uns com os outros, apoiando essas interações na leitura de materiais (Moraes e Castellar, 2018, p. 426).

A diversidade de possibilidades que podem ser utilizadas com os alunos são das mais diversificadas para conduzir o ensino direcionado para uma aprendizagem ativa, pois estas possibilitam aprender fazendo. Nesse sentido, o aluno que se encontra no centro é o sujeito do processo, enquanto o professor de Geografia deverá contribuir para sua construção do conhecimento.

Por conseguinte, a metodologia adotada deve motivar a ir além da memorização de conceitos e localizações, por exemplo, na busca de uma aprendizagem contextualizada e dialógica. Considerando esse aspecto, Cavalcanti (2012) destaca a necessidade de se trabalhar com os conteúdos escolares numa perspectiva reflexiva, problematizadora e propositiva, buscando interagir inclusive com outros saberes.

No contexto das metodologias ativas, aquelas que envolvem os alunos ativamente para construção do conhecimento, por meio do ensino por investigação, pelo uso das tecnologias, trabalho de campo por exemplo, apenas para exemplificar, são todas aquelas que “colocam os alunos em destaque no processo de aquisição de conhecimento” (Moraes; Castellar, 2018, p. 424).

Nessa direção, as metodologias ativas podem ser entendidas como práticas pedagógicas que colocam o aprendiz numa posição de protagonista do seu aprendizado, pois engloba “tudo aquilo que faz com que os alunos interajam uns com os outros, apoiando essas interações na leitura de materiais” (Moraes; Castellar, 2018, p. 426).

A interação com outros campos do conhecimento é entendida por Fazenda (2008) como uma relação entre duas ou mais disciplinas em seus aspectos científicos, que seria seus saberes e seus métodos, interagindo reciprocamente, em um movimento de troca, que parte de algo múltiplo para formar um conhecimento uno, embora esse uno esteja repleto de contribuições distintas.

Esse conhecimento permeado de distintos saberes enriquece a compreensão dos conteúdos abordados, ampliando o aprendizado dos alunos. Segundo essa lógica, Azambuja (2012) compreende os vários saberes como uma expressão da interdisciplinaridade no ensino,

definindo-o como sendo a “prática de ensino e aprendizagem na qual mais de uma disciplina trabalha a mesma realidade, mantendo o seu foco de análise, mas também entrelaçando elementos comuns de interpretação e de exposição dos resultados” (Azambuja, 2012, p. 188-189). Partindo dessa premissa, “a perspectiva interdisciplinar não é, portanto, oposta à perspectiva disciplinar; ao contrário, não pode existir sem ela e, mais ainda, alimenta-se dela” (Leonir, 1998, p. 46).

Considerando esse enfoque, uma prática interdisciplinar que pode ser incorporada nas aulas de Geografia é trabalhar com projetos, porque ela busca romper com o ensino tradicional, voltando-se para o emprego do método ativo, os quais possibilitam maior engajamento dos alunos entre os pares e com os diferentes saberes, podendo inclusive ser trabalhado dentro de uma disciplina específica, o que não compromete o caráter interdisciplinar.

Em torno da prática de se trabalhar com projetos, Cavalcanti (2012) destaca objetivos a serem alcançados, dentre os quais estão:

A construção de conhecimentos pelo aluno, (formação de atitudes indagada, capacidade de identificar problemas, de construir conceitos e de processar informações). A prática de busca de conhecimentos, a prática de trabalho coletivo (importante do ponto de vista afetivo e disciplinar, pois, favorece a cooperação nos trabalhos, a divisão de tarefas e o respeito ao trabalho do outro e do ponto de vista intelectual, favorecendo a construção potencializadora do desenvolvimento) a tomada de decisões sobre aspectos de realidade pesquisada e a habilidade para apresentação de resultados de investigação (Cavalcanti, 2012. p.188-189).

Conforme menciona a autora, trabalhar com projetos no ensino de Geografia constitui-se numa metodologia ativa e interdisciplinar, que busca desenvolver no aluno a coletividade, a cooperação, o respeito, a afetividade, a autonomia e a efetividade, estabelecendo uma conexão com outros saberes.

Outra perspectiva relevante para se trabalhar a interdisciplinaridade é o trabalho de campo que, segundo Azambuja (2012), configura-se como:

[...] uma atividade planejada para integrar projetos de trabalho, unidades temáticas, estudos do meio e situações de estudo. Não será uma atividade isolada, fragmentada e sim, uma aula a campo, um momento de ampliação dos espaços de investigação[...] (Azambuja, 2012, p. 189).

O autor ressalta que o trabalho de campo se constitui como uma prática articulada, vinculada a práticas pedagógicas interdisciplinares e investigativas. Entre elas, o destaque

maior será direcionado para o estudo do meio, que é entendido por Azambuja (2012, p. 189) como: “uma metodologia de ensino interdisciplinar que inclui o trabalho de campo como uma de suas atividades”.

Sendo assim, o estudo do meio consiste em uma metodologia de ensino que visa ir a campo em busca de informações a serem pesquisadas no meio, que, segundo Azambuja (2012, p. 189): “é um lugar, um ambiente físico, biológico e sociocultural, um meio ambiente geográfico, histórico, cultural”.

Nessa perspectiva, em relação ao trabalho de campo, afirmam Castellar e Vilhena (2010, p. 7):

[...] é um momento especial para o aluno na medida em que o professor pode articular os aspectos teóricos do conteúdo desenvolvidos em sala de aula com a observação dos fenômenos e objetos do lugar em questão. Assim, o trabalho de campo não será uma mera observação, mas um aprofundamento dos conceitos científicos. Por isso, é importante que o professor, antes de levar os alunos, faça um reconhecimento das potencialidades deles e elabore um roteiro de estudo.

As autoras alertam para a necessidade de um roteiro que possa direcionar melhor a pesquisa envolvendo o estudo de campo, pois os conhecimentos prévios da disciplina podem auxiliar no aprofundamento das observações realizadas. Nesse sentido, Vesentini (2009) reforça esse entendimento ao defender que o estudo do meio, para que seja verdadeiramente útil e bem relacionado com o conteúdo escolar, deverá estar relacionado com a vida cotidiana dos alunos.

Contribuindo para essa alegação, Cavalcanti (2012, p. 146) destaca que:

[...] ao estudar os temas, deve-se ir do local ao global e deste ao local. Por um lado, caminha-se no sentido de dar significado aos conteúdos geográficos para o próprio aluno, fazendo ligação dos conhecimentos trabalhados em sala de aula com sua vida cotidiana e imediata; por outro lado, postula-se que, no lugar, que é manifestação do global, é possível encontrar elementos da realidade mais ampla.

A autora defende que os conteúdos, ao serem abordados, devem dialogar com a realidade, articulando o que está sendo trabalhado nas aulas às vivências cotidianas. Desse modo, torna-se possível ampliar a compreensão para dimensões mais amplas, compreendendo como os fenômenos globais atuam, interferem e determinam a realidade local.

Assim, faz-se importante que o professor, ao definir os conteúdos que serão trabalhados, escolha a metodologia que melhor se adeque ao contexto do aluno. Contudo, vale ressaltar que, embora essa prévia definição seja importante, Moraes e Castellar (2018, p. 425) nos lembram:

“não há uma metodologia de ensino que, por si só, garanta o sucesso da aprendizagem”. Nesse sentido, o sucesso de um ensino que resulte em aprendizagem não está exclusivamente na metodologia adotada, mas em como o professor busca integrar os diferentes contextos presentes na sala de aula ao conteúdo escolhido para aquele momento. Por isso, é importante que o professor defina não apenas a metodologia, mas também a finalidade que pretende alcançar ao adotá-la e ao escolher determinado conteúdo.

Para entender a evolução das diferentes abordagens pedagógicas no ensino de Geografia, faz-se pertinente entender a introdução da Geografia como componente curricular independente no contexto da educação brasileira. Para isso torna-se importante ressaltar que a base conceitual para a sistematização da Geografia no Brasil foi inspirada nas ideias defendidas pela escola francesa, sob influência dos estudos de Paul Vidal de La Blache, cujas ideias fundamentaram o ensino da Geografia disseminada em território brasileiro.

Acerca desse entendimento, o capítulo a seguir apresenta elementos importantes para situar a organização do ensino da Geografia no Brasil, assim como as mudanças recentes no contexto da BNCC para o Novo Ensino Médio.

3 O ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL: DA SUA SISTEMATIZAÇÃO AOS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS COM O NOVO ENSINO MÉDIO

A institucionalização da Geografia no Brasil teve forte predomínio dos fundamentos da escola francesa, especialmente dos preceitos defendidos por Paul Vidal de La Blache, que enfatizaram a relação entre o meio e as atividades humanas como sendo um dos princípios fundamentais do possibilismo geográfico. Esses fundamentos foram determinantes para o processo de consolidação do pensamento geográfico no Brasil.

Entretanto, as bases históricas construídas ao longo do tempo vêm sendo afetadas pelas recentes mudanças na educação brasileira, como a implantação do Novo Ensino Médio, sendo este, por sua vez, o último nível de ensino que finaliza o ciclo da educação básica e que certifica que o educando está apto a exercer papéis sociais na sociedade. Tal etapa tem passado por alterações desde a reforma de 2017, implementada na BNCC, que trouxe mudanças na oferta e na grade curricular, afetando, entre outras disciplinas, a de Geografia. Nesse percurso de reformas, vale destacar também o papel dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) na década de 1990, que buscaram estabelecer uma base comum de competências e habilidades, servindo como um elo entre a renovação crítica da disciplina e as diretrizes atuais.

Para compreender melhor as transformações ocorridas, buscamos neste capítulo delinear a trajetória da Geografia no campo educacional brasileiro e apresentar transformações ocorridas no ensino dessa disciplina. Indicamos sua trajetória desde as bases tradicionais francesas, passando pela Geografia quantitativa, até a defesa de uma Geografia crítica. Evidenciar essas mudanças implica também afirmar que repercutiram diretamente na prática pedagógica dos professores e abordar os desafios proveniente do Novo Ensino Médio para o ensino de Geografia.

3.1 Da institucionalização da Geografia no Brasil à defesa por uma Geografia crítica

A forma como a Geografia foi institucionalizada no Brasil influenciou diretamente sua presença na escola, seus conteúdos e suas metodologias. Nesse sentido, torna-se relevante retomarmos os processos que consolidaram o ensino no país, desde sua vinculação aos

princípios da escola francesa até os movimentos que propuseram uma ruptura com esse modelo, em defesa de uma vertente crítica e voltada para a realidade social dos estudantes.

A institucionalização da Geografia no Brasil esteve marcada pelos ideais defendidos pela escola francesa, pautada na obra de Paul Vidal de La Blache, no final do século XIX e início do século XX. A ideologia dessa escola se fez presente nos espaços universitários e escolares brasileiro de maneira significativa, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento geográfico no país. Entretanto, cabe ressaltar que, mesmo antes de sua institucionalização, a Geografia difundida no Brasil já tinha como referência os conhecimentos geográficos propagados na França, os quais tornaram-se modelo para o sistema escolar brasileiro.

Este modelo estava direcionado para uma Geografia voltada à catalogação e descrição dos lugares, tratando-se assim de uma Geografia descritiva das paisagens naturais e humanizadas, pautada na neutralidade científica para explicar a relação homem-natureza. Essa concepção priorizava a memorização de dados e informações, conforme explicado por Pontuschka, Paganelli e Cacete, (2009, p. 46): “eram a enumeração dos nomes de rios, serras, montanhas, ilhas, cabos, capitais, cidades principais, totais demográficos de países, de cidades”.

Assim, a Geografia ensinada no Brasil apoiava-se em uma concepção de ensino descritiva e informativa, bastando-se ter uma boa memória para que o aluno obtivesse sucesso nos estudos, caracterizando assim um ensino memorístico. No entanto, essa ciência ainda não possuía caráter autônomo e, embora fizesse parte do currículo escolar, estava vinculada à disciplina de História, sendo ensinada, em grande parte, por não geógrafos, ou seja, o era por professores sem formação específica em Geografia, que utilizavam como fonte de estudo os compilados dos ensinamentos propagados na Europa e reproduzidos em livros didáticos no Brasil.

Esse modelo de ensino estava diretamente relacionado à ausência de uma formação específica para professores de Geografia no país, razão pela qual a disciplina era ensinada por profissionais de diferentes áreas do saber, a exemplo de militares, advogados, engenheiros, médicos e seminaristas, ou seja, eram profissionais que não tinham formação específica para lecionar essa ciência, bastando-se apenas terminar a escola normal para estar apto a lecionar (Pontuscha, 2007).

Esse cenário perdurou até a década de 1930², quando foram criadas as seguintes instituições: o Conselho Nacional de Geografia (CNG), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e as primeiras faculdades de Filosofia, instituições que tiveram grande relevância para fundação da Geografia como disciplina acadêmica, que só veio a se consolidar em 1934 (Cavalcanti, 2008).

Assim como as referidas instituições contribuíram para a sistematização e institucionalização da Geografia no Brasil, torna-se igualmente importante destacar o papel desempenhado pela Geografia escolar para a concretização desse processo. No que diz respeito a esse aspecto, aponta Rocha (2009, p. 78): “a Geografia escolar foi responsável, em grande parte, não só pela legitimação da nova ciência, como também pela sua instituição”.

Além disso, o surgimento da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) e da Universidade de São Paulo (USP), somado às instituições existentes, representou um marco importante para a Geografia e História no Brasil, pois viabilizou a formação de profissionais qualificados, com uma base teórica sólida e um novo perfil de bacharel e licenciado, contribuindo para a transformação cultural e educacional, principalmente nas salas de aula (Pontuscha, 2007).

Nesse processo de consolidação institucional da Geografia no Brasil, o pontapé inicial para a implementação dos ideais da escola francesa se deu com a fundação da USP em 1934, conforme destaca Pazera Jr. (1988, p. 34):

Os fundadores da novel instituição convidaram franceses para o ensino na área das ‘humanidades’. Pierre Deffontaines e, logo após, Pierre Monbeig, ministraram disciplinas no então curso de Geografia e História da Faculdade de filosofia, Ciências e Letras da USP. Deffontaines, em seguida, trabalha na Faculdade Nacional da Filosofia, do Rio de Janeiro (Universidade do Brasil). Monbeig permanece vários anos na USP, formando uma plêiade de discípulos fiéis aos ensinamentos de sua Geografia Humana abeberada nos ensinamentos de Paul Vidal de La Blache [...].

Segundo o autor, a USP foi o ponto de partida para propagação das ideias francesas, que só foram capazes de ocorrer através de contribuições de estudiosos como Pierre Deffontaines e

² A década de 1930 representou um marco de profundas transformações na educação brasileira, impulsionadas pela Revolução de 1930 e pela ascensão da Era Vargas. Entre os principais acontecimentos, destacam-se a implementação da Reforma Francisco Campos em 1931, que reorganizou o ensino secundário e superior (Brasil, 1931), e a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932 (Azevedo *et al.*, 1932). Este documento, assinado por intelectuais como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, defendia uma educação pública, laica, gratuita e obrigatória, influenciando as bases da educação nacional nas décadas seguintes.

Pierre Monbeig, por conferir credibilidade aos ensinamentos propagados nessa escola. Ademais, eles foram de grande importância para introduzir seus métodos na formação de profissionais e na disseminação da pesquisa acadêmica, o que se refletiu diretamente na qualidade do ensino.

Nesse sentido, é importante, segundo Melo, Santos, Gomes (2018, p. 19): “lembrar que a institucionalização da Geografia, enquanto ciência de referência, deveu-se à necessidade premente da formação de bons professores para atuação nas escolas primárias e secundárias”. Com isso, nota-se que, com a formação acadêmica específica para profissionais em Geografia, ocorreram avanços importantes nessa área, como o estímulo à pesquisa, à produção científica e à formação docente, tornando os profissionais aptos para lecionar nos níveis mencionados acima pelo autor.

Dessa maneira, os ideais da escola francesa, indiscutivelmente, deram início ao processo de sistematização da Geografia no Brasil e sua influência marcante ocorreu até a década de 50. Contudo, na década de 60, teve início a um importante processo de transição da Geografia no Brasil, marcado pela influência da corrente norte-americana, denominada de corrente teórica quantitativa ou Geografia teórica quantitativa (Andrade, 2008). Esta corrente, buscou desconsiderar os aspectos sociais, históricos e políticos da Geografia, em seu lugar, adotou modelos matemáticos, estatísticos e gráficos para o desenvolvimento dos estudos geográficos, pautando-se na ideia de neutralidade científica e aderindo, para tal, a análises técnicas, objetivando tornar a Geografia mais objetiva (Andrade, 2008). Esta corrente passou a ser difundida no Brasil em um contexto de profundas transformações nos campos político, socioeconômico e educacional, em decorrência do regime militar.

Seguindo nessa perspectiva, Andrade (2008) complementa que esta Nova Geografia buscou romper com os métodos adotados pela Geografia tradicional em que, por exemplo,

Condenou, no ensino, o uso das excursões, das aulas práticas de campo por achar desnecessária a observação da realidade, substituindo o campo pelo laboratório, onde seriam feitas as medições matemáticas, os gráficos e tabelas sofisticadas, procurando visualizar a problemática através de desenhos e diagramas (Andrade, 2008, p. 172).

Conforme o autor, as práticas adotadas pela Geografia tradicional foram desconsideradas pela Nova Geografia quantitativa, cujos métodos distanciaram-se da pesquisa

empírica, transformando-a em uma ciência abstrata, substituindo o campo pelo laboratório, perdendo assim seu caráter formativo, em favor de uma abordagem técnica da realidade.

Assim, a transição da Geografia no Brasil, entre os anos de 1956 e 1965, marcou um importante movimento de mudança de foco nessa disciplina, pois partia de uma Geografia que “caracterizava-se por uma preocupação sobretudo com a paisagem através em grande parte de estudos que podem ser definidos de reconhecimento do território nacional implícito nessa Geografia, estava a ideia de equilíbrio entre homem e natureza e entre os homens” (Corrêa, 1982, p. 115-116).

Passava-se, assim, para uma Geografia pouco Lablachiana, de cunho funcional, a serviço de um projeto de estado autoritário. Por conseguinte, a Geografia se torna incorporada em:

[...] escala federal e se difunde por todos os estados do país, aparentemente preocupada com os grandes ou falsos problemas nacionais, e progressivamente inserindo-se cada vez mais como parte do aparelho ideológico de um Estado que, simultaneamente, se tornou mais e mais autoritário (Corrêa, 1982, p. 116).

Sob essa lógica, a Nova Geografia difundida no país aparentava demonstrar uma preocupação com os problemas sociais e territoriais existentes. No entanto, a adesão do Estado a essa vertente pragmática da Geografia estava carregada de intencionalidades políticas: via-se nela um instrumento estratégico para integrá-la aos seus próprios interesses, servindo como um meio de reforçar práticas centralizadoras e de fortalecer o caráter autoritário do regime vigente.

Nesse contexto, passaram a coexistir duas vertentes da Geografia no país. Acerca desse aspecto, Corrêa (1982) nos ajuda a compreender os limites da chamada Nova Geografia ao afirmar que:

A época dourada da ‘nova Geografia’ estende-se de 1968, ano do AI-5, a cerca de 1977, tendo vigência, portanto, por cerca de 10 anos. A abertura política que se afirma passar o país descrença, a descrença que vários geógrafos passaram a ter em relação à ‘nova Geografia’, a própria falência do sistema de planejamento, a acentuação dos problemas nacionais que se tinham proposto solucionar (Corrêa, 1982, p. 120).

