UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

TÂNIA NETO PINA DA SILVA

A MOBILIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS DOCENTES NO ENSINO DOS COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS NA GEOGRAFIA ESCOLAR

VITÓRIA DA CONQUISTA -BA

2023

TÂNIA NETO PINA DA SILVA

A MOBILIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS DOCENTES NO ENSINO DOS COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS NA GEOGRAFIA ESCOLAR

Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª Drª Andrecksa V. Oliveira Sampaio

Linha de Pesquisa: Conhecimento e Práticas Escolares

VITÓRIA DA CONQUISTA -BA

2023

A MOBILIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS DOCENTES NO ENSINO DOS COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS NA GEOGRAFIA ESCOLAR

TÂNIA NETO PINA DA SILVA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profª Dra Andrecksa Viana Oliveira Sampaio
(Orientadora)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Profª Dra Nereida Maria Santos Mafra De Benedictis
(Examinador Interno)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Profª Dra Eliana Marta Barbosa de Morais
(Examinador Externo)
Universidade Federal Goiás (UFG)

S578m Silva,Tânia Neto Pina da .
A Mobilização dos conhecimentos docentes no ensino dos componentes físico-naturais na Geografia escolar./Tania Neto Pina da.2023
145f.
Orientador (a): Profa.Dra.Andrecksa V.Oliveira Sampaio
Dissertação (mestrado)- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,Programa de Pós Graduação em Educação—PPGED,Vitória da Conquista,2023.
Referências. F.124-137

1.Ensino de Geografia.2.Componentes físico-culturais.3.Conhecimentos docentes.

CDD: 370
910.7

Catalogação na fonte: Chrystina Nery - CRB 5/810
UESB – Campus Vitória da Conquista-BA

Ao meu esposo Linaldo e aos meus filhos Levi e Nathan, por todo amor,
incentivo e apoio nessa jornada.

AGRADECIMENTOS

Não poderia iniciar estes agradecimentos sem, em primeiro lugar, louvar ao meu Deus. Àquele que sempre esteve de braços dados comigo, me dando forças para ultrapassar todas as adversidades, por me sustentar e permitir alcançar esse sonho. **A Deus** toda honra e glória.

À minha amada mãe**,** exemplo de determinação e força diante de qualquer dificuldade. Ao meu pai (*in memorian*), por todo amor, carinho e presença em minha vida.

Aos meus filhos **Levi e Nathan** e ao meu esposo **Linaldo,** pela companhia, amor, compreensão e paciência para comigo. Sem o apoio de vocês essa conquista não seria possível.

Gratidão a minha professora da graduação e orientadora **Dra. Andrecksa Viana**, por ter me conduzido com sabedoria, dedicação, competência e paciência. Agradeço, também, por todo afeto, pela disponibilidade e empenho durante todo o processo de escrita dessa dissertação.

Agradeço a banca da defesa composta pelas professoras doutoras: **Nereida Mafra Santos Mafra De Benedictis e Eliana Marta Barbosa de Morais,** pelas excelentes contribuições e sugestões na qualificação que foram de fundamental importância para a qualidade dessa pesquisa.

Ao Grupo de Pesquisa no Ensino de Geografia (GRUPEG), pela oportunidade de poder participar e dialogar com autores de referências no ensino de Geografia. Aos colegas do mestrado, em especial: **Rosi e Edinaldo**, pela parceria, cuidado, por sempre estarem disponíveis para auxiliar nas minhas dúvidas. As minhas amigas **Eronildes** e **Ana Geisa** pela disponibilidade em ajudar todas as vezes em que precisei.

Um agradecimento especial aos **participantes** desta pesquisa, que demonstraram boa vontade em contribuir, pois sem elas, essa dissertação não teria êxito.

Ao **PPGEd,** Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB que me proporcionou uma formação significativa.

Aos **professores e colegas** da linha 4 -Conhecimentos e Práticas escolares, que contribuíram com essa jornada, através das discussões teóricas, reflexões e compartilhamento de experiências e conhecimentos.

Por fim, o meu profundo agradecimento a todos que contribuíram para a concretização desta dissertação e me apoiaram nessa jornada.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou construção. Paulo Freire, 2003.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar os conhecimentos que são mobilizados pelos professores no ensino dos componentes físico-naturais nos anos finais do Ensino Fundamental. As temáticas físicas da Geografia, na proposta curricular da Educação Básica, abordam as características da Terra, sua dinâmica e os componentes físico-naturais tais como: relevo, geologia, hidrografia, topografia, vegetação, solo e clima e apresentam-se como um desafio para o professor, por se tratar de conteúdos normalmente considerados mais difíceis. Portanto, questiona-se: quais conhecimentos o professor utiliza para mobilizar o ensino dos componentes físico-naturais nos anos finais do Ensino Fundamental? quais as dificuldades enfrentadas pelo professor ao ministrar os conteúdos com temáticas físico-naturais? Qual a relação da formação docente com os desafios de ministrar os componentes físico-naturais no Ensino Fundamental? Quais as estratégias