Conforme diz o autor, a nova Geografia vivenciou seu período áureo até cerca de 1977, tendo ampla aceitação de suas abordagens quantitativas. Entretanto, ela atingiu seu ponto de declínio mediante sua incapacidade de apontar soluções efetivas para os problemas sociais latentes no país, levando os geógrafos a questionarem a eficácia de seus métodos. Nesse

contexto, a crise foi acentuada pela abertura política e pela insatisfação com o regime opressor que limitava, dentre tantos aspectos, o conhecimento científico.

Em meio a esse cenário de austeridade e de crise da Geografia pragmática, que esteve a serviço de um regime ditatorial, os avanços científicos ocorridos nesse campo do saber passaram por mudanças drásticas como consequência das medidas impostas pelo regime. A partir de 1971, destaca-se, dentre as várias mudanças, o retorno da Geografia vinculada à História, passando a compor o que se tornou o que foi chamado de Estudos Sociais, configurando-se em um retrocesso no desenvolvimento do conhecimento geográfico. Consequentemente, a Geografia perdeu sua autonomia no currículo escolar, remetendo ao que era antes um saber integrado à História.

Essa unificação foi implantada no ensino primário com o propósito de enaltecer as ações do governo, destacando, por exemplo, aqueles que eram considerados heróis nacionais e as datas comemorativas, enquanto descartava-se qualquer tentativa de reflexão sobre o espaço geográfico. O prejuízo não se limitou apenas ao ensino e à aprendizagem dos alunos, mas também impactou a formação docente, pois, com a mudança na estrutura curricular e no perfil da disciplina, a formação dos professores passou por um processo de aligeiramento, tornando-se mais superficial e acelerada (Cruz, 2020).

Acerca desse entendimento, Girotto (2015) reforça que essas transformações foram regulamentadas pela Lei 5692/71, a qual resultou na difusão de “um modelo de formação de professores aligeirado, com a separação entre ensino e pesquisa” (Girotto, 2015, p. 234). Esses acontecimentos afetaram profundamente o campo educacional em todas as instâncias, desde a universidade até o ensino básico, a pesquisa e a formação de professores, com destaque para os de Geografia, impactando assim a produção do conhecimento geográfico.

Diante desse cenário, a partir da década de 80, a Geografia crítica passou a conquistar espaço e relevância no cenário educacional brasileiro, avançando além das abordagens tradicionais. Segundo Vesentini (2004), verifica-se um crescente entendimento de que o ensino de Geografia está evoluindo em direção a uma perspectiva mais crítica, corroborando significativamente para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, o que aponta para a escolha de pesquisadores e educadores em optar por abordagens pedagógicas que motivem a reflexão, o pensamento crítico e a compreensão das relações sociais e espaciais. No entanto, cabe ressaltarmos o engajamento dos professores das escolas de nível primário, pois foram eles

os pioneiros em adotarem uma abordagem crítica, inicialmente nas escolas de nível fundamental (5ª a 8ª série) e principalmente no Ensino Médio, bem como em alguns cursos preparatórios para vestibular, contrariando as estruturas convencionais de formação universitária apoiadas em tradições e práticas assentadas no campo da geografia.

Apesar desse avanço, o ensino ainda era de base tradicional, como apontam Brito e Melo (2018, p. 281): “As práticas de base teórico-metodológica tradicional ainda se fazem presentes na Geografia escolar, pautada na fragmentação do conhecimento e na memorização do livro didático, sem uma leitura crítica e reflexiva da realidade”.

Frente a esse cenário, emergiu um movimento de resistência ao regime imposto, denominado de movimento de renovação da Geografia no Brasil, conforme evidenciado por Cavalcanti (2008). Ele surgiu como forma de resistência às bases autoritárias consolidadas até então, buscando romper com o ensino inspirado no modelo francês de cunho positivista, predominante no ensino brasileiro, o qual, diante do cenário político vivenciado pelo Brasil, contribuía para a legitimação do poder do Estado. Assim, o movimento configurou-se como de resistência, ao questionar a manutenção desse modelo de ensino tradicional, passando a propor novas perspectivas para o ensino da Geografia e voltando-se à compreensão dos aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos do espaço, em oposição à Geografia tradicional, centrada na simples descrição do espaço físico.

É nesse processo de questionamento e insatisfação com as abordagens então hegemônicas que se inicia a crise da chamada Nova Geografia, estando os geógrafos insatisfeitos tanto com o regime ditatorial quanto com os pressupostos da Geografia tradicional e quantitativa. Eles passam, então, a defender uma nova corrente do pensamento geográfico, denominada Geografia Radical ou Crítica, a qual propunha uma abordagem comprometida com a análise dos problemas sociais, buscando compreender as desigualdades produzidas pelo sistema econômico vigente e apontar caminhos para a transformação da realidade social. Essas ideias, que foram difundidas no Brasil, surgiram inicialmente nos EUA, sendo posteriormente propagadas na Europa, tendo como principais apoiadores geógrafos que questionavam a suposta neutralidade da Geografia tradicional e da Geografia pragmática. Em seus entendimentos, eles denunciavam que tais abordagens não possuíam caráter de neutralidade, como se apregoava; na verdade, elas serviam para preservar os interesses das classes dominantes (Andrade, 2008).

A crítica às bases científicas da geografia fundamentava-se no fato de que se ocultavam as tensões sociais e os conflitos de classe. Essas correntes auxiliavam na estabilidade para a manutenção do poder, ao mesmo tempo em que instrumentalizavam o conhecimento geográfico como uma ferramenta técnica para potencializar a exploração do espaço geográfico.

Dessa forma, o movimento de renovação da Geografia no Brasil não ocorreu de forma isolada, mas contou com uma articulação entre diferentes representações do meio educacional, incluindo professores de nível médio, universitários, entidades e associações que declararam apoio às políticas educacionais. Essa mobilização alinhava-se ao debate mais amplo sobre as funções sociais da educação, no qual se buscava superar as visões técnicas e reprodutoras do sistema. Assim, a articulação entre diferentes segmentos da sociedade brasileira fortaleceu o debate em torno de vertentes contra-hegemônicas, trazendo a discussão acerca de vertentes críticas da educação (Saviani, 2011).

Essa mudança na concepção de Geografia, que passou a ser entendida como uma ciência social e crítica, culminou na necessidade de uma nova organização curricular que refletisse esses avanços. É nesse contexto de redemocratização e de busca por uma educação voltada para a cidadania que se consolidam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que se constituíram como um importante marco normativo e pedagógico no processo de reorganização curricular da Educação Básica brasileira, sobretudo a partir da década de 1990. Elaborados pelo Ministério da Educação, os PCNs tiveram como finalidade orientar os sistemas de ensino e as práticas pedagógicas, propondo referenciais comuns que garantissem uma formação básica capaz de articular conhecimento, cidadania e criticidade, respeitando, ao mesmo tempo, a diversidade regional, social e cultural do Brasil (Brasil, 1997; 1998).

Seguindo esse entendimento, no campo do ensino de Geografia, os PCNs representaram um avanço significativo ao romperem com uma tradição escolar marcada pelo caráter descritivo e enciclopédico da disciplina. Conforme analisa Cavalcanti (2012), a Geografia escolar, durante muito tempo, esteve voltada à simples descrição dos elementos naturais e humanos do espaço, dissociada das contradições sociais que o produzem. Sendo assim, os PCNs passaram a defender uma concepção de Geografia comprometida com a compreensão crítica do espaço geográfico, entendido como produto das relações sociais, econômicas, políticas e culturais historicamente construídas (Brasil, 1998).

Nesse processo de renovação, um dos aspectos mais relevantes dos PCNs foi o seu desmembramento em áreas do conhecimento e em componentes curriculares específicos, o que possibilitou maior clareza quanto às finalidades educativas de cada disciplina. No caso da Geografia, esse desmembramento revelou-se fundamental para o fortalecimento de sua identidade no currículo escolar, ao explicitar seus objetivos, conceitos estruturantes e procedimentos metodológicos. De acordo com os PCNs (Brasil, 1998), o ensino de Geografia deveria contribuir para que o aluno compreendesse a organização do espaço geográfico, reconhecesse as relações entre sociedade e natureza, e desenvolvesse a capacidade de analisar criticamente a realidade em que está inserido.

Sob essa perspectiva, Callai (2005) destaca que esse movimento de reorganização curricular foi essencial para reafirmar o papel formativo da Geografia, sobretudo no que diz respeito à construção do pensamento espacial e à leitura crítica do mundo. Para a autora, o ensino de Geografia precisa partir do lugar vivido pelo aluno, articulando-o a outras escalas de análise, como a regional, a nacional e a global. Esta orientação encontra respaldo nos PCNs, que indicaram o lugar como ponto de partida para a compreensão das dinâmicas espaciais mais amplas, permitindo ao estudante perceber-se como sujeito social inserido em um espaço marcado por desigualdades e conflitos.

Por conseguinte, o desmembramento proposto pelos PCNs também contribuiu para superar dicotomias historicamente presentes no ensino da Geografia, como a separação entre Geografia Física e Geografia Humana. Ao organizar os conteúdos a partir de conceitos fundamentais, espaço, paisagem, território, região e lugar, o documento orientou o trabalho pedagógico no sentido de articular os diferentes elementos da realidade geográfica. Nesse sentido, Cavalcanti (2012) ressalta que essa organização conceitual favorece uma abordagem integrada do espaço, possibilitando ao aluno compreender como os processos naturais e sociais se inter-relacionam na produção do território.

Outro aspecto relevante presente nos PCNs de Geografia foi a valorização da interdisciplinaridade e dos temas transversais. O documento reconheceu que questões como meio ambiente, pluralidade cultural, ética e cidadania não poderiam ser tratadas de forma isolada, exigindo a articulação entre diferentes áreas do conhecimento. Nesse contexto, a Geografia assume papel central, uma vez que seu objeto de estudo permite compreender as relações entre sociedade e natureza em diferentes escalas. Partindo dessa premissa, Callai (2005) pondera que a Geografia escolar possui grande potencial para articular saberes e

promover reflexões críticas sobre os problemas contemporâneos, contribuindo para a formação de sujeitos conscientes e participativos.

Diante do exposto, os PCNs também apresentaram recomendações metodológicas que impactaram diretamente a prática docente, enfatizando a necessidade de diversificar estratégias de ensino, incentivando o uso de mapas, imagens, gráficos, textos, trabalhos de campo e diferentes linguagens como recursos fundamentais para a construção do conhecimento geográfico. Esta orientação dialoga com a concepção defendida por Cavalcanti (2012), segundo a qual o ensino de Geografia deve favorecer a problematização da realidade e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, superando práticas pedagógicas centradas na transmissão mecânica de conteúdo.

No que se refere à avaliação, os PCNs propuseram uma concepção processual e formativa, rompendo com modelos avaliativos pautados exclusivamente na memorização. Para a Geografia, isso significou valorizar a capacidade do aluno de interpretar informações, estabelecer relações espaciais e aplicar conceitos geográficos na análise de situações concretas. Tal fato reforçou a função social da disciplina, ao contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender e intervir criticamente no espaço geográfico (Brasil, 1998). Dessa forma, os PCNs de Geografia consolidaram-se como um referencial fundamental para a organização do ensino da disciplina na Educação Básica.

É evidente que o impacto desse documento não se restringiu à definição de conteúdo, mas alcançou a própria concepção de currículo, de ensino e de aprendizagem, reposicionando a Geografia como um componente curricular estratégico para a compreensão crítica da realidade social. Ao analisar a importância dos PCNs, Cavalcanti (2012) destacou que o documento contribuiu para deslocar o foco do ensino de Geografia da simples transmissão de informações para a construção do raciocínio geográfico. A autora reforça que aprender Geografia não significava apenas memorizar nomes de rios, países e capitais, mas compreender processos, relações e contradições que se expressam no espaço.

Nesse contexto, o desmembramento curricular promovido pelos PCNs assumiu papel central, pois permitiu organizar os conteúdos de forma progressiva e articulada ao longo da escolarização. Ao estabelecer objetivos gerais e específicos para a Geografia, o documento indicou expectativas de aprendizagem compatíveis com o desenvolvimento cognitivo dos alunos, evitando a fragmentação excessiva dos conteúdos. Seguindo nesse entendimento, Callai

(2005) ressaltou que essa organização favoreceu a construção de um ensino mais significativo, uma vez que possibilitou ao estudante estabelecer relações entre os diferentes temas abordados, articulando o espaço vivido às dinâmicas mais amplas da sociedade.

Cabe pontuar ainda um outro aspecto relevante do desmembramento dos PCNs, que foi a valorização dos conceitos estruturantes da Geografia como eixos organizadores do currículo. Ao priorizar categorias como espaço, território, paisagem, região e lugar, o documento orientou o professor a trabalhar os conteúdos de maneira integrada, evitando a separação rígida entre aspectos físicos e humanos. Segundo Cavalcanti (2012), essa abordagem contribuiu para superar uma visão naturalizante do espaço, permitindo compreender que os fenômenos naturais também são apropriados, transformados e ressignificados pelas ações humanas.

Os PCNs também reforçaram a necessidade de considerar o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem, valorizando seus conhecimentos prévios e suas experiências cotidianas. Esta perspectiva dialogou diretamente com a concepção de ensino defendida por Callai (2005), para quem a Geografia escolar deveria partir do cotidiano do estudante, problematizando as práticas sociais e espaciais que fazem parte de sua realidade. Ao recomendar que o ensino se iniciasse pelo estudo do lugar, os PCNs reconheceram a importância de aproximar o conhecimento científico da vivência dos alunos, tornando o aprendizado mais contextualizado e significativo.

No que diz respeito à prática pedagógica, os PCNs indicaram a necessidade de diversificação dos procedimentos metodológicos, rompendo com a centralidade da aula expositiva tradicional. O uso de mapas, imagens, gráficos, maquetes, trabalhos de campo e tecnologias digitais foi apresentado como fundamental para o desenvolvimento das habilidades geográficas. Esta orientação buscou favorecer a leitura, a interpretação e a análise crítica de diferentes linguagens, ampliando as possibilidades de compreensão do espaço geográfico. Para Cavalcanti (2012), tais estratégias metodológicas contribuem para o desenvolvimento do pensamento geográfico, ao estimular a observação, a comparação e a explicação dos fenômenos espaciais.

Além disso, os PCNs enfatizam a importância da Geografia na abordagem das questões ambientais, reconhecendo o papel da disciplina na compreensão das relações entre sociedade e natureza. O documento recomendou que os problemas ambientais fossem trabalhados de forma contextualizada, considerando suas causas sociais, econômicas e políticas, e não apenas seus

aspectos naturais. Esta orientação reforçou o compromisso da Geografia escolar com a formação de uma consciência ambiental crítica, capaz de questionar modelos de desenvolvimento que produzem desigualdades e degradação ambiental (Brasil, 1998).

No entanto, no contexto atual, com a criação da BNCC, em 2017/2018, ocorreu mais uma tentativa de secundarizar o conhecimento independente da Geografia, especialmente no Ensino Médio. O documento propôs mudanças significativas que afetam a autonomia da Geografia como disciplina com saberes próprios. A principal mudança consistiu na integração desse saber à área intitulada Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, um bloco composto pelas seguintes disciplinas: História, Sociologia, Filosofia e Geografia. Essa reorganização curricular deixou de focar no caráter disciplinar individual de cada um dos saberes para priorizar a interdisciplinaridade entre as disciplinas que compõem esse bloco. Com isso, observa-se que, ao priorizar pelo trabalho integrado, na prática, descaracteriza a individualidade da geografia como um campo com saberes próprios.

Contudo, mudanças significativas marcaram a trajetória desta ciência no Brasil, com uma história que parte da sua institucionalização, passando por momentos de crises que abriram espaço para a renovação da Geografia, fato que se deu pela insatisfação com a vertente teórica apoiada pelo estado, somados ao regime vigente. Isso resultou na abertura de um caminho para contestar abordagens consideradas alienantes e subjetivas, em prol de uma formação geográfica voltada para despertar o pensamento crítico e que estivesse comprometida com a análise das relações entre sociedade e natureza, bem como a explicação dos problemas sociais, políticos e econômicos que envolvem a sociedade.

Em suma, mesmo com essas mudanças, observa-se que as abordagens tradicionais não desapareceram totalmente do campo educacional; elas passaram a coexistir com outras vertentes, fazendo-se presentes ainda hoje no cenário educacional brasileiro. Entre a pluralidade de abordagens existentes, está a vertente crítica da Geografia, todavia, embora tenha tido aceitação por parte de lideranças acadêmicas, profissionais do ensino básico e demais apoiadores, ela encontra resistência para se consolidar devido ao seu caráter contra-hegemônico, que questiona as estruturas de poder consolidadas, tornando-se assim uma ameaça a sua manutenção. Por essa perspectiva, as práticas educacionais no Brasil seguem, em grande parte, sustentadas por bases tradicionais, como forma de preservar a manutenção das estruturas de poder existentes. Uma estratégia adotada nesse sentido é dificultar a implementação de mudanças que possam transformar as práticas de ensino e questionar essas mesmas estruturas.

Assim, a reflexão que segue se relaciona com a trajetória da geografia escolar no Brasil, pois parte de uma evolução marcada por mudanças nas políticas educacionais que afetam diretamente essa disciplina, em especial na fase do Ensino Médio, a partir da implementação da BNCC e da Reforma de 2017, que reduz sua relevância no currículo escolar, em que se pretende apresentar as reformas ocorridas mediante a implementação da BNCC na disciplina Geografia, na conjuntura do Ensino Médio, com destaque para identificação das alterações e suas implicações para o ensino. Assim, para entender melhor essas mudanças, apresenta-se uma revisão das principais modificações ocorridas na Grade Curricular da Geografia.

3.2 O Novo Ensino Médio e os desafios para o ensino de Geografia

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de nº 9.394/96, é um documento oficial que regulamenta a educação no Brasil, sancionada em 20 de dezembro de 1996, estabelecendo os princípios e finalidades que norteiam a organização da educação nacional em todos os níveis e modalidades de ensino.

Entre os níveis da educação nacional, está a Educação Básica, composta por três etapas: educação infantil, ensino fundamental e Ensino Médio, sendo o Médio a última delas, conforme preceitua a própria LDB. Em seu Artigo 35, a norma estabelece as finalidades dessa última etapa da educação, ou seja, os propósitos a serem alcançados junto aos alunos ao ingressarem nesse nível. Sendo assim, eles devem poder prosseguir os estudos aprofundando os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e estar aptos para o trabalho e o exercício da cidadania, para assim se desenvolverem intelectualmente e criticamente, além de compreenderem os fundamentos científicos e tecnológicos que norteiam o mundo do trabalho.

Logo, tais finalidades são essenciais para que os estudantes concluam a Educação Básica dominando as competências necessárias para se tornarem cidadãos éticos, críticos e aptos à inserção no mercado de trabalho. A construção dessas finalidades, ao longo do tempo, está diretamente ligada às transformações enfrentadas pela educação brasileira, cuja trajetória é marcada por diferentes reformas que buscavam adequar o sistema educacional às demandas sociais, políticas e econômicas de cada período histórico.

Devemos reconhecer que tais mudanças foram importantes para o estabelecimento das bases legais e estruturais do sistema educacional brasileiro, porém, o objetivo principal neste

estudo não é fazer um recorte histórico das mudanças pelas quais passaram a Educação Básica no país, nem tão pouco no Ensino Médio. Ante o exposto, o enfoque central desta discussão está direcionado para o Ensino Médio e as repercussões referentes às alterações curriculares na disciplina Geografia, implantadas mediante a criação do documento oficial denominado de Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no qual constam as mudanças para o Ensino Médio.

A BNCC, assim, é mais uma das reformas educacionais recentes no país, sendo:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p.7).

Enquanto documento oficial, a BNCC norteia e orienta o que deve ser ensinado e aprendido em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, assegurando as garantias de aprendizagem aos alunos. Esses saberes são adquiridos a partir dos domínios das competências e habilidades, as quais estruturam-se a partir de dois grandes eixos: a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos, o qual é a parte flexível do currículo.

Essa proposta passou por várias reformulações, como explicam Brito e Farias (2024), e o documento se desenvolveu entre os anos de 2015 e 2017. Ao longo desse percurso, foram elaboradas três versões do texto, sendo que, em determinados momentos, ocorreram consultas públicas sobre as duas primeiras versões, culminando na publicação da terceira versão.

Essa publicação foi aprovada em 17 de fevereiro de 2017 e homologada em 2018. Assim, a BNCC contempla o texto final da reforma do Ensino Médio, conforme publicado no Diário Oficial da União, com a Lei no 13.415 alterando as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brito e Farias, 2024).

Acerca das mudanças contempladas no texto de Lei nº 13.415 de 2017, Farias e Moraes (2024, p. 202) auxiliam nesse entendimento, apresentando as modificações ocorridas na carga horária e na estrutura curricular, conforme diz o próprio texto da lei, no Artigo 35-A, parágrafos 3º e 4º:

A carga horária destinada à formação dos nossos jovens deverá passar das atuais 800 horas anuais (4 horas e trinta minutos diários em média) para 1.000 horas (5 horas diárias), para, progressivamente, ainda ser ampliada para 1.400 horas (7 horas diárias), o que configurou, em parte, um sistema de educação em tempo integral, que deve ser estabelecido no decorrer de cinco anos; na estrutura curricular, apenas Matemática e

Língua Portuguesa serão disciplinas obrigatórias nos três anos desse nível da Educação Básica (Brasil, 2017).

Conforme apresentam os autores, a lei preceitua uma reestruturação na organização curricular do Ensino Médio, em especial o tempo escolar e a obrigatoriedade da oferta das disciplinas, que passou a priorizar apenas por Português e Matemática como obrigatórias para os alunos cursarem nos três anos. Essas mudanças tornam evidente, com a centralidade dessas duas disciplinas, a posição secundária das demais.

Ainda sobre os efeitos da reforma, Sampaio e Alves (2024) apresentam a organização das disciplinas e descreve como encontram suas composições:

As disciplinas agora denominadas de componentes curriculares foram diluídas em áreas do conhecimento. Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Sampaio e Alves, 2024, p. 333).

Nesse entendimento, as disciplinas passaram a compor um bloco de saberes denominado áreas do conhecimento. Com isso, o caráter identitário de cada disciplina foi diluído, vinculando-se mais à área ampla do saber do que às especificidades de seu campo científico.

Com relação a esse aspecto, segundo Sampaio e Alves, (2024, p. 339):

As disciplinas que já eram agrupadas em áreas do conhecimento, mas mantinham sua autonomia, agora serão diluídas nas quatro grandes áreas, os conteúdos passam a ser denominados de objetos do conhecimento e aparecem nos livros didáticos como tema gerador da área.

Os autores reforçam que a organização das disciplinas em áreas do conhecimento já existia anteriormente; o que se observa de novo é que, antes, as disciplinas mantinham suas identidades próprias. Com a mudança, passaram a se vincular de forma mais difusa a outras ciências, o que enfraquece suas especificidades e compromete o caráter científico que as distinguia.

De modo geral, a BNCC reflete a reorganização do currículo e promove uma abordagem mais integrada entre as disciplinas. No entanto, ao agrupar disciplinas como Geografia, História, Sociologia e Filosofia em um bloco comum denominado "Ciências Humanas e Sociais Aplicadas", a Geografia perdeu seu caráter específico dentro do currículo, sendo relegada a um papel secundário em comparação com as outras áreas, como Matemática e Língua Portuguesa, que passaram a ser obrigatórias no Ensino Médio. Isto posto, fica claro a primazia por essas

duas disciplinas (Português e Matemática) em detrimento das demais, em especial as pertencentes à área de Ciências Humanas, da qual a Geografia faz parte.

Essas mudanças já foram implantadas na Grade Curricular da rede estadual da Paraíba. Um exemplo dessa reconfiguração é a redução da carga horária na Grade Curricular; no currículo anterior, cada série do Ensino Médio contava com três módulos-aula voltados ao conteúdo de base comum da Geografia. Com a reformulação, existe apenas um módulo-aula de conteúdo de base geral e um módulo-aula destinado ao itinerário formativo para cada série do Ensino Médio. Nessa nova estrutura, observa-se que ocorreu uma perda de dois módulos-aula para conteúdos gerais em cada série.

Com isso, torna-se evidente que a redução da carga horária de Formação Geral Básica (FGB) para atender à implementação dos itinerários formativos no currículo da rede estadual do estado da Paraíba cumpre com o que determina a BNCC. No entanto, cabe ressaltar que essa recomposição veio comprometer o aprendizado dos alunos: na medida em que reduz seu acesso ao conhecimento científico específico da disciplina Geografia, representa perdas no conhecimento dessa ciência, que, devido ao seu caráter social, passa a ser considerado prejuízo para a formação dos estudantes.

Frente a essa realidade, em 2023, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) realizou uma consulta pública que apontou, entre outras demandas, a necessidade de revisar a carga horária da FGB. Recentemente, em 2024, abriu-se novamente a discussão sobre uma possível revisão da BNCC para o Novo Ensino Médio, que voltou à pauta, resultando em alterações. Entre as mudanças, destaca-se a redefinição da carga horária mínima destinada FGB.

De acordo com o estabelecido na Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, o artigo 35-C determina que essa etapa da Educação Básica deverá contar com uma carga horária mínima total de 2.400 horas, ao longo dos três anos do Ensino Médio. Acrescentando ainda, em seu parágrafo único: para os estudantes que optarem pela formação técnica e profissional, a carga horária mínima para FGB será de 2.100 horas, permitindo que até 300 horas sejam destinadas ao aprofundamento de conteúdos da BNCC (Brasil, 2024).

Desse modo, compreende-se que as mudanças envolveram, entre outros aspectos, o aumento da carga horária para a formação geral, apesar de terem mantido os itinerários formativos, mesmo estando com carga horária reduzida. Em comparação com a lei anterior (Lei nº 13.415/2017), cuja carga horária total era de 3 mil horas, tendo no mínimo 1.800 horas

destinadas à FGB e até 1.200 horas para os itinerários formativos, a nova legislação promove um reforço na base comum, garantindo maior tempo para os conteúdos considerados essenciais.

Embora tenha ocorrido um aumento na carga horária da FGB, vale ressaltar que as disciplinas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a exemplo da Geografia, na estrutura curricular do novo Ensino Médio, foram menosprezadas, sendo encarregado a elas um papel secundário devido à nova organização.

Diante desse cenário, cabe destacar a importância dessa ciência. Uma importante consideração sobre isso é feita por Santos (2021, p. 144):

A Geografia é uma disciplina de fundamental importância na formação das pessoas. Ela fornece meios para uma formação cidadã ao apresentar elementos que envolvem o pensar, o ser e o atuar. Para essa formação, é necessário buscar a compreensão do espaço produzido pela sociedade, que continua a apresentar desigualdades, contradições, tensões, e das relações de produção que nela se desenvolvem.

Segundo destaca o autor, a Geografia contribui para a formação de cidadãos pensantes e atuantes, direcionando-os para compreenderem o objeto de estudo dessa ciência e o espaço geográfico construído historicamente com contradições inerentes às relações sociais estabelecidas nele, o que envolve diferentes escalas de atuação.

Complementando esse entendimento, Farias e Moraes (2024) reforçam que a Geografia oferece importantes elementos que auxiliam na compreensão das práticas sociais envolvidas na construção e transformação do espaço geográfico. Como uma construção humana, o espaço geográfico reflete uma historicidade que pode ser entendida em diferentes níveis, do local ao global, envolvendo múltiplas interações entre sociedade e natureza.

Nesse sentido, se faz importante entender a organização do currículo da Geografia na BNCC para o Ensino Médio, por causa de seu caráter normativo, o qual estabelece competências e habilidades que devem ser mobilizadas e desenvolvidas pelos estudantes ao longo desse nível de ensino.

Sobre o entendimento em torno das competências, Oliveira (2024) apresenta a seguinte definição:

A noção de competência é utilizada no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído (Oliveira, 2024, p. 310).

Conforme define o autor, dominar as competências implica ir além da memorização de informações, é saber aplicar os conhecimentos adquiridos durante a vida escolar e ter os saberes necessários para tomar decisões, resolver desafios e agir com eficiência diante das situações problemas.

Nessa direção, conforme expresso na BNCC, (2017/8, p. 562):

Considerando as aprendizagens a ser garantidas aos jovens no Ensino Médio, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está organizada de modo a tematizar e problematizar algumas categorias da área, fundamentais à formação dos estudantes: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho.

O currículo da grande área “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” encontra-se organizado a partir de temas centrais, conforme está expresso no documento. Esses temas são contemplados para facilitar a compreensão dos estudantes sobre como o espaço geográfico é produzido e transformado, direcionando-os para o despertar de uma visão crítica dos processos envolvidos na formação do território, os quais contemplam aspectos social, econômico, ambiental e político.

Nessa perspectiva, a BNCC destaca, para esta etapa de ensino, contribuições relevantes para o ensino da Geografia quanto ao desenvolvimento do pensamento espacial e ao raciocínio geográfico nos estudantes, para que possam compreender as transformações ocorridas no mundo, relacionando elementos da sociedade e da natureza (Brasil, 2018).

Assim, na busca de evidenciar o papel específico da Geografia, é assegurado na BNCC que o pensamento espacial “está associado ao desenvolvimento intelectual que integra conhecimentos não somente da Geografia, mas também de outras áreas como Matemática, Ciência, Arte e Literatura” (Brasil, 2018, p. 357).

Partindo dessa base, o documento afirma, por um lado, a especificidade da Geografia em interpretar e representar o modo de compreender o mundo do ponto de vista da Geografia, e, por outro lado, indica que, para efetivar essa construção, torna-se necessária uma articulação com saberes de outras disciplinas ou áreas do conhecimento.

Diante do exposto, é importante destacar que a BNCC preceitua que:

A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética (Brasil, 2018, p. 561).

Observa-se que o documento deixa claro: no Ensino Médio, deverá haver um aprofundamento do que foi ensinado e aprendido no ensino fundamental, uma vez que não há competências específicas para a Geografia no Ensino Médio, mas sim para a área que ela pertence no geral. O que denota um alinhamento entre as distintas disciplinas que compõem cada área.

Outrossim, há um aspecto importante a ser debatido acerca da BNCC, trata-se do destaque dado ao trabalho integrado entre as diferentes áreas do conhecimento, evidenciando a relevância de promover a interdisciplinaridade como princípio orientador no processo de ensino e aprendizagem.

Sobre essa perspectiva, um parecer do Conselho Nacional de Educação fortalece essa prerrogativa, quando enfatiza que:

A organização curricular deve propiciar a necessária interação entre as diferentes disciplinas, de forma a que os alunos possam perceber a lógica da produção e transmissão do conhecimento, que não deve ser confinado em disciplinas estanques, que não se comunicam e não se inter-relacionam (CNE/CP nº 11/2009, p. 13).

Como indicado no parecer, o saber científico organizado em disciplinas passou a ser, até certo ponto, desvalorizado, passando a prevalecer uma articulação entre os diferentes saberes, propondo, com isso, oferecer um ensino aos alunos com propósito de incutir que essa integração é mais adequada para promover uma compreensão mais ampla do fenômeno a ser estudado, uma vez que perpassa por diferentes campos do saber. Por essa ótica, no que concerne à Geografia, ela passou a integrar um bloco de saberes, que juntos, devem se mobilizar para ofertar uma abordagem integrada do conhecimento.

Ainda conforme o parecer (CNE/CP nº 11/2009, p.14) reforça-se que, com isso, se dá “a necessidade de reconhecer a importância da superação das barreiras rígidas entre as disciplinas, que propiciam saberes fragmentados e descontextualizados, mediante abordagem interdisciplinar”. Dessa maneira, o parecer deixa claro que a organização do ensino deve evitar o isolamento entre as disciplinas, promovendo uma proposta interdisciplinar, na qual os diferentes campos dialoguem entre si, contribuindo para a construção de um currículo integrado.

Diante disso, tanto o parecer do CNE quanto a BNCC preceituam a relevância de desenvolver a interdisciplinaridade no processo de ensino, favorecendo a integração entre as

diferentes áreas. Nesse cenário, a BNCC organizou as disciplinas em grandes áreas, com o propósito de promover práticas pedagógicas interdisciplinares que rompam a lógica de disciplinas isoladas.

Ao analisar o documento, foi possível identificar alterações de cunho pedagógico e curricular importantes, especialmente no que se relaciona à integração dos saberes dentro das grandes áreas do conhecimento, orientada pela defesa de um trabalho integrado e colaborativo entre elas.

Tomando como prerrogativa a defesa pela interdisciplinaridade, entende-se que há uma tentativa de descaracterizar o caráter específico e autônomo de cada um dos saberes que compõe a grande área do conhecimento, uma vez que a geografia, a filosofia, a sociologia e a história passaram a ser tratadas como se constituíssem um único saber. Essa defesa pode resultar na desvalorização das especificidades que conferem identidade própria a cada uma dessas disciplinas.

Diante disso, compreende-se que o trabalho do professor tende a ser impactado por essa articulação dos saberes. Isso porque o saber-fazer docente se fundamenta no saber próprio da disciplina escolhida durante sua formação e que orienta sua prática pedagógica. Isso não significa negar a importância do diálogo entre os diferentes saberes, que deve existir, sempre que possível; no entanto, ele não pode acontecer descaracterizado das especificidades que dão identidade a cada disciplina.

As discussões teóricas desenvolvidas ao longo desta seção buscaram apresentar alguns desdobramentos que a BNCC preconiza para o Novo Ensino Médio, dando ênfase à grande área do conhecimento, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, na qual a Geografia passou a compor, bem como à proposta de interdisciplinaridade. Na sequência, o capítulo seguinte é dedicado à apresentação e a análise dos resultados encontrados na pesquisa.

4 PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA: DAS CONCEPÇÕES ÀS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DISCENTE

Este capítulo é dedicado à apresentação, análise e interpretação dos dados resultantes de entrevistas realizadas com cinco professores de Geografia de duas escolas da rede Estadual da Paraíba, localizadas na cidade de Campina Grande–PB.

Para a realização das entrevistas, o procedimento adotado ocorreu da seguinte forma: inicialmente foi lido o termo de Livre Consentimento e Esclarecimento (TCLE), informando a cada um dos professores entrevistados os objetivos da pesquisa, o caráter voluntário da participação, o sigilo dos dados e a ausência de riscos. Esclareceu-se também que o participante poderia desistir a qualquer momento e que a finalidade dos resultados era apenas para fins acadêmicos, em conformidade com as normas estabelecidas pelo Comitê de Ética. Após esse passo, o entrevistado, estando ciente do propósito da pesquisa, assinou o TCLE, e só assim teve início às entrevistas, as quais foram realizadas em ambiente escolar silencioso e com gravação.

Em relação aos aspectos éticos da pesquisa, conduzimos nosso estudo em conformidade com os princípios éticos estabelecidos pela Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta a pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil. O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (CEP/CCS/UFPB), sob o Parecer nº 7.732.453, em 29 de julho de 2025 (CAAE: 90399325.0.0000.5188), o qual se encontra ao final deste trabalho em anexo A.

O método adotado para o tratamento e a análise dos dados foi a Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011), que se organiza em torno de três etapas a saber: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, conforme encontra-se estabelecida na metodologia é detalhada a seguir.

Com base na primeira etapa, correspondente à pré-análise, fizemos o seguinte: os áudios resultantes das entrevistas foram todos transcritos para texto. Para isso, utilizamos dois programas gratuitos disponíveis na internet: *Soundwise.Ai* e *Turboscribe*. Após a transcrição, os textos foram comparados manualmente, a fim de verificarmos se havia divergências entre as versões. Esse procedimento foi realizado por meio da escuta dos áudios e leitura do texto,

momento este em que buscamos identificar e corrigir possíveis erros nas transcrições. Depois desses ajustes, já foi possível realizarmos algumas impressões iniciais por meio da leitura flutuante, ainda que de forma superficial.

Na segunda etapa, que foi a exploração do material, categorizamos os relatos a partir da recorrência das falas dos professores, tomando como base o roteiro da entrevista semiestruturada e os objetivos da pesquisa. O roteiro da entrevista contemplou inicialmente perguntas voltadas para o levantamento do perfil dos entrevistados, como: idade, profissão, formação inicial e continuada, tempo de atuação, série que leciona e carga horária. Esses dados encontram-se apresentados no Apêndice A deste estudo.

Além do levantamento inicial, o roteiro contou ainda com dois blocos de perguntas. O primeiro bloco, composto por sete questões, buscou atender ao primeiro objetivo específico da pesquisa, que é identificar os pressupostos teóricos educacionais que fundamentam as práticas de ensino desses docentes. O segundo bloco, também com sete perguntas, foi elaborado para responder ao segundo objetivo específico, o qual busca investigar as metodologias adotadas por eles em suas aulas.

De posse do material coletado, realizamos o aprofundamento da leitura iniciada na fase anterior, por meio da leitura flutuante, na qual identificamos as unidades de registro (frases e trechos significativos) que apresentavam recorrência nas falas dos professores. Esse refinamento ocorreu da seguinte forma: todo o material foi transcrito, as palavras e trechos de interesse foram grifados com marca-texto, essas partes foram separadas e, posteriormente, o conteúdo foi organizado. A partir disso, identificamos as categorias e inserimos as falas selecionadas correspondentes a cada uma das categorias.

As categorias foram definidas a partir do refinamento das perguntas pré-estabelecidas no roteiro da entrevista, contudo, se faz importante destacar que as categorias identificadas não se constitui como repetições das perguntas do roteiro, e sim como resultado de um refinamento do roteiro, em que os relatos foram agrupados e organizados por categorias temáticas, de maneira que uma categoria complementasse a compreensão da outra, permitindo selecionar e agrupar apenas os dados que respondessem aos objetivos da pesquisa.

Na terceira fase, correspondente ao tratamento do material, à inferência e à interpretação, fizemos a apresentação das categorias temáticas selecionadas na etapa anterior.

As falas dos participantes foram organizadas de acordo com a recorrência e a pertinência em relação aos nossos objetivos. Para fins de organização e preservação do anonimato dos professores, estes foram identificados pelos seguintes pelos códigos: P1, P2, P3, P4 e P5, possibilitando a referência às falas no interior de cada categoria.

A análise encontra-se estruturada em três momentos: inicialmente, com a apresentação do levantamento acerca do perfil dos professores entrevistados, com o intuito de compreender o público investigado. Em seguida, os dados são apresentados a partir das seguintes categorias: Finalidade do ensino de geografia; Consciência teórica sobre as abordagens pedagógicas adotadas; Contribuições da formação docente para a prática pedagógica; Repertório metodológico; Desafios à prática docente no cotidiano escolar; Avaliação no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, segue a análise e a interpretação de forma articulada entre as categorias apresentadas, com o intuito de atender ao terceiro objetivo da pesquisa, que consiste em analisar, a partir das concepções e metodologias identificadas no ensino de Geografia, quais implicações resultam na formação do discente.

4.1 Perfil dos entrevistados

Com a finalidade de situar o público-alvo, a pesquisa teve início com um grupo de perguntas voltadas para realizarmos um levantamento do perfil dos profissionais entrevistados (conforme detalhado no Quadro 4). Participaram da pesquisa cinco professores de Geografia.

Quadro 4: Levantamento do perfil dos professores entrevistados

Identificação	Gênero	Idade	Formação profissional	Tempo de formação	Tempo de Atuação	Carga/horária semanal	Séries que leciona	Vínculo
P1	Feminino	40	Licenciatura em Geografia e em História. Especialização em Ensino de Geografia. Mestrado em engenharia e gestão de	14 anos	20 anos	27h	6º a 9º Ano (Fundamental II) 1ª a 3ª (Ensino médio) EJA (médio)	efetiva

			recursos naturais. Doutorando em Geografia					
P2	Masculino	40	Licenciatura em Geografia; Mestrado em Geografia. Doutorado em Geografia	16 anos	19 anos	47h	7° a 9° (fundamental II) 2° e 3° Ano (médio), EJA (fundamental II) EJA (médio)	efetivo
P3	Feminino	50	Licenciatura em Geografia. Especialista em análise Ambiental.	23 anos	23 anos	22h	6° a 8° Ano (Fundamental II) 1° series (médio)	efetiva
P4	Feminino	42	Licenciatura em Geografia;	14 anos	13 anos	27h	1° a 3° (Ensino médio) EJA (médio)	efetiva
P5	Masculino	42	Licenciatura em Geografia e em Filosofia. Bacharel em Direito. Mestrado em Geografia. Doutorando em Geografia	14 anos	10 anos	27h	6° a 9° (fundamental II) 1° a 3° (médio) EJA (médio)	efetivo

Fonte: A autora (2026).

No que se refere à identificação dos participantes, dos cinco professores entrevistados, três são do gênero feminino e dois do gênero masculino. A faixa etária dos participantes variou entre 40 e 50 anos, indicando um corpo docente estabelecido em suas carreiras. O tempo de atuação profissional é notavelmente elevado, variando de 10 a 23 anos, dado que sugere que os participantes possuem um conhecimento consolidado em torno de sua área de formação.

Nesse quesito, faz-se relevante destacar a trajetória da entrevistada P1, cujos 20 anos de docência se iniciaram aos 20 anos de idade, antes mesmo de sua formação superior, atuando no

Programa Brasil Alfabetizado (alfabetizando). Aos 23 anos, um ano após ingressar na academia para cursar Geografia, conseguiu um contrato para dar aula na rede estadual da Paraíba, lecionando, naquela ocasião, as disciplinas de História e Geografia. Em 2022, foi aprovada no concurso para professor de Geografia na rede estadual da Paraíba. Sua vasta experiência profissional é marcada por diferentes contextos que foram importantes para construção de sua identidade docente.

O professor P4 também iniciou sua carreira docente quando ainda cursava Geografia. Em 2007, ele começou a lecionar no EJA, no SESI, e em 2010 foi aprovado no concurso para professor na prefeitura municipal de João Pessoa e, posteriormente, no estado da Paraíba, somando-se assim 19 anos de docência em Geografia.

Quanto a carga horária semanal, esta apresenta uma variação significativa, variando de 22h a 47h. O professor P4 se destaca com uma carga horária de 47h/aulas, pois possui duas matrículas: uma no município de João Pessoa-PB, onde cumpre uma carga horária de 24h/aulas, e a outra no estado da Paraíba, com carga horária de 27h aulas, o que indica uma elevada carga horária semanal, distribuída em diferentes segmentos.

Os demais docentes (P1, P3, P5) possuem uma única matrícula no estado da Paraíba, e mantêm uma carga horária padrão com acréscimos de dobra de 7h/aulas, atingindo um total de 27h/aulas semanais, lecionando em diferentes níveis da Educação Básica, do Ensino Fundamental ao Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A professora P2 também possui duas matrículas (uma no município de Campina Grande e a outra no estado da Paraíba), sendo que, por motivos de saúde, cumpre carga horária reduzida em ambas as instituições (10h/aulas no município e 12h/aulas no estado) totalizando 22h/aulas.

No tocante à formação inicial, observamos um forte vínculo com a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), onde todos os entrevistados realizaram sua graduação em Geografia, com ressalva para o professor P5, que possui tripla formação, licenciado em Geografia, em filosofia e bacharel em direito, também pela UEPB.

Quanto à formação continuada, a professora P1 por exemplo, além de sua dupla licenciatura em Geografia e História pela UEPB, buscou sua especialização e mestrado na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), encontrando-se atualmente em fase de doutoramento na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

O professor P2 cursou seu mestrado e doutorado na (UEPB), igualmente o P5, que é mestre e doutorando pela (UEPB). Já a professora P3 é especialista em Análise Ambiental pela UEPB. Identificamos uma forte presença de títulos de Mestrado e Doutorado (concluídos ou em andamento) entre os entrevistados, com a previsão de conclusão de dois doutorados em 2026.

Esse quantitativo indica um modelo de profissional comprometido com a qualificação e com a produção do conhecimento. Acerca do vínculo empregatício, o regime efetivo é predominante entre todos os entrevistados, o que reforça a estabilidade e, conseqüentemente, a continuidade do trabalho desenvolvido ao longo do tempo.

Contudo, a partir do levantamento inicial, observa-se a predominância do sexo feminino no corpo docente, composto por profissionais que possuem uma formação consolidada com vasta experiência na docência, evidenciada pelo longo tempo de atuação profissional. Destaca-se, ainda, que a maioria dos participantes demonstram comprometimentos com a formação continuada, devido à elevada qualificação e aprimoramento profissional. O vínculo efetivo dos docentes garante a estabilidade no trabalho público, bem como a continuidade do trabalho desenvolvido ao longo do tempo. Nesse sentido, a formação continuada contribui para o fortalecimento do conhecimento acadêmico, indicando conhecimentos profundos em suas áreas de atuação.

Concluído o levantamento inicial sobre o perfil dos professores entrevistados, passa-se, para a apresentação das percepções dos docentes acerca de sua atuação na docência. Partindo sobretudo das concepções que esses professores constroem, acreditam e defendem sobre o que deve ser o ensino de Geografia, buscando compreender como essas visões orientam suas práticas no cotidiano escolar, conforme será apresentado a seguir.

4.2 Finalidade do ensino de Geografia

A geografia é uma das disciplinas que compõem a grande área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas com saberes próprios, que tem como objeto de estudo o espaço geográfico. Na busca do entendimento desse objeto, Castragiovanni e Goulart (1990) destacam que o espaço geográfico é resultado de uma construção social, marcado por contradições,

desigualdades e relações de poder. Assim, estudar Geografia implica não apenas analisar os aspectos físicos naturais, os quais também estão entrelaçados nessa relação social; mas também interpretar os processos sociais, econômicos, políticos e como essas relações se articulam no espaço, possibilitando o aluno se perceber como parte dele.

O entendimento desse saber é abrangente. Autores como Callai (*et al.*, 2016) e Cavalcanti (1998) defendem que o estudo do espaço geográfico, para fazer sentido ao aluno, deve partir da compreensão do lugar, do que é vivido, e, a partir dessa percepção, ampliar para outras realidades, aprofundar para escalas geográficas maiores, para que ele possa ter uma visão da totalidade e entender que sua organização envolve diferentes tensões e relações sociais.

Nessa direção, apresentamos trechos retirados das transcrições, que evidenciam as percepções dos 5 professores. Iniciando pelo relato da professora P1, para quem a finalidade da Geografia não se traduz em conhecer a terminologia do nome. Segundo ela: *“a Geografia não serve só para você dizer o que é geografia, não. Geografia é a ciência que estuda o espaço social ... a Terra e seus conflitos, não é isso? A geografia é uma ciência politizada, não é? A gente vê, estuda geografia, sabe que ela é uma ciência que traz a criticidade ao cotidiano das pessoas, dos nossos alunos. [...]. É também estudar a vida do indivíduo. Fazer o indivíduo pensar... crescer enquanto ser, no espaço em que ele vive. Entender o espaço em que ele vive e mudar aquilo ali. Ela forma cidadãos críticos, conscientes, participativos, dinâmicos na sociedade e que participam e constroem a sociedade cada vez mais democrática e melhor para o hoje e para amanhã e para gerações futuras... É isso”*.

A fala da P1 encontra respaldo em Kaercher (1999), ao afirmar que o objetivo central da Geografia deve ser a compreensão da sociedade e de suas contradições, tendo o espaço como categoria central para esse entendimento, faz-se uso do espaço para essa compreensão.

A fala do professor P2, por sua vez, reconhece o espaço geográfico como uma construção social, presente quando diz: *“Cara, eu acho que o professor de Geografia... a principal missão é ele conseguir oferecer para o aluno a noção de mundo que ele vive. Ele conseguir entender onde é que ele está e ... como ele está inserido... a posição... de que forma ele pode provocar alguma mudança, principalmente na sua própria vida, entendendo os problemas que o cercam, porque às vezes ele convive com problemas que ele não consegue nem entender que são problemas... Às vezes ele não consegue compreender o tamanho dos problemas que o cerca, e a partir disso para a sua família, para quem o cerca e, por*

consequência, para o mundo de uma forma mais geral”.

Nesse contexto, Cavalcanti (1998), defende um ensino de geografia que venha despertar no educando a compreensão de como o espaço é produzido e como nele se manifestam as relações de poder, as quais envolvem relações sociais, políticas e culturais que se materializam no espaço geográfico. A autora reforça ainda que a sociedade de hoje espera da escola uma educação que desperte no aluno a criticidade, o raciocínio lógico e a autonomia de construir seu próprio pensamento.

Já a professora P3, aponta para um *“Esclarecimento de mundo...eu acredito numa geografia que desperta no cidadão um senso crítico. [...] que o cidadão tenha um conhecimento de mundo e ... do seu entorno, da sua sociedade, como ele pode atuar como cidadão, como ele vai colaborar para essa sociedade. Então eu acredito nessa geografia, na formação do cidadão”*.

Nessa direção, Cavalcanti (1998) defende um ensino de geografia que seja capaz de contribuir para o desenvolvimento do senso crítico do aluno, segundo ela, este ensino deve ser problematizando a realidade do aluno. Essa concepção é complementada pela professora P4 ao afirmar: *“A Geografia eu vejo mais assim como uma leitura de mundo, conexão com a realidade e raciocínio mesmo, geográfico. Acho que conhecer o lugar, entender essas muitas relações que acontecem no mundo. É que assim, eu penso que ela ajuda o aluno a ter consciência do mundo.”*

Na sequência, essa compreensão se amplia na fala do professor P5, ao expor: *“É, sobretudo, eu diria ... ensinar a enxergar, a sentir, a se perceber dentro do coletivo. Nós somos seres sociais. A Geografia, eu acho que é uma ciência que promove uma grande revolução do nosso modo de ver, de sentir, de pensar como sujeitos sociais. A geografia nos ensina a construir um olhar que reconstitui isso que o capitalismo fragmenta. Nos aponta caminhos e aí acho isso revolucionário. Eu vejo que a geografia os ajuda a questionar. Eu não tenho uma resposta para isso que eu estou questionando.”*

Os discursos apresentados até aqui demonstraram as percepções dos docentes a respeito da finalidade da Geografia, o que implica inferir que suas concepções não estão dissociadas de uma teoria. Nessa direção, a próxima categoria temática a ser apresentada trata-se exatamente da consciência teórica dos professores acerca das abordagens de ensino adotadas em suas práticas.

4.3 Consciência teórica sobre as abordagens pedagógicas adotadas

Ao discutir a prática educativa, Freire (2013) destaca que todo ato de ensino carrega uma intencionalidade, sendo impossível sustentar uma prática pedagógica que seja neutra, pois, para o autor, ensinar envolve escolhas, posicionamentos e valores, os quais orientam a atuação do professor.

O docente, ao planejar suas aulas, define, ainda que implicitamente, o que pretende alcançar ao trabalhar determinado conteúdo com seus alunos. A inspiração para esta definição é orientada por concepções teóricas provenientes de saberes que este docente teve acesso ao longo de sua vida.

Nesse sentido, Tardif (2014) caracteriza os saberes dos professores como heterogêneos, provenientes de fontes distintas, que abrangem a trajetória individual de cada docente. Esses saberes são construídos ao longo da formação e da prática profissional, incorporando experiências acumuladas que contribuem para a construção do professor enquanto ser social, influenciando sua ação pedagógica e sua maneira de ensinar. Assim, quando o professor adota uma determinada concepção teórica, ele está sinalizando a forma como compreende o mundo. A maneira como pretende transmitir para seus alunos se materializa no cotidiano da docência.

Nessa perspectiva, as falas a seguir demonstram a percepção dos professores entrevistados acerca de suas práticas pedagógicas, revelando o grau de consciência teórica, de maneira consciente ou não, sobre as abordagens de ensino adotadas em suas práticas.

A professora P1, por exemplo, demonstra afinidade com os estudos do geógrafo Milton Santos, alegando adotar uma abordagem crítica da Geografia. Ela descreve sua perspectiva pedagógica ao dizer: *“Então, assim, o geógrafo Milton Santos, ele é um geógrafo que ele é da linha crítica, não é? [...] eu gosto dessa geografia mais postada para esse lado crítico. Não que eu não seja uma professora que também mescle numa geografia como é que eu posso falar? Tradicional [...]. Eu me considero uma professora que gosta muito da geografia de Milton Santos, ... voltada mais para a questão crítico-social dos conteúdos, [...].*

Já o professor P2 compartilha sua abordagem pedagógica ao declarar: *“A minha ideia é muito mais crítica, não é? Embora eu precise ser muito sincero e eu acho que existe muito por parte da teoria uma... Acho que na geografia atual, e desde há algum tempo, uma predileção*

pela geografia que é crítica, não é? E o que deve ser assim. Mas escolher a geografia crítica, ela não deve, de certa forma, excluir algumas possibilidades da geografia tradicional”.

Essa concepção dialoga diretamente com Vesentini (2009), ao afirmar que, diferentemente da Geografia Tradicional, a Geografia Crítica não nega os conteúdos historicamente construídos, mas ressignifica sua abordagem em sala de aula, substituindo a memorização passiva por práticas baseadas no diálogo e na reflexão, favorecendo o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes.

A professora P3 relata que precisa mesclar as abordagens no processo de ensino, ao dizer: *“Olha, hoje em dia a gente tem que ser mesclado”.*

De forma semelhante, o professor P4 também mescla abordagens pedagógica ao conduzir suas aulas, combinando elementos tradicionais e críticos (ou progressistas), como ele mesmo relata: *“Quando falo em tendências, eu vejo, às vezes, que não tem toda aquela discussão entre o tradicional ou não tradicional, como é que fala? ... lembro de algumas que é progressista, mas eu vejo que se critica muito a parte tradicional. ... eu acho que eu mesclo um pouco entre o tradicional, o mais crítico”.*

Por fim, o professor P5, declara ter grande apreço pela pedagogia libertadora de Paulo Freire, como ele mesmo explica: *“Olha, eu tenho uma apreço muito grande pela teoria e pela prática de ensino vinculada à ideia da pedagogia libertadora de Freire, porque eu acho que é, de novo, eu acho que é isso, o conhecimento não é o fim, a ideia é que essa realidade se transforme não do indivíduo, mas que ele se perceba como parte de um tecido social e que essa transformação, que começa com ele, atinge também essa dimensão social. Não termina com ele, começa com ele, mas começa com ele tomando consciência, segundo Freire, da opressão. É o oprimido primeiro tomando consciência da opressão para transformar essa situação que é social. Ele não sofre essa opressão sozinho. Eu sei que, no primeiro momento, ele até se vê sozinho sofrendo isso, mas é muito mais amplo e é um tecido coletivo, essa opressão é a classe trabalhadora que sofre, somos nós”.*

Essa fala do professor ilustra, na prática, os princípios centrais da pedagogia libertadora de Freire (2013), que propõe uma educação capaz de romper com as estruturas educacionais que servem aos interesses das classes dominantes. Essa concepção busca a transformação dos sujeitos por meio do diálogo e da problematização da realidade, promovendo a conscientização dos educandos.

A defesa por essa educação libertadora, como aponta Freire (1996), fundamenta-se na realidade prática do educando, valorizando suas vivências e saberes. Nesse sentido, Mizukami (1986) corrobora ao explicar que o método freiriano parte da codificação de situações existenciais, permitindo que alunos e professores reflitam criticamente sobre o objeto de conhecimento, o que constitui a sua prática.

Todo esse repertório metodológico relatado pelos professores, seja ao mesclar o tradicional e o crítico ou ao abraçar a pedagogia libertadora, também de viés crítico, representa a materialização das diferentes formas de perceber o mundo e de introduzi-las em suas práticas de ensino. Essas concepções não se configuram como condições obrigatórias, mas como premissas fundamentais construídas ao longo da formação inicial e continuada dos docentes, as quais orientam suas escolhas pedagógicas e o desenvolvimento de suas práticas em sala de aula.

Nesse contexto, a formação acadêmica torna-se o ponto de partida para compreendermos os fundamentos que tanto a graduação quanto a formação continuada proporcionaram aos docentes. Para entender melhor como se deu a construção de sua identidade profissional, no sentido de se apropriar do conhecimento necessário para mediar o processo de ensino, faz-se relevante compreender as contribuições dessa formação para cada um dos entrevistados.

Pensando nisso, os relatos destinados à sua formação encontram-se descritos na categoria temática a seguir.

4.4 Contribuições da formação do professor para a prática docente

A formação inicial é um dos pilares que habilita o professor a exercer a docência, pois é através dela que o profissional passa a se apropriar do embasamento teórico e pedagógico necessário para sua atuação no ensino. Configurando-se como o primeiro momento sistemático de inserção do futuro docente no campo profissional. Sobre esse aspecto, Tardif (2014) destaca que os saberes mobilizados pelo professor em sua prática não se limitam aos conhecimentos adquiridos durante a formação universitária, embora reconheça que seja indispensável, não se configura como sendo suficiente para responder, de maneira isolada, à complexidade do trabalho docente, exigindo processos contínuos de reflexão e atualização ao longo da carreira.

Diante disso, torna-se é importante ressaltar a inegável contribuição da formação

continuada, uma vez que é por meio dela que os saberes docentes se ressignificam, agregando novos olhares sobre a prática pedagógica.

Nesse sentido, a professora P1 expressa que o embasamento teórico da disciplina decorre das contribuições recebidas durante sua formação universitária: *“Eu entendi mesmo o que era a disciplina de geografia, o contexto dela, para que ela servia, enquanto ciência crítica, quando eu fui para a Universidade [...] então eu entendi o que era a geografia. Quando eu fui para a sala de aula, eu comecei a entender melhor ainda, lendo, prestando atenção nos meus alunos, no cotidiano dos meus alunos[...]. A Universidade onde estudei foi suficiente para me auxiliar nos conteúdos, eu acredito que sim. Foi, só que assim, partiu mais de mim, sabe? [...] Eu sou a profissional que eu sou porque eu fui buscar fontes, eu fui buscar livros, eu fui buscar referências, eu fui buscar leituras. Eu digo que foi na sala de aula, não foi na academia... a teoria sim. Mas, na prática, quando eu fui para a prática que eu entendi”*.

No entanto, embora reconheça a importância da base teórica adquirida na universidade, ela alega que foi somente na prática que passou a conhecer o significado da profissão. Portanto, ao associar a teoria com a prática, a docente mostra como se constituem os pilares de sua formação.

Diferentemente do professor P2, o qual revela que: *“[...] eu acredito que não tanto. Eu acho que, por exemplo, ... que fui educado numa educação bastante tradicional, mas, nessa educação tradicional que eu tive, tinha professores, não de geografia, ... que me chamavam muita atenção pela forma como eles ensinavam. Na verdade, eles foram principalmente o meu modelo a ser seguido como professor, professores que eu gostei na minha infância... que eu lembro até hoje. Então, muitas coisas que eu faço na minha sala de aula tem uma raiz desses professores que eu tive lá atrás que foram diferentes... que quebraram a lógica que eu vivia de um ensino tradicional. E tipo, ao chegar na universidade, a gente estuda muitas coisas, mas eu entendo que a universidade cometia um erro, que era acreditar que todo mundo ia ser pesquisador, ela não preparava. Na licenciatura, sim, a gente tem ambições muito boas, mas eu acho que ela ainda era muito fora do que é a realidade de sala de aula. Ela prepara o professor para uma sala de aula que é quase utópica. E no mestrado e no doutorado, a preparação não é mais para sala de aula; é para ser pesquisador, porque a universidade também é dissociada do aluno, ela está numa outra realidade. Muitas vezes a universidade não conhece a realidade a fundo do que é ser escola”*.

Somando-se a essa crítica, outro docente, a professora P3, relata as dificuldades que enfrentou devido ao contato tardio com a prática: *"Eu acho que, na minha época, a prática, eles deixam muito para o final. Agora talvez esteja diferente, mas os estágios, as práticas, eu acredito que devia ser bem no começo mesmo. Não no primeiro semestre, mas no começo, porque a gente deixa muito para o final, para a gente aprender a teoria, mas fica ali na teoria, às vezes a gente até esquece a teoria e a prática depois[...]. A gente viveu uma teoria, aprendia, mas deixou muito tarde para colocar na prática. Aí quando a gente chega na prática e tem que dar conta de caderneta, de tudo, de aula, aí fica difícil a gente ter um melhor resultado, não é? Pelo menos no começo da carreira. É muito complicado, muito difícil [...]. Não, eu aprendi no dia a dia mesmo, com os colegas, pesquisando e vendo mesmo que a gente precisava de uma aula mais dinâmica que aproximasse o aluno da gente."*

Para a professora P4, sua licenciatura teve cara de bacharelado, indicando que enfrentou dificuldades quando passou a assumir a sala de aula, descrita em seu relato, conforme observa-se quando declara *"Nessa parte eu sinto... É muita dificuldade, assim, eu não acho que eu[...]. Não que eu não tive, eu lembro que eu vi semestre aí de formação, de teoria pedagógica, prática pedagógica, estágio, não como agora [...]. Quando você fala na parte teórica eu acho que eu tive uma licenciatura, pelo menos é o que eu analisando hoje [...] como se eu tivesse feito uma licenciatura com cara de bacharelado, porque boa parte dos meus professores eram professores técnicos, não é? E eram poucos professores também com formação pedagógica... Quando eu cheguei na sala de aula, eu senti uma insuficiência de tudo isso."*

Assim como os professores anteriores, ao relacionar a teoria com a prática, apontaram falhas na formação acadêmica que não os prepararam para enfrentar os desafios da sala de aula, o professor P5, em seu relato, reconhece que a teoria apreendida na sua formação não foi suficiente para atender as necessidades reais presentes no dia a dia da escola. Ele explica isso da seguinte forma: *"A sala de aula me mostrou que a teoria não resolve as dinâmicas da escola. Os primeiros seis meses, o que os meninos precisavam de mim, toda a minha leitura não respondia ao desafio da escola [...]. Por ter muita teoria, os meninos requerem uma atenção, é um olhar, é uma outra coisa. Não, eu vou dizer, vou ser bem franco, uma professora de filosofia me perguntou isso. Você sabe quem te ensinou a ler essa coisa do diálogo? Eu estou lendo um texto, nós estamos em diálogo. Mas, de novo, eu confesso que na academia eu me iludi muito com esse diálogo teórico. De certa forma, é ilusão, porque ali eu estou na mediação. Esse diálogo foi muito mais profundo quando a gente compartilhou na sala de aula"*.

As palavras do docente reforçam um certo distanciamento da Universidade em relação à realidade do aluno, tornando desafiador a prática desse profissional ao se deparar com público cujas necessidades vão além do diálogo teórico, exigindo do docente uma ação concreta que, na sua visão, as leituras teóricas da Universidade não foram capazes de suprir.

Essa compreensão sobre os limites da formação inicial dialoga com o pensamento de Tardif (2014) que enfatiza que os saberes adquiridos na formação inicial representam apenas uma parte do repertório profissional do professor. Segundo o autor, o aprendizado construído na academia não dá conta plenamente da realidade concreta da escola. Assim, quando o professor ingressa no espaço escolar e passa a aplicar os conhecimentos adquiridos na formação acadêmica se deparam com exigências da prática pedagógica, que estão além do que foi construído na academia.

Diante desse cenário, o professor começa a construir novos aprendizados, produzindo outros saberes que emergem da experiência vivida no cotidiano escolar. Os saberes e experiências construídas no exercício da profissão passam a ocupar lugar central na constituição da identidade docente, os quais partem de uma construção resultante das interações estabelecidas no espaço escolar, das relações com os alunos, com os colegas de trabalho e com a comunidade escolar (Tardif, 2014).

Finalizamos esta categoria apresentando os relatos dos entrevistados sobre suas percepções relativas à compressão do acerca da relevância do ensino de Geografia, objeto de sua formação, bem como declararem seus posicionamentos teóricos. No exercício da docência, a base teórica passa a ser validada na prática, contando, para isto, com o aparato metodológico que os professores adotam em suas aulas.

Sobre esse aspecto, a próxima categoria de análise apresentará dados a respeito das diferentes metodologias utilizadas pelos professores em seu ensino.

4.5 Repertório metodológico

O domínio teórico constitui-se como o fundamento primordial para o processo de ensino. Ele serve como base para as escolhas metodológicas que irão mediar a ação docente. Sobre esse aspecto, Libâneo (2013) destaca a importância do método de ensino, o qual o

compreende como o elo entre o professor, o aluno e o conhecimento, que se expressa através de uma ação pedagógica planejada, na qual o professor define o que busca alcançar junto aos seus alunos. Nessa perspectiva, Cavalcanti (1998) destaca que, para o processo de ensino, espera-se que o professor domine um repertório diversificado de metodologias, de maneira que possa alcançar as finalidades previstas em seu planejamento, e assim levar o conhecimento para o aluno.

Nesse sentido, as diferentes metodologias adotadas pelos professores revelam a intencionalidade do fazer docente. A narrativa apresentada pela professora P1 descreve o uso de diferentes metodologias, como filmes, letra de músicas, trabalhos em grupo, sala de aula invertida, imagens, projetos e atividades de localização espacial. Isso encontra-se explicitado em sua fala, ao afirmar trazer “*filmes[...] 'Tropa de Elite' para mostrar violência; 'Cidade de Deus', outro filme que fala de uma garota abusada sexualmente... Eu trago esses filmes para trabalhar a realidade deles. Aqueles conteúdos sensíveis que eu não posso abordar de forma tão aberta, eu trago um filme. Depois a gente conversa vamos dialogando, discutindo. Ai, eu peço aula invertida, eu digo: 'Os problemas ambientais brasileiros', coloquei cinco temas [...] vocês vão lá, vão na próxima aula, estudem, tragam para mim [...]. Eu gosto de trabalhar a música, a letra de música. Então, pego um conteúdo, trago a música e peço para eles interpretarem. Trabalho com análise do espaço através de imagens também. Eu sou professora de projeto também lá, então trabalho com projeto de vida, com aquelas eletivas. Então, estava sempre trabalhando. Um grupo ali, jogo seis, cinco em um grupo, quatro em outro grupo para todo mundo debater [...]*”.

Nessa direção, diante do desafio de se trabalhar temas socioeconômicos em um contexto de ausências, a criatividade da professora assume o papel central no processo de formação dos estudantes, ao aproximar tais temas por meio de recursos audiovisuais, buscando problematizá-los a partir do contexto em que estão inseridos. Esta prática alinha-se à defesa de Castrogiovanni (2016) ao destacar que o ensino deve ser contextualizado à realidade dos alunos, que seja capaz de revelar as contradições existentes naquele meio.

Quando se trata de trabalhar com localização espacial, a professora P1 descreve como desenvolve essa atividade em sala de aula, conforme se verifica na seguinte afirmativa: “*Eu mostro a Paraíba lá, você mora aqui, não é? Onde é que você está? Aqui é o Brasil, Nordeste, como é o contexto social do Nordeste? Vai trabalhar o contexto social do Nordeste, precisa localizar o Nordeste. Aí vai discutir, contexto social, econômico, político, qual é a relação*

deles, como é que eles se encontram em relação ao Sudeste, e sul, que são os mais desenvolvidos economicamente. Como é que eles se encontram na Paraíba? Onde é que é a Paraíba? Qual é a relação dele com os outros oito estados do Nordeste? E Campina Grande, como é Campina Grande em relação à Paraíba? Como é que Campina Grande destaca em relação à Paraíba, às outras cidades da Paraíba, João Pessoa, que é capital. E o seu bairro, como é a relação de seu bairro em relação aos bairros vizinhos? O que é que tem de diferente? O que é que você percebe mais? O que é que você percebe a menos? Então pode, sim, a gente pode construir um mapa, olhar o mapa, localizar e mostrar como é a vida dele em relação ao bairro vizinho, à cidade vizinha, ao estado vizinho, à região vizinha”.

Em relação ao professor P2, o seu relato indica a adoção de metodologias voltadas para aulas crítica, participativas, que levem o aluno a pensar, conforme identificado em sua declaração: “[...] busco trazer uma aula crítica, que seja dialogada, em que haja participação, que haja entendimento, que consiga levar o aluno a pensar, não só a receber o conteúdo pronto de alguém que está acima dele dizendo que é ‘assim ou assim’. A ideia é que o aluno consiga ver caminhos a partir da minha fala, ver pontos e, a partir da realidade dele, ele aplicar esses pontos ou ressignificá-los”.

Já a professora P3 relata adotar diferentes estratégias em suas aulas, como *“Trabalhos em dupla, em grupo, sala de aula invertida, não é? Com eles, um estudo dirigido, recursos audiovisuais. Essas são as principais metodologias que eu utilizo”*. Ela também faz menção ao uso de textos jornalísticos e de conteúdos divulgados em redes sociais para abordar temas atuais relacionados à Geografia. Essas práticas são citadas em seu discurso ao explicar pedir “[...] para pesquisar em redes sociais o que está acontecendo. E assim trazendo eles o mais próximo para o que está acontecendo no Brasil e no mundo. Eu sempre pergunto a eles: ‘Tu assistes jornal?’. Aí é um ou outro, dois ou três na turma que fazem isso. Às vezes eu trago reportagem mesmo, trago textos jornalísticos para eles se familiarizarem com a questão da notícia, porque é difícil, eles não têm o hábito”.

Diante disso, o ensino de Geografia deve ser desenvolvido de maneira contextualizada, apresentando aos alunos diferentes facetas de uma questão, e propondo problemas que os desafiem a refletir e construir seu saber geográfico de forma crítica.

Considerando o uso de diferentes metodologias para o desenvolvimento do exercício da docência, a professora P4 afirma “[...] trabalhar com o mapa conceitual, com o mapa

mental... eu peço isso, porque aí eu explico... ‘pega aquele texto, capta, que são palavras-chave, e faça a conexão’. Eu usei o tema de demografia, o jogo da memória digital. Foi muito bom. Sabe os conceitos demográficos principais, iniciais? Dando os conceitos, o que é isso, definindo, escrevendo no quadro, depois trazendo um texto, essas são as teorias demográficas, ‘blá, blá, blá’, aquela coisa”.

A referida professora também menciona o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) em seu relato, ao afirmar que: *“eu percebi assim que, quando é o Ensino Médio, aí também tem a preocupação do Enem, não é? Então, normalmente, eu sempre estou pegando como é que aquele conteúdo é abordado lá no Enem. Aí faz uma seleção de questões para que ele aplique o que vai cair, que vai precisar daquilo também.*

Além disso, descreve outras ações utilizadas para estimular o interesse dos alunos, quando informa: *“Algumas vezes, quando é uma aula mais expositiva, eu costumo fazer um sorteio de algumas palavras, quase como se fosse um brainstorming relacionado àquele tema. [...]uma das coisas que eu aprendi a fazer foi alguns bingos temáticos. E aí eles têm uma aproximação com o conteúdo, já para eu acho, que é tipo despertar uma parte do interesse deles.*

Nessa direção, a professora registra que a inteligência artificial tem auxiliado em seu trabalho, ao relatar: *“eu comecei a criar, por exemplo, os quiz interativos, que eu, no caso, projeto na TV e divido a sala em dois grupos. [...] Com a inteligência artificial eu consigo fazer muitas atividades dinâmicas, por exemplo, um quiz interativo, numa velocidade muito grande sobre vários temas”.*

Por fim, o professor P5 compartilhou experiências desenvolvidas em sua prática pedagógica, as quais considera exitosas, devido à importância de valorizar os saberes populares e de trabalhar a pesquisa com os alunos. Como ele mesmo destaca: *“[...] um método dialógico. Elaborando perguntas e questões, tentando estruturar isso em projetos de pesquisa. Fizemos a experiência. É fundamental selecionar um material teórico. [...] Foi também muito importante trazer, por exemplo, os saberes populares. Esse ano, com o Antônio, eu vi a importância da literatura de Cordel, e como eu vi diálogo para tanto tema da geografia na literatura de Cordel. Então, a literatura de Cordel, como esse espaço guardião da memória, do saber popular, da oralidade, então foi fantástico”.*

Dentro das ações consideradas exitosas pelo professor, inclui-se o projeto de pesquisa

desenvolvido pelos alunos, com a mediação dele, conforme descrito em seu relato: “*Vimos a necessidade de fazer um censo demográfico populacional aqui no bairro com todos os alunos. Por que foi significativo? Porque era sobre nós o censo. Não era um dado da internet, não era um dado abstrato. Então, a gente observou isso. Se tiver relação com a vida dos meninos, vai ser significativo. Para fazer relação com a vida dos meninos, tem que espacializar. E para espacializar, tem que dialogar com as categorias geográficas*”. Sobre isso, Cavalcanti (2012) ressalta que o trabalho com projetos constitui uma metodologia ativa que favorece a construção de conhecimentos, a autonomia e a capacidade de identificar problemas, estabelecendo conexões vitais com outros saberes.

Os relatos que foram apresentados nessa fase de descrição das categorias correspondem às narrativas feitas pelos professores entrevistados sobre as diferentes ações desenvolvidas em suas aulas.

Dando continuidade à apresentação dos dados, a próxima categoria temática reúne relatos que evidenciam os desafios enfrentados por estes professores no cotidiano de seu trabalho escolar.

4.6 Desafios da prática docente no cotidiano escolar

O trabalho docente exige do professor o domínio de diferentes metodologias para o desenvolvimento de sua pedagogia, tendo em vista que é por meio delas que o profissional articula os conteúdos da Geografia de uma forma que faça sentido para o aluno. No entanto, cabe ressaltar que a consolidação da aprendizagem não deve estar vinculada a uma metodologia específica, por se tratar de um processo mais amplo e complexo. Nesse percurso, a subjetividade dos estudantes incide sobre fatores que extrapolam o cotidiano escolar, tais como as experiências vividas, as relações sociais e os contextos nos quais estão inseridos (Moraes; Castellar, 2018).

Essa compreensão dialoga diretamente com a fala da professora P1. Ao relatar os desafios enfrentados no exercício da docência, destaca que nem sempre as aulas ocorrem conforme o planejamento, mencionando o desinteresse dos alunos como um dos obstáculos enfrentados, conforme evidenciado em sua fala: “*Tem aula que não dá certo, não*” [...]. E justifica ao indicar o desinteresse dos alunos, reproduzindo a fala dos alunos ao dizer: ‘*Estou*

com vontade hoje, não’. ‘Estou com dor de cabeça’. ‘Professora, essa aula está chata’. Em seguida destaca considerar ser um problema o uso do celular nas aulas, quando aponta “[...] *que eu vejo de problema hoje na sala de aula não é nem o aluno que é fraco [...] o resto é que não aprendem porque está no celular. Ou porque está no celular porque está com a cabeça em outro mundo e não é na sala de aula*”.

Ela destaca ainda questões de cunho estrutural, que, segundo ela, acaba limitando a sua prática: *“Lá na escola onde eu estou, nós temos 14 notebooks [...] não tem uma sala para colocar... O data show, o PowerPoint, para a gente fazer uma aula lá mostrando imagens e tal, quebraram. Acho que se tiver quatro, tem um muito funcionando. Eu tenho que trocar a turma quando eu vou passar filme, ou vídeo, uma aula com filme, por exemplo.* Evidencia ainda, questões pontuais, como: *“[...] todo dia tem uma questão pontual para você colocar ou é um aluno que falta demais, não gosta de estudar, de vir para a escola, de jeito nenhum. Não é só para a disciplina de geografia, não gosta da escola... Ou é um aluno que tem problema em casa com a família”.*

Por fim, a professora P1 justifica os motivos pelos quais não realiza aulas de campo com os alunos, mesmo reconhecendo a importância dessa atividade para a exploração do espaço geográfico, apontando fatores relacionados ao contexto social da comunidade escolar, conforme expressa: *“Eu amo aula de campo. A minha vida inteira eu dei aula de campo, levando meus alunos para o espaço. Porém, quando eu entrei nessa escola, eu deixei de dar. Porque eu tenho certa cisma de levar eles... Eu vou ser bem sincera. Eu tenho cisma de levar eles para a aula de campo. Seria, por exemplo, briga, desavença. É uma comunidade sensível, porque é uma sociedade muito difícil...”.*

O professor P2, parte da afirmativa de que *“A educação é algo extremamente negligenciado no Brasil”.* De início, apresenta os desafios que enfrenta no exercício da docência, pontuando, conforme exposto em: *“As salas de aula são um desafio diário... Inclusive porque problemas que são levados para sala de aula extrapolam a escola”.* Em seguida, aponta quais são esses problemas, contudo, enfatiza a complexidade da realidade dos alunos com os quais trabalha, ao afirmar: *“Nós temos uma realidade de alunos que é extremamente complexa e diversa. Aí você tem os problemas que já são tradicionais... de família, de moradia, de alimentação”.* Somados a estes problemas indica outros como *“crimes diversos, abusos, situações realmente difíceis”.*

Diante desse cenário, o professor reconhece os limites de sua atuação ao afirmar ser *“apenas um professor de Geografia, boa parte da minha aula acaba não sendo sobre geografia, eu gasto mais tempo resolvendo conflitos”*. Acrescentando ao seu discurso o fato de assumir uma sobrecarga de funções em sala de aula, ao relatar: *“o quanto do meu tempo em sala eu sou professor e o quanto do meu tempo eu tenho que ser psicólogo, vigia, pai, mãe, orientador, polícia, ser lei”*.

Na continuidade, o professor P2, menciona ainda sua percepção em relação ao desinteresse por parte dos alunos, da direção e da equipe técnica da escola. Estas afirmativas se confirmam na seguinte fala: *“Acredito que isso é um sistema que acaba por vencer o professor. O que é que parece, muitas das vezes, é que ninguém está interessado. Que nenhum aluno está interessado em ter a aula. Que a direção também não se importa muito se você está dando aula ou não. O que importa é que os alunos estejam em sala comportados e que não haja problemas. A equipe técnica, muitas vezes, julga pelas ocorrências. Se não houver ocorrência nenhuma, ela vai acreditar que o dia foi bom, foi produtivo”*.

Por fim, acrescenta que: *“A gente tem uma situação que é crônica na educação do Brasil: não há um entendimento do que é a escola, de qual é o serviço da escola? E vai passar por questões muito mais profundas. Como eu sempre digo, a escola, ela, de fato, não é interessante. A escola não mudou. De quando eu era aluno, há tantos anos, na minha infância, para hoje, a escola mudou muito pouco. E os alunos, eles têm acesso a muitas coisas, eles estão numa realidade muito mais rápida e moderna do que a escola. Quando vem chegar na escola, já está ultrapassado”*.

A professora P3, por sua vez, registra em seu depoimento nunca ter realizado aula de campo com seus alunos: *“Para falar a verdade, eu nunca fiz aula de campo. Logo após explica os motivos que a impede: “Por quê? Olha, tudo certo... Eles são muito difíceis. Assim, a questão de medo, medo de tirá-los daqui. Eu tenho muito medo de, na travessura de algum, acontecer algo que não deve. Ainda sobre esse aspecto, relata uma experiência que viveu com alunos dessa escola: “Para você ter ideia, teve um passeio pela paz aqui, que foi dessa escola lá para o... ali em ..., o abrigo, que chama o abrigo. Que é onde param os ônibus e tal... Era sobre a paz. Aí no percurso, eles eram se agredindo, empurrando o outro, batendo, e aí como eles deixam a gente nervosa nesse sentido[...] para tirá-los daqui eu tenho medo”*.

Em outro ponto do seu relato, a professora P3, afirma: *“A gente está vivendo com uma geração que já nasceu na era digital. Esse mundo do imediato, eles estão vivendo agora. E fica difícil para a gente, como professor, por mais moderna que seja a prática, como atrair esse aluno, como desenvolver nele esse interesse pelo estudo[...]”*.

Na sequência de seu relato, acrescenta: *“A questão do celular dentro de sala de aula, a gente tem que estar o tempo todo reclamando. Então a gente dá aula para alguns, enquanto outros estão no celular. Em outro aspecto de seu relato, afirma que “A violência escolar está muito grande”. Posteriormente destaca a questão da indisciplina somada à violência: “A gente vai estar batendo de frente, aluno ameaça a gente. Já teve caso fazendo prova e ele olhando o celular. ‘Meu filho, não pode estar com o celular’. Resumindo, depois de muita briga ele guardou o celular, mas me ameaçando. Quer dizer, essa é a dificuldade: a violência, a indisciplina”*.

Já a professora P4 diz que: *“[...] aula de campo, realmente, essa parte eu não faço. Gostaria muito de fazer [...]. O problema é essa questão, essa logística, de deslocar esse aluno, preparar. Às vezes eu acho que eu fico insegura de conseguir, até mesmo no bairro [...]”*. Na sequência de sua fala, conclui que para esta atividade: *“Eu gostaria de trabalhar mais com outros professores, porque eu vi que dá certo”*. Ainda em sua fala, afirma ter: *“[...] mais dificuldade, normalmente as conversas paralelas, brincadeiras, eu não gosto de estar mandando aluno para fora, eu vou para fora para fazer o quê? Assim, resolve o quê? Eu estou tirando, eu nem gosto dessa prática. Tudo bem que eu tenho que pensar, priorizar acho que a maioria, não é? Mas não resolve, na outra semana eu me envolto do mesmo jeito. Aí assim, o desafio é tentar, tipo, conquistar esse aluno, não é? “Às vezes eu simplesmente viro para o quadro e começo a copiar. Aí alguns começam a copiar e aí ele está se entretendo e aí diminui um pouco”*.

Por fim, alega falta de recursos pedagógicos na escola, tendo muitas das vezes que *“comprar alguns mapas temáticos, não é? Porque assim, na escola antigamente tinha, não é? Comecei a comprar uma coleção, sabe?”*

Em continuidade aos relatos, o professor P5 apontou barreiras existentes no trabalho, ao afirmar: *“veja que até a forma que a gente gere o tempo e o espaço constitui a grande barreira da nossa profissão[...]. É eficaz, porém nós não somos remunerados pelo tempo pesquisa; isso é uma verdade! Nós somos remunerados pelo tempo de aula, hora/aula”*. Por fim,

complementa: “[...] *tem que meditar sobre o papel da pesquisa na escola, não pode ser só um prêmio de final de ano, onde uns ganham e outros não, porque a pesquisa é muito mais séria, tem outro valor para o professor.*”

Em suma, os relatos apresentados contemplaram esta categoria, contudo, outras falas inerentes a forma como o professor conduz o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos encontram-se indicados na categoria temática a seguir.

4.7 Avaliação no processo de ensino

Esta categoria é dedicada a apresentar, através dos relatos dos professores, como acontece o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos ao longo da prática pedagógica. Nesse percurso, os instrumentos e estratégias adotados pelos docentes revelam as concepções que possuem sobre o processo de ensino-aprendizagem. Em busca de conhecermos a visão desses profissionais sobre esse aspecto, serão apresentadas, a seguir, suas narrativas.

A professora P1 relata que, para mensurar o aprendizado de seus alunos, adota diferentes mecanismos. A prova é um deles, contudo, justifica sua fala ao destacar que não renuncia a questões abertas nas avaliações, esclarecendo suas razões ao afirmar aplicar: “[...] *prova de questões abertas, porque aí eu analiso a letra, eu analiso a questão argumentativa deles, como é que eles discutem, pensam, raciocinam sobre determinado tema [...] trazer de forma crítica aquele conteúdo que a gente está vendo.* A professora P1 acrescenta ainda prezar: “*muito de discussão [...]*”. Uma das maneiras de implementá-las, segundo sua afirmação, se dá através de “*aulas invertidas, eles trazem os conteúdos, a gente vai discutindo. [...] é dessa forma que eu avalio também*”.

O professor P2, relata: “*Uma nota geralmente é a prova que todas as escolas pedem de algum modo, que vai ser uma prova ou um simulado bimestral. E aí tem uma segunda nota que é a qualitativa, que é a participação dele nas atividades em sala de aula.*”

A professora P3 considera injusto o mecanismo da prova para avaliar o aluno. Para ela, o professor deve avaliar o estudante como um todo, levando em consideração outros fatores, inclusive externos à escola, os quais acredita interferirem no desempenho. Estes discursos estão presentes ao afirmar avaliar o aluno “[...] *no geral, assim, o contexto, não é? Eu avalio aquele aluno participativo, ou se o aluno é participativo ou não. Porque, se a gente for utilizar só o*

mecanismo da prova, não é justo, não é? Porque tem aluno que se esforça, que faz de tudo, faz as atividades e não consegue um bom desempenho na prova. Então, a gente tem que analisar de forma global [...]. Então, não dá para ser só prova, não. A gente tem que avaliar essa participação, o empenho, os trabalhos, a participação em grupo, tem que ser várias, ver o aluno como um todo, [...]ver a questão familiar, que a gente dá um discurso, e tem aluno que a gente precisa estar ali, apoiando [...]”.

Para a professora P4, a prova se tornou um instrumento ineficaz para avaliar o aluno. Essa compreensão aparece na fala: *“Mas, assim, a prova ela faz parte, mas eu não posso avaliar o aluno com uma prova. Eu acho que é muito insuficiente. Eu não acho que uma prova realmente avalia [...] Só que quando eu falo que ela é insuficiente, é dentro desse amplo contexto escolar, porque na questão de atribuir uma nota para ele é a partir de uma prova. Na sequência, afirma incorporar outros instrumentos para avaliar, como: “o trabalho, o seminário, a pontualidade dele, a forma como ele demonstra interesse por aquilo. Se ele pergunta, questiona [...]”.*

Por fim, a declaração do professor P5 aponta uma insatisfação quanto ao processo avaliativo posto, afirmando enfaticamente ser: *“Uma das coisas que me incomodavam, e me inquieto até hoje, é que a avaliação não se resume à tradução de uma nota no final. [...] Me preocupa mais a avaliação coletiva com eles do processo. Então, eu me peguei construindo um documento [...] que é a tabela, depois eu descobri que isso é chamado também de tabela de rubricas, onde a gente cria as competências para que o aluno tenha certeza dos critérios avaliativos e que ele possa fazer uma autoavaliação do caminho[...]. Nesse sentido, ao detalhar a organização das notas, complementa sua fala ao informar o seguinte: “Veja que Geografia são apenas 3 notas. Uma será sempre a prova. Mas o peso dessa prova é o que a gente negocia”.*

A próxima seção irá tratar das implicações do ensino desenvolvido pelos cinco professores entrevistados para a formação do aluno. Essas implicações serão identificadas a partir de um cruzamento interpretativo entre as concepções de ensino que os docentes afirmam adotar e as metodologias que utilizam em seu cotidiano pedagógico. Assim, busca-se compreender de que maneira essas escolhas se refletem na formação dos estudantes, conforme discutido a seguir.

4.8 Relação entre concepções e metodologias e as implicações à formação discente

Esta seção é dedicada à análise e à interpretação dos dados apresentados nas categorias anteriores. O propósito aqui é, através dessa investigação, responder ao terceiro objetivo específico desta pesquisa, que consiste em analisar, a partir da identificação das concepções e metodologias identificadas, no ensino de Geografia, quais implicações resultam na formação dos discentes.

A discussão tem início a partir da fala da professora P1, que afirma se identificar com as ideias de Milton Santos, assumindo ainda aderir à tendência da pedagogia crítico-social dos conteúdos. Contudo, declara que, em alguns momentos, faz uso do método tradicional. A construção dessa percepção está fortemente relacionada a sua formação acadêmica, no instante em que reconhece que a universidade foi responsável por edificar a “*teoria*”. Entretanto, a professora enfatiza que o aprendizado se consolidou na prática, ao declarar “*quando eu fui para a prática é que eu entendi*”.

Em sua concepção, ela entende a Geografia como uma ciência “*politizada*”, que estuda as desigualdades socioespaciais, percebendo o espaço como um produto em construção e transformação, resultado da produção da ação social, política e econômica. A partir dessa compreensão, busca despertar no aluno a percepção de se reconhecer como parte integrante desse espaço, assim como também estimular a consciência crítica, ao ressaltar que a geografia “*forma cidadãos críticos, conscientes, participativos, dinâmicos na sociedade*”.

Nessa perspectiva, quando confrontada com as metodologias adotadas, observa-se que a professora mobiliza diferentes maneiras de levar o conhecimento da Geografia ao aluno, incluindo “*música, filmes, imagens, sala de aula invertida, projetos*”. A professora explica que opta por adotar recursos audiovisuais, como “*filmes*”, alegando considerar isso um meio viável para trabalhar temas socioeconômicos, os quais considera “*sensíveis*”, tais como “*violência e sexualidade*”, buscando problematizá-los a partir do contexto de risco em que os alunos estão inseridos. Essa forma de atuar dialoga com a proposta de Castrogiovanni (2016), ao defender que o ensino deve ser contextualizado à realidade dos alunos, revelando as contradições existentes naquele meio.

Ainda sobre as metodologias, a P1 acrescenta buscar construir no aluno o entendimento da espacialidade através da produção de mapas, os quais não se limitam apenas à representação espacial no plano imaginário, para levar este aluno a compreender as nuances sociais,

econômicas e políticas que constituem os diferentes espaços geográficos, fazendo uso de uma abordagem que vai do macro ao micro.

Em seguida, a professora destaca que a aula de campo, embora seja uma prática que defende, é uma que ela não tem conseguido realizar. Segundo a docente, o contexto social no qual a escola se encontra inserida configura-se como um fator limitante à execução dessa dinâmica. Em seu relato, afirma “*Eu amo aula de campo. A minha vida inteira eu dei aula de campo. Porque eu tenho certa cisma de levar eles[...]. Seria, por exemplo, briga, desavença. É uma comunidade sensível, porque é uma sociedade muito difícil*”.

No que diz respeito à forma como conduz o processo de ensino-aprendizagem, observamos que a professora defende em sua prática a valorização da participação do aluno ao longo do processo, considerando o diálogo, a argumentação, o compromisso e a responsabilidade. Conforme evidenciado em seu discurso, embora tenha que seguir as orientações da instituição de ensino e aplicar ao menos uma prova, ela o faz, sendo que opta por “*questões abertas*” e “*argumentativa*”, justificando que, dessa forma, consegue perceber como os alunos “*discutem, pensam, raciocinam sobre determinado tema*”. Além disso, adota estratégias como aulas invertidas, nas quais o conteúdo é discutido coletivamente, acrescentando que “*é dessa forma que eu avalio também*”.

Com base nos relatos da professora P1 e na análise de seu perfil profissional, percebemos que ela se encontra em processo de doutoramento e possui 20 anos de experiência na docência, o que evidencia um sólido embasamento teórico e prático, demonstrado através da diversidade e intencionalidade das metodologias que adota em sala de aula.

Considerando esse cenário, é possível perceber a clareza da concepção teórica que defende, a qual se aproxima da abordagem crítica. Tal posicionamento encontra-se evidenciada em metodologias que favorecem a participação dos alunos no processo educativo, marcado por um acompanhamento da aprendizagem que valoriza a capacidade de iniciativa e de argumentação dos estudantes. Embora a prova se faça presente, como uma exigência do sistema de ensino, a professora prioriza a capacidade de argumentação, observada através da escrita, que não se constitui como único mecanismo, afirmando inclusive valorizar a participação coletiva durante as discussões.

A forma como a professora conduz o ensino, implica para formação de estudantes voltada para a leitura da realidade socioespacial e ao desenvolvimento do pensamento crítico-

reflexivo, capacitando o aluno a problematizar questões sociais e a reconhecer-se como parte integrante do espaço em que vive. A valorização dada a argumentação contribui para que o estudante reconheça suas potencialidades e sua autonomia. A professora alega fundamenta sua prática nas ideias de Milton Santos e na perspectiva da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, e de fato, identificamos que seu discurso se materializa em suas escolhas metodológicas, através compreensão do espaço como produto das relações sociais, políticas e econômicas; na valorização dos conteúdos historicamente construídos; e, sobretudo, na forma como os trabalha de modo contextualizado à realidade do aluno.

Na continuidade da análise, o P2 declara adotar tanto a abordagem crítica quanto a tradicional, reconhecida através de seu relato, ao afirmar que sua *“ideia é muito mais crítica”*. A predileção pelo viés crítico da Geografia, conforme identificada em seus discursos, foi inspirada em professores que adotavam essa concepção em sua prática pedagógica quando ainda era estudante da educação básica. Contudo, ao refletir sobre sua trajetória formativa, o professor aponta limitações na formação acadêmica, afirmando não ter atendido suas expectativas, por considerar que *“Ela prepara o professor para uma sala de aula que é quase utópica”*.

Apesar da observação levantada, a base teórica teve a contribuição da formação inicial e da continuada, associada à trajetória profissional, que contempla 19 anos de experiência na docência e a titulação de doutor, conferindo-lhe segurança teórica para defender um ensino de Geografia que venha *“Oferecer para o aluno a noção de mundo que ele vive”*. Nesse sentido, o professor procura despertar, em seus alunos, o entendimento da espacialidade.

Em seu discurso, evidencia aderir a práticas que valorizam o diálogo, e que, por meio dele, possa despertar no aluno o entendimento da realidade da qual faz parte, possibilitando *“que o aluno consiga ver caminhos a partir da sua fala”*, a fim de torná-lo capaz de *“ressignificar”* esse contexto.

Entretanto, o professor ressalta que o contexto escolar no qual atua é complexo, o que limita sua prática, evidenciando o fato de muitas vezes ter que desenvolver estratégias para lidar com a fragilidade social dos alunos, as quais passam a fazer parte da dinâmica da sala de aula. Nesse cenário, o docente relata assumir múltiplos papéis que vão além da sua função profissional, como *“psicólogo, vigia, pai, mãe, tio, orientador, polícia, ser lei, tenho que ser uma série de coisas que não deveriam ser a minha função”*. Reconhecendo inclusive não fazer

parte de suas atribuições, mas que acaba tendo que executar. Para ele, o diálogo auxilia nesse processo, constituindo-se como elemento central de escuta e de mediação.

No que tange às práticas de acompanhamento de aprendizagem dos alunos, o P2 enfatiza que *“uma nota geralmente é a prova”* como exigência da escola, e que a segunda nota é construída através da *“participação”* dos alunos durante o desenvolvimento das *“atividades”* ao longo das aulas.

Nesse sentido, acerca da percepção desse professor, observamos um alinhamento com a abordagem crítica, demonstrado ao incorporar o diálogo como recurso mediador das discussões sobre temas que envolvem tensões sociais e econômicas presentes no contexto dos alunos, ao mesmo tempo em que possibilita a esses indivíduos o reconhecimento de si mesmos como parte desse contexto, podendo, assim, transformar a realidade. Essa habilidade de mediar o conhecimento pode estar relacionada a sua longa trajetória profissional que lhe conferiu a capacidade de, mesmo dentro de estrutura organizacional tradicional, buscar romper com ela, empoderando o aluno a questionar.

No que concerne às implicações para a formação discente, a prática do P2 converge para uma educação pautada no diálogo, na participação e na leitura crítica da realidade, também empoderando o aluno a se perceber como integrante de um contexto marcado por carências e, a partir disso, a buscar transformá-lo.

A professora P3 possui 23 anos de experiência na docência e é especialista em análise ambiental. Ela alega mesclar as abordagens em sua prática, ao evidenciar que *“Hoje em dia a gente tem que ser mesclado”*, admitindo que, em termos de conhecimento teórico, a defesa pela Geografia crítica advém da formação acadêmica; contudo, em termos de prática, essa construção ocorre no cotidiano escolar em diálogo *“com os colegas, pesquisando e vendo mesmo que a gente precisava de uma aula mais dinâmica que aproximasse o aluno da gente”*.

Sob essa ótica, a professora defende um ensino de Geografia voltado para o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes, que seja capaz de promover a compreensão do espaço, partindo de seu entorno e avançando para escalas geográficas mais amplas. Para alcançar tal propósito, faz uso de metodologias diversas, como *“trabalhos em grupo, sala de aula invertida, estudo dirigido e recursos audiovisuais”*. Adere ainda ao uso de *“textos jornalísticos em redes sociais”*, para pesquisar temas da atualidade.

Quanto ao fechamento do processo de ensino-aprendizagem, a professora se posiciona de forma crítica em relação à prova; em sua declaração, considera injusto. Embora seja um critério pré-estabelecido pelo sistema de ensino, ela questiona esse mecanismo em favor da valorização da *“participação, empenho”* e do contexto *“familiar”* do aluno.

Contudo, assim como P1 e P2, a P3 também enfrenta limitações quanto ao aprofundamento de metodologias, a exemplo da aula de campo, afirmando não realizar por *“medo”* ao considerar que os alunos com quem trabalha serem *“muito difíceis”*. Em seguida, relata uma experiência que teve nessa escola, ao realizar uma passeata pela paz no bairro, *“Aí no percurso, eles eram se agredindo, empurrando o outro, batendo[...]”*.

Ao relacionarmos a concepção que defende com as metodologias que a professora afirma utilizar em suas aulas, notamos um alinhamento à abordagem crítica, presente em seu discurso ao declarar recorrer a metodologias ativas, a exemplo o uso de textos jornalísticos, para estimular a pesquisa de conteúdo atuais da geografia em redes sociais com o intuito de despertar nos alunos a leitura crítica da realidade.

No que se refere às implicações para a formação dos discentes, observamos que a sua experiência profissional a leva a utilizar metodologias que favorecem o desenvolvimento do senso crítico e do raciocínio geográfico, especialmente a partir da leitura do espaço vivido.

Na sequência, com 13 anos de experiência na docência, a professora P4 declara mesclar as abordagens pedagógicas em suas aulas. Ela assume ainda uma concepção de ensino de geografia voltado para uma leitura da totalidade, isto é, para a compreensão das diferentes escalas geográficas. Isso fica exposto quando a docente afirma a importância do aluno: *“conhecer o lugar, entender essas muitas relações que acontecem no mundo”*.

Em relação à base teórica que sustenta sua defesa, a professora relata se fortalecer no dia a dia do exercício da docência. Ao justificar essa percepção, destaca que sua formação acadêmica deixou lacunas, tanto de cunho teórico quanto de prática pedagógica, e que, devido a isso, reconhece possuir um sentimento de insegurança em relação a sua atuação docente, conforme evidenciado quando diz: *“[...] feito uma licenciatura com cara de bacharelado, porque boa parte dos meus professores eram professores técnicos, não é? E eram poucos professores também com formação pedagógica... quando eu cheguei na sala de aula eu senti uma insuficiência de tudo isso”*.

No quesito metodologia, o discurso da professora aponta o uso de diversas metodologias, as quais manifesta-se no emprego de mapas conceituais e mentais, bingos temáticos e quizzes interativos com uso de IA (inteligência artificial), sem abrir mão, contudo, de práticas como as aulas expositivas dialogadas, resolução de questões do ENEM, leitura de textos e escrita no quadro.

Em continuidade a esse aspecto, a professora apresenta algumas dificuldades que limita o aprofundamento de suas metodologias, como aula de campo, por se sentir insegura em levar o aluno para fora de sala por questões logísticas, manifestando desejo de trabalhar de forma interdisciplinar com outros professores, ao declarar “*dar certo*”. Além disso, explicou ser um desafio lidar com as conversas dispersas dos alunos durante as aulas, adotando como estratégia para acalmá-los o ato de copiar na lousa, “*simplesmente viro para o quadro e começo a copiar*” e assim manter alunos ocupados.

O acompanhamento da aprendizagem dos alunos ocorre por meio de critérios como “*pontualidade*”, compromisso, responsabilidade, capacidade de argumentar e participar da aula. No entanto, ressalta que considera o instrumento prova como “*insuficiente*” para verificar a aprendizagem, justificando: “*eu não posso avaliar o aluno com uma prova*”, alegando que sua fala remete ao contexto escolar, embora reconheça sua presença como parte do rito institucional.

Ao relacionarmos a concepção defendida pela professora com sua prática pedagógica, observamos que ela adota metodologias que transita entre o crítico (para a realização da leitura do espaço geográfico e o estímulo à participação dos alunos) e o tradicional (a exemplo da exposição oral dos conteúdos, da escrita no quadro e da resolução de exercícios, estas orientadas pela memorização e reprodução dos conteúdos).

Para contribuir ao entendimento das abordagens tradicionais, é importante destacar que, além da centralidade do professor no processo de transmissão do saber, essas práticas se caracterizam por valorizar conteúdos historicamente acumulados, muitas vezes tratados como verdades absolutas, priorizando a quantidade de informações em detrimento da formação da capacidade reflexiva dos alunos (Mizukami,1986).

Considerando o que foi apresentado, observamos que, mesmo diante das tentativas de introduzir um ensino mais crítico, a abordagem predominante se aproxima do modelo tradicional. Esse fato pode estar associado à formação acadêmica da professora, que não a

preparou adequadamente para o exercício da docência, fazendo com que se sinta insegura no domínio da prática, como ela própria relata: *“quando eu cheguei na sala de aula eu senti uma insuficiência de tudo”*.

Esse modelo de ensino, implica, para o aluno, uma formação dualista, caracterizada por momentos de reflexão, mas marcada principalmente pela memorização e repetição dos conteúdos geográficos, acarretando uma limitação da capacidade de compreensão crítica do espaço geográfico.

Por fim, o professor P5, considerado o mais jovem em termos de experiência na docência, com 10 anos, possui uma diversificada formação profissional, licenciado em Geografia e em Filosofia, e bacharel em Direito, fundamenta sua prática na Pedagogia Libertadora de Paulo Freire.

Inspirando-se nessa abordagem, ele parafraseia Freire ao afirmar: *“Segundo Freire, da opressão, é o oprimido primeiro tomando consciência da opressão para transformar essa situação que é social. Ele não sofre essa opressão sozinho. Eu sei que, no primeiro momento, ele até se vê sozinho sofrendo isso, mas é muito mais amplo e é um tecido coletivo. Essa opressão é a classe trabalhadora que sofre, somos nós”*.

Essa base teórica é explicitada na sua concepção de ensino, que busca despertar no discente a capacidade de se perceber enquanto sujeito social inserido em um contexto de opressão. Ao parafrasear Freire, o professor reforça que a opressão é um *“tecido coletivo”*, e a tomada de consciência é o primeiro passo para a transformação dessa situação social.

Nesse contexto, o ensino de geografia desempenha um papel importante para o desenvolvimento de *“uma grande revolução do nosso modo de ver, de sentir, de pensar como sujeitos sociais”*, favorecendo assim a leitura crítica do mundo e o desenvolvimento da capacidade de *“questionar”* a realidade.

Com base nesse entendimento, o professor defende que os conteúdos devem ser apresentados de forma que venham fazer sentido para o aluno. Para isso, se faz necessário *“espacializar”*, tornando-se indispensável dialogar com as categorias da Geografia, ao afirmar que *“para espacializar, tem que dialogar com as categorias geográficas”*.

Essa compreensão está diretamente relacionada à sua formação acadêmica, a qual forneceu uma base teórica que sustenta a defesa adotada em sua prática pedagógica. Contudo,

o professor reconhece que a academia deixou lacunas quanto ao exercício da prática, ao afirmar que *“toda a minha leitura não respondia aos desafios da escola”* e que a *“A sala de aula me mostrou que a teoria não resolve as dinâmicas da escola”*. Segundo o professor, os alunos demandam *“atenção, e “um olhar”* que a academia não auxiliou a dar.

No que se refere às metodologias, observamos, através de seus relatos, que o diálogo ocupa lugar central em seu ensino, sendo ponto de partida para trabalhar com temas geradores, com os saberes populares (a exemplo da literatura de cordel) e projetos de pesquisa (a exemplo da elaboração de um censo demográfico realizado pelos próprios alunos em seu bairro, construído a partir de sua realidade concreta, uma vez que os dados levantados diziam respeito a eles mesmos).

Olhando ainda para prática pedagógica, o P5 aponta entraves para o desenvolvimento de projeto de pesquisa na escola, especialmente em relação à carga horária e à remuneração, como uma *“grande barreira”*, por considerar que a pesquisa exige um trabalho contínuo e um gerenciamento adequado de *“tempo e espaço”*.

Sobre o acompanhamento da aprendizagem dos alunos, o P5 relata valorizar a autonomia a dos alunos, ao possibilitar que eles se autoavaliem, inclusive permitindo que os próprios estudantes participem da definição dos critérios avaliativos, ressignificando a prova como uma exigência estrutural, mas negociando o seu peso, ao afirmar que a *“prova é o que a gente negocia”*.

Ao relacionarmos a formação acadêmica e a concepção teórica do professor P5 com suas as metodologias, observamos que há coerência. A valorização do diálogo, da pesquisa, dos saberes do aluno e da negociação dos critérios avaliativos evidencia uma proposta de ensino que coloca o estudante no centro do processo educativo, convergindo com a proposta da pedagogia libertadora freiriana. Mesmo diante da obrigatoriedade da prova, o professor ressignifica sua atuação ao promover a autonomia por meio da autoavaliação.

O ensino fundamentado na Pedagogia Libertadora implica na formação de sujeitos conscientes e críticos, capazes de realizar uma leitura crítica do mundo, de questionar a realidade em que estão inseridos e de atuar como protagonistas na transformação do seu contexto social.

Essa perspectiva dialoga também com Cavalcanti (1998), ao defender que o ensino de

Geografia faça o aluno compreender, despertar e fortalecer a leitura de mundo, compreendendo que os conteúdos da Geografia não estão dissociados de sua realidade, aproximando-os de suas experiências, e atribuindo significado ao que é ensinado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, foram apresentados os resultados da pesquisa realizada com cinco professores de Geografia que atuam em duas escolas da rede estadual da Paraíba, localizadas na cidade de Campina Grande. O estudo investigou as percepções de docentes de Geografia sobre as concepções e as metodologias que orientam práticas de ensino.

Com base nos resultados analisados, a pesquisa respondeu à pergunta norteadora e aos objetivos específicos propostos. A pergunta norteadora foi: quais as percepções de docentes de Geografia quanto a pressupostos teóricos e metodológicos educacionais em suas práticas de ensino em duas escolas estaduais de Ensino Médio em Campina Grande-PB? Os dados demonstraram que os professores possuem clareza quanto às abordagens que defendem, com predominância de abordagens críticas entre os entrevistados, ainda que reconheçam a presença de elementos tradicionais em certos momentos. Quanto às metodologias, constatou-se um repertório metodológico diverso, pautado no diálogo, na participação, na criticidade, na autonomia, como, por exemplo, em práticas expositivas e avaliativas.

Em relação ao primeiro objetivo específico da pesquisa, que buscou identificar os pressupostos teóricos educacionais que fundamentam a prática de ensino desses docentes, a investigação mostrou que os cinco professores entrevistados adotam em suas práticas abordagens críticas, com destaque especial para Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos e para Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, alegando inclusive, que, em certos momentos, também adotam abordagens tradicionais. Com exceção do P5, que afirmou ser adepto da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire.

Quanto ao segundo objetivo específico da pesquisa, que visou investigar as metodologias adotadas por eles em suas aulas, a pesquisa revelou que os professores adotam um repertório metodológico bastante diversificado, incluindo: sala de aula invertida, música para análise de letra, interpretação de imagens, trabalho em grupo, projeto, debate, estudo dirigido, pesquisas na internet, *quizzes* interativos, bingos temáticos e o uso da literatura de cordel para trabalhar os saberes populares.

O diálogo surge como elemento central na mediação do ensino, sendo utilizado, por exemplo, para discutir os problemas sociais relacionados à realidade do aluno, estendendo a

escalas maiores, também para mediar a escuta ativa. Além disso, aulas expositivas, escritas de conceitos no quadro, exercícios, treinos de questões do Enem, jogos com recompensas também são maneiras de trabalhar, tudo isso para levar o conteúdo da geografia até o aluno.

Em relação ao terceiro objetivo específico da pesquisa, ele buscou analisar, a partir das concepções e metodologias identificadas no ensino de Geografia, quais implicações resultam na formação do discente. Diante do exposto, tendo como parâmetros as concepções que defendem e as metodologias que utilizam no ensino, a pesquisa constatou que os professores adotam abordagens críticas em seu ensino, com destaque especial para o Crítico-Social dos Conteúdos e a pedagogia Libertadora de Paulo Freire, assim como admitem, em certos momentos, mesclar o crítico com o tradicional.

No que diz respeito às metodologias, os docentes apresentaram um repertório diversificado, demonstrando intencionalidade pedagógica, ao fazerem uso de recursos de audiovisual, trabalho de grupos, sala de aula invertida, análise e interpretação de imagens e de letras de músicas, projetos, produção de um senso demográfico, a literatura de cordel, mapas temáticos, pesquisas na internet, entre outros, adotados para estimular o debate, despertar o raciocínio crítico, a capacidade de argumentação e a autonomia.

Com base nesses resultados identificamos que todos os professores possuem clareza quanto à vertente que adotam, as quais foram constatadas em suas práticas pelas metodologias que afirmaram adotar, com exceção de uma professora, que transita entre o crítico e o tradicional, se aproximando mais da abordagem tradicional. Essa constatação se deve ao fato dela adotar metodologias ativas, como mapa mental, que se volta para a vertente crítica, assim como recorre a metodologias de cunho tradicional, como à escrita no quadro para a organização da sala para manter o silêncio, a ordem, ao passo que trabalha com bingos temáticos, atribuindo recompensa o que também é uma outra característica da abordagem tradicional, que se volta para exercícios de fixação de conteúdo, treinos de questões do Enem. Esse fato pode estar relacionado à sua formação profissional, a qual alega ter tido uma falha tanto na teoria, por alegar ter um caráter mais técnico, quanto na prática.

Mediante a análise dos dados, os resultados indicaram que o ensino desses professores implica na formação de alunos capazes de realizar uma leitura crítica da realidade socioespacial, partindo da sua realidade, do que se é vivido, para uma dimensão maior, na capacidade de argumentar com autonomia, com pensamento crítico reflexivo, incentivando o protagonismo e

a capacidade de transformar a realidade social. Ainda que essas potencialidades enfrentem tensões como limites estruturais, problemas socioeconômicos externos ou a persistência de processos tradicionais impostos pelo sistema avaliativo.

A pesquisa evidenciou desafios enfrentados pelos professores no cotidiano da sala de aula, como o desinteresse do aluno, o uso de celulares, a carência de materiais pedagógicos e um acúmulo de funções devido à realidade social complexa que necessita de atenção diferenciada por parte do docente, além de questões que extrapolam os muros da escola, como violência, drogas, falta de moradia, alimentação, entre outros.

Somado a tudo isso, acrescenta-se a estrutura organizacional, quanto à equipe pedagógica da escola, apontada como insuficiente ao suporte necessário para o professor, priorizando o controle administrativo da frequência discente. Ressaltou-se, ainda, o descompasso entre o avanço tecnológico, marcado pela rapidez e pelo dinamismo do acesso à informação/conhecimento, e o atraso na estrutura que, por ser considerada ultrapassada, torna-se pouco atrativa para o estudante contemporâneo. Por fim, foi destacada a falta de valorização para o desenvolvimento de projetos na escola, alegando-se remuneração por hora/aula, não por tempo adequado de pesquisa.

A pesquisa evidenciou um perfil de professores de Geografia que defende e incorpora em suas práticas abordagens críticas, demonstrando preocupação em adotar metodologias que despertem no aluno a criticidade, a autonomia, a capacidade de argumentação, a reflexividade, o protagonismo, ante o comprometimento de articular os conteúdos com a realidade dos alunos. Tais perceptivas fundamentam-se em uma base teórica sólida que remete à formação acadêmica, embora essa constatação não represente o entendimento da totalidade dos entrevistados.

Contudo, a pesquisa revelou problemas relacionados à formação inicial de professores de Geografia. Embora eles reconheçam, com a exceção de uma professora, que a academia fundamentou a base teórica, os docentes destacam lacunas na preparação para o exercício da profissão. Segundo eles, houve pouco diálogo entre teoria e prática durante o período de formação, o que acarretou dificuldades na atuação da docência. Teve professores que foram mais específicos, apontando que a formação teve um caráter técnico e deixou insuficiência em tudo, tanto na teoria quanto na prática. Outro evidenciou que a academia prepara para a pesquisa, mas está distante da realidade da sala de aula. Outro afirmou que o diálogo teórico

desenvolvido na academia foi insuficiente para lidar com os desafios da sala de aula. Todos convergem para o fato de que existe um distanciamento entre a academia e a sala de aula.

Nesse sentido, os resultados indicam que existe um distanciamento entre a formação acadêmica e as exigências concretas da prática docente, o que reforça a necessidade de repensar os currículos dos cursos de licenciatura em Geografia no sentido de ter mais articulação entre teoria, prática e realidade da escola.

Ao mesmo tempo, a pesquisa revelou problemas que apontam a necessidade de estudos futuros, voltados para a investigação referente à formação inicial e continuada de professores de Geografia, como também a respeito das condições de trabalho desses docentes, nas escolas pesquisadas, que se tornam fatores que limitam, até certo ponto, suas práticas.

Portanto, espera-se, que este estudo contribua para debates futuros sobre a formação inicial e continuada de professores de Geografia, bem como para reforçar a importância do ensino de Geografia como instrumento de leitura crítica da realidade socioespacial e de transformação social.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Manuel Correia de. **Geografia: ciência da sociedade**. Recife: Ed. Universidade UFPE, 2008.
- AZAMBUJA, Leonardo Dirceu. Trabalho de campo e ensino de Geografia. **Geosul**, Florianópolis, v. 27, n. 54, p. 181–195, jul./dez. 2012.
- AZEVEDO, Fernando de et al. **A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, Nilson Cortez Crocia de. A Escola Francesa de Geografia. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 98, p. 363–366, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3498.024>. Acesso em: 8 ago. 2025.
- BESSA, Valéria da Hora. **Teorias da aprendizagem**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2011.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha (Orgs.). **A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: Editora Unimep, 1994.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRASIL. **Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 24 abr. 1931.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 6 jul. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 6 jul. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fev. de 2017**. Altera a LDB e institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 6 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fev. de 2017.** Altera a LDB e institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 6 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023.** Institui o Programa Escola em Tempo Integral e altera as Leis nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 160, n. 146, p. 1, 1 ago. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14640.htm. Acesso em: 6 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024.** Define diretrizes para o Ensino Médio, em especial sobre carga horária mínima da formação geral básica (Art. 35-C). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1 ago. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm. Acesso em: 6 jul. 2025.

Brito, D. G.; Melo, J. A. B. Trabalhando a problemática ambiental urbana nas aulas de Geografia: experiência com vídeos e maquetes em escola pública de Campina Grande/PB. **Revista Brasileira de Geografia e Estatística**, v. 8, n. 15, p. 279-299, 2018.

BRITO, Isabela Sarah Trigueiro Custódio de; FARIAS, Paulo Sérgio Cunha. Dos PCN à BNCC: rupturas ou permanências nos paradigmas da ciência geográfica que fundamentam a Geografia Escolar. In: FARIAS, Paulo Sérgio Cunha *et al.* (org.). **A geografia escolar em disputa**: políticas, teorias e histórias curriculares. Campina Grande: EDUFPG, 2024. p. 137-161.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, São Paulo, n. 16, p. 133–152, 1º semestre 2001.

CALLAI, H. C. (Org.). **Educação Geográfica**: ensinar e aprender Geografia. Curitiba: CRV, 2016.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia escolar e os conteúdos da Geografia. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos *et al.* (org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. **Ensino da Geografia**: caminhos e encantos. Porto Alegre: EDIPUCRS – Editora Universitária da PUCRS, 2016.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; GOULART, Lúcia Beatriz. Uma contribuição à reflexão do ensino de Geografia: a noção de espacialidade e o estudo da natureza. **Terra Livre**, [S. l.], n. 7, p. 105–114, 1990. Publicado em 24 maio 2015. DOI: 10.62516/terra_livre.1990.87. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/87>. Acesso em: 24 mai. 2025.

CAVALCANTI, Lana de Sousa. **Geografia, Escola e Construção do Conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade**: ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**: olhares sobre a prática docente. Fortaleza: EdUECE, 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CORRÊA, Roberto Lobato. Geografia brasileira: crise e renovação. In: MOREIRA, Rui (org.). **Geografia: teoria e crítica – o saber posto em questão**. Petrópolis: Vozes, 1982. p. 115-130.

COSTA, Lidianne Almeida. **(Des)caminhos da “escola da autoria” (MS) no dizer dos professores de geografia das escolas de tempo integral de campo grande e dourados (MS)**. 2023. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13955359. Acesso em: 02 ago. 2025.

COSTA, Maria Cícera da Silva. **As metodologias ativas na construção do raciocínio geográfico**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Geografia) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13311391. Acesso em: 03 ago. 2025.

CRUZ, Abigail Bruna da. **Educação do Campo no município de Alfenas - MG**: As concepções docentes sobre o uso dos livros didáticos do programa Nacional do Livro Didático do Campo. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11688055. Acesso em: 03 ago. 2025.

CRUZ, Dayana Aparecida Marques Oliveira. Entre limites e possibilidades da Geografia escolar. **Revista Ensino de Geografia (Recife)**, Recife, v. 3, n. 2, p. 19–33, 2020. DOI: 10.38187/regeo2020.v3n2id243768. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ensinodegeografia/article/view/243768>. Acesso em: 30 jul. 2025.

DEPRAZ, Natalie. **Compreender Husserl**. Petrópolis: Vozes, 2011.

FANTIN, Maria Eneida; TAUSCHECK, Neusa Maria. **Metodologia do ensino de Geografia**. Curitiba: Ibpx, 2005.

FARIAS, Paulo Sérgio Cunha; MORAIS, Luiz Gustavo Bizerra de Lima. A reforma neoliberal do Ensino Médio: perspectivas curriculares para a Geografia Escolar e para a

profissão do geógrafo educador. In: FARIAS, Paulo Sérgio Cunha *et al.* (org.). **A geografia escolar em disputa**: políticas, teorias e histórias curriculares. Campina Grande: EDUEFCG, 2024. p. 193-234.

FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, Ivani (org.). **O que é interdisciplinaridade?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-27.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GABRELON, Anderson. **Professores iniciantes de geografia**: a percepção docente acerca da escola pública e das práticas pedagógicas na região metropolitana de São Paulo. 2023. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14973848. Acesso em: 02 ago. 2025.

GIROTTO, E. D. Formando leitores do mundo: algumas considerações sobre o ensino de Geografia no mundo contemporâneo. In: **Boletim Campineiro de Geografia**, v. 5, n. 2, 2015, p. 231-247.

HEUSSER, Eduardo Segundo. **Metodologias Ativas e Ensino Híbrido na Geografia Escolar**: “Projeto Nós Propomos!” em Destaque. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Geografia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11503323. Acesso em: 02 ago. 2025.

HUSSERL, Edmund. **Investigações Lógicas**. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

KAERCHER, Nestor André. Práticas geográficas para ler, repensar o mundo, convergentendensar com o outro e entender, descobrir a si mesmo. In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; KAERCHER, Nestor André (org.). **Geografia**. Porto Alegre: Artemed, 2007. p. 15-14.

KAERCHER, N. A. O gato comeu a Geografia Crítica? O trabalho com a Geografia Crítica em sala de aula. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Geografia em perspectiva**: ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 1999. p. 65-88.

KIMURA, Shoko. **Educação e formação de professores**: perspectivas e práticas pedagógicas. São Paulo: Papirus, 2008.

LENOIR, Yves. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, Ivani CA. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 45–76.

MACHADO, Ozeneide Venâncio de Mello. Pesquisa qualitativa: modalidade fenômeno situado. In: BICUDO, Maria Aparecida Vigiani; ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha (Org.). **A**

pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico. Piracicaba: Editora Unimep, 1994. p. 35.

MAGALHÃES, Danilo Carneiro. Prática docente em Geografia: reflexões e experiências. **Terra Livre**, [S. l.], v. 1, n. 60, p. 59–80, 2023. DOI: 10.62516/terra_livre.2023.3164. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/3164>. Acesso em: 10 mai. 2025.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 49–64, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/YYr8PNC7mycyh6v9rQnhSxr/?format=pdf>. Acesso em: 10 mai. 2025.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração do roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadao (Orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003, p. 11-25.

MELO, G. C. V. de; SANTOS, W. dos; GOMES, R. C. C. A Geografia Escolar e a formação de professores: da institucionalização da ciência de referência à Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 8, n. 16, p. 14-41, jul./dez., 2018.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MONICA, Glória Della. Instrução programada. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, [S. l.], v. 17, n. 3, p. 53–63, 1977. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rae/article/view/39861>. Acesso em: 15 mai. 2025.

MONTEIRO, Gildenia Lima. **O Ensino de Geografia e a Educação Ambiental: diálogos e reflexões da prática docente no ensino fundamental anos finais em Teresina - PI**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Geografia) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14014105. Acesso em: 03 ago. 2025.

MORAES, Jerusa Vilhena de; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Metodologias ativas para o ensino de Geografia: um estudo centrado em jogos. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 17, n. 2, p. 422-436, 2018.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

NÉRICE, Imídeo Giuseppe. **Metodologia do ensino: uma introdução**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1981.

NOBREGA, Luana Caruso. **Construindo aprendizagens no ensino de solos a partir de metodologias ativas de aprendizagem**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13327156. Acesso em: 03 ago. 2025.

OLIVEIRA, Fabiano Custódio de. A educação geográfica do/no campo no âmbito da BNCC: desafios e possibilidades. In: FARIAS, Paulo Sérgio Cunha *et al.* (org.). **A geografia escolar em disputa**: políticas, teorias e histórias curriculares. Campina Grande: EDUEFCG, 2024. p. 297-330.

OSTERMANN, Fernanda; CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda. **Teorias de aprendizagem**. Porto Alegre: Evangraf; UFRGS, 2011.

PAZERA JR., Eduardo. A contribuição francesa e anglo-saxã na formação do pensamento geográfico brasileiro. **Boletim de Geografia – UEM**, Maringá, ano 6, n. 1, p. 33–36, jun. 1988.

PINHEIRO, Antônio Carlos. **Geografias de quilombos**: memórias e histórias ancestrais do Matão-PB no contexto da educação geográfica. 2023. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/29491>. Acesso em: 03 ago. 2025.

PINTO, Thayse Ramos Cardoso. O professor facilitador da segunda década do século XXI: reflexões acerca da teoria humanista de Carl Rogers. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 13, n. 12, e82131247709, 2024. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v13i12.47709>. Acesso em: 20 mai. 2025.

PONTUSCHKA, N. N. Renovação do ensino da geografia e formação de professores. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E SOCIEDADE, 10., 2007. **Anais [...]**. [S. l.: s. n.], 2007. p. 1-14.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. Por uma geografia moderna na sala de aula: Rui Barbosa e Delgado de Carvalho e a renovação do ensino de geografia no Brasil. **Mercator - Revista de Geografia da UFC**, Fortaleza, v. 8, n. 15, p. 67-80, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufc.br/mercator/article/view/5990>. Acesso em: 5 jun. 2025.

ROCHA, Leandro da. **A narrativa por entre lugares, estradas e paisagens**: da formação docente à prática de um professor de geografia. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11480944. Acesso em: 01 ago. 2025.

SALES, Pedro Mario Costa. **O ensino de geografia e o uso de metodologias ativas em tempos de pandemia**: desafios e potencialidades. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11357168. Acesso em: 01 ago. 2025.

SAMPAIO, Joana Jaqueline; ALVES, Cícera Cecília Esmeraldo. A questão curricular do Novo Ensino Médio: ensino por áreas de conhecimento – fim das disciplinas escolares? In: FARIAS, Paulo Sérgio Cunha *et al.* (org.). **A geografia escolar em disputa**: políticas, teorias e histórias curriculares. Campina Grande: EDUEFCG, 2024. p. 331-350.

SANTOS, B. S. A sociologia da ausência e a sociologia da emergência: para uma ecologia dos saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 25, 2005.

SANTOS, Camila Soares dos. **Metodologias ativas no ensino de geografia**: reflexões sobre as práticas pedagógicas dos professores que atuam no núcleo regional de educação de Ivaiporã/PR. 2023. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13791618. Acesso em: 01 ago. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

SILVA, Maciel Pereira da. **A motivação para aprender no ensino de geografia**: o posicionamento da juventude estudantil em relação às metodologias de ensino em escolas públicas do Gama- DF. 2021. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11512408. Acesso em: 01ago. 2025.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13–33, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/BNrRjXq9PSpHSvJYRmf83hS/>. Acesso em: 8 abr. 2025.

SILVA, T. T. **Ensino de Geografia**: A importância da abordagem dialógica na construção do conhecimento. São Paulo: Editora X, 2020.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Ciência e comportamento humano**. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Tradução: Karla Reis; revisão técnica: Nilda Jacks. Porto Alegre: Penso, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TOMAZ, Carmita Luzia. **A prática pedagógica dos professores de geografia nos primeiros e últimos anos da docência**. 2021. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11250287. Acesso em: 01 ago. 2025.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 17. ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VESENTINI, José William. **Repensando a Geografia escolar para o século XXI**. São Paulo: Copyright, 2019.

VICENTE, Nataniel Antônio. **A violência escolar na perspectiva discente**: o que a geografia tem a ver com isso? 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalho_Conclusao/viewTrabalho_Conclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13776652. Acesso em: 01 ago. 2025.

ANEXOS

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Prática de ensino de Geografia: investigando os pressupostos teóricos e metodológicos em uma Escola estadual em Campina Grande-PB

Pesquisador: CLEMILDA BARRETO DE SOUSA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 90399325.0.0000.5188

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.732.453

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa vinculado a Universidade Federal da Paraíba, do Centro de Educação, por meio do Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação (PPGE), cuja pesquisadora pretende é analisar as percepções de docentes de Geografia quanto a pressupostos teóricos e metodológicos educacionais em suas práticas de ensino em uma Escola Estadual de ensino médio em Campina Grande-PB.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Para tanto, nos propomos, neste estudo analisar as percepções de docentes de Geografia quanto a pressupostos teóricos e metodológicos educacionais em suas práticas de ensino em uma Escola Estadual de ensino médio em Campina Grande-PB.

Objetivo Secundário:

Em vista de alcançar tal objetivo, procuramos primeiramente identificar os pressupostos teóricos educacionais que fundamentam as práticas de ensino dos(as) professores(as) de Geografia. A partir desta etapa, investigar as metodologias adotadas pelos(as) professores(as) de Geografia em suas aulas, bem como, visaram-se analisar, a partir das concepções e metodologias identificadas no ensino de Geografia, quais implicações resultam na formação do

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 7.732.453

discente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os profissionais envolvidos na pesquisa poderão se sentirem desconfortáveis e/ou constrangidos em participar da entrevista.

Benefícios:

A pesquisa busca contribuir para a compreensão de como as práticas docentes podem ressignificar a percepção da disciplina. Além disso, pretende contribuir para a literatura acadêmica, apoiar a formação de professores(as) e fomentar o debate educacional.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A metodologia adotada neste estudo foi pensada para atender à necessidade de investigar o tema, assegurando que cada etapa da pesquisa esteja alinhada com os objetivos propostos. Para alcançá-los, optou-se pela fenomenologia de Edmund Husserl, como método de organização da pesquisa, fundamentando-se nos estudos de Natali Despraz contando ainda com a contribuição de demais autores. No que diz respeito a abordagem metodológica, adotou-se a abordagem qualitativa, por sua adequação às pesquisas em educação, possibilitando a compreensão da subjetividade dos sujeitos e das especificidades dos investigados, que, no caso, são os(as) professores(as) de Geografia. Quanto aos instrumentos de coleta de dados, serão utilizadas as entrevistas semiestruturadas, por possibilitarem o diálogo face a face com os participantes. As entrevistas serão gravadas para evitar perdas de informações relevantes. A análise dos dados coletados será conduzida com base na técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), que oferece elementos-chave para identificar e interpretar os núcleos de sentido presentes nas falas dos participantes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória atendem aos requisitos formais do CEP.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sou de parecer FAVORÁVEL a execução desse projeto de pesquisa, salvo melhor juízo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 7.732.453

Federal da Paraíba, o CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2542010.pdf	14/07/2025 05:44:34		Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto_Clemilda.pdf	14/07/2025 05:43:29	CLEMILDA BARRETO DE SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_E_LIVRE_ESCLARECIMENTO.PDF	03/07/2025 00:13:41	CLEMILDA BARRETO DE SOUSA	Aceito
Outros	DECLARACAO_DE_DIVULGACAO DOS_RESULTADOS.pdf	03/07/2025 00:09:55	CLEMILDA BARRETO DE SOUSA	Aceito
Outros	INICIO_DA_PESQUISA_APOS_O_COMITE_DE_ETICA.pdf	03/07/2025 00:08:23	CLEMILDA BARRETO DE SOUSA	Aceito
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_DO_PESQUISADOR_RESPONSAVEL.pdf	03/07/2025 00:04:03	CLEMILDA BARRETO DE SOUSA	Aceito
Outros	CERTIDAO_DE_ANUENCIA.pdf	03/07/2025 00:01:07	CLEMILDA BARRETO DE SOUSA	Aceito
Outros	CARTA_DE_ANUENCIA.pdf	02/07/2025 23:59:09	CLEMILDA BARRETO DE SOUSA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	02/07/2025 23:50:53	CLEMILDA BARRETO DE SOUSA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	02/07/2025 23:48:37	CLEMILDA BARRETO DE SOUSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	02/07/2025 23:48:02	CLEMILDA BARRETO DE SOUSA	Aceito

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900

UF: PB **Município:** JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 7.732.453

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 29 de Julho de 2025

Assinado por:

Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedesica@ccs.ufpb.br

APÊNDICES

APÊNDICE A- INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Descrição do perfil profissional dos docentes:

Idade, gênero, formação profissional, instituição de formação, tempo de formação, tempo de atuação, carga horária de trabalho, série na qual leciona.

Qual a sua idade? Qual o seu gênero? Qual é a sua formação profissional? Em qual instituição se formou? Há quanto tempo se formou? Há quanto tempo atua como professora de Geografia? Qual é sua carga horária semanal de trabalho? Em quais séries você leciona atualmente? Vínculo se é efetivo ou prestador.

OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS QUE FUNDAMENTAM AS PRÁTICAS DE ENSINO DOS(AS) DOCENTES DE GEOGRAFIA

1. Na sua opinião, qual é o papel do professor de Geografia no ensino dessa disciplina?
2. Em seu ponto de vista, de que forma o ensino de Geografia pode contribuir para a vida dos alunos?
3. Qual(is) concepção(ões) pedagógica você adota em suas aulas?
4. Você acredita que sua formação inicial e/ou continuada lhe proporcionou embasamento suficiente para adotar as concepções pedagógicas que utiliza? Por quê?"
5. Você já enfrentou/enfrenta desafios ao fazer uso dessas teorias? Se sim, pode apontar quais foram/são e como você busca/buscou superá-los?
6. Na sua opinião, as concepções pedagógicas têm alguma influência, na escolha dos conteúdos que você adota em sua práxis docente? Se sim, de que maneira?
7. Na sua opinião, a forma como você explora os conteúdos ou as temáticas da geografia em suas aulas ajuda os discentes a serem sujeitos críticos? Em caso afirmativo, compartilhe alguma experiência que justifique a sua atuação docente.

AS METODOLOGIAS ADOTADAS PELOS(AS) DOCENTES DE GEOGRAFIA EM SUAS AULAS

1. Em suas aulas, quais metodologias são mais utilizadas? Como você as desenvolve?
2. Você adapta suas metodologias de acordo com o nível de ensino e entendimento da turma sobre o conteúdo? Como faz isso?
3. Quando você trabalha os conteúdos ou temas da geografia, costuma relacionar com a realidade dos alunos? Se sim, como você faz essa conexão? Se não, por quê?
4. Você costuma utilizar atividades como aulas de campo, projetos e trabalhos em grupo para fomentar o aprendizado dos alunos? Se sim, como essas práticas contribuem para o aprendizado e ensino de Geografia? Se não, por quê?
5. Quais parâmetros você adota para avaliar o aprendizado dos alunos?
6. Os alunos participam ativamente das suas aulas? O que essa participação (ou falta dela) significa para você?
7. Que dificuldade(s) você enfrenta no ensino de Geografia?

APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezada/o Professor(a),

Esta pesquisa é sobre A prática de ensino de Geografia: investigando os pressupostos teóricos e metodológicos em uma Escola Estadual de ensino médio em Campina Grande-PB e está sendo desenvolvida pela/o pesquisador/a Clemilda Barreto de Sousa, aluna/o do Curso de Mestrado/Doutorado em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da/o Prof /Dra. Tânia Rodrigues Palhano.

Seu objetivo principal é analisar as percepções de docentes sobre os pressupostos teóricos e metodológicos das práticas educacionais de geografia no contexto escolar em que estão inseridos. Em vista de alcançar tal objetivo, definimos os seguintes objetivos específicos: identificar os pressupostos teóricos educacionais que fundamentam as práticas de ensino desses docentes; investigar as metodologias adotadas por eles em suas aulas; e, analisar, a partir das concepções e metodologias identificadas no ensino de Geografia, quais implicações resultam na formação do discente.

A finalidade deste trabalho é ampliar o entendimento sobre as práticas de ensino adotadas pelos professores(as) de Geografia, evidenciando como os pressupostos teóricos e metodológicos adotados influenciam a condução das aulas. Como benefício, esta pesquisa contribuirá para a compreensão de como as práticas docentes podem ressignificar a percepção da disciplina geografia.

Solicitamos a sua colaboração para a aplicação do(s) entrevistas semiestruturadas, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados seu nome será mantido em sigilo.

Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde. No momento da entrevista poderá ocorrer um desconforto psicológico (constrangimento) e, para

que isso seja evitado, deverá ser escolhido um local privado livre da presença de pessoas alheias ao estudo. O risco por sua participação no estudo é mínimo. O(a) Sr(a) poderá sentir desconfortável, poderá ter sua privacidade invadida ou se sentir constrangido durante a entrevista.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o/a senhor/a não é obrigado/a a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela/o mestrand/o ou doutoranda/o. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição.

O/A pesquisador/a responsável estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido/a e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do/a Pesquisador/a Responsável

Contato do/a pesquisador/a responsável: Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar, para Clemilda Barreto de Sousa.
Telefone: (83) 98151-1643 – E-mail: clemildacg2010@hotmail.com

Ou o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – Campus I – Cidade Universitária – 1º Andar – CEP: 58051-900 – João Pessoa – PB – Telefone: (83) 3216-7791 – E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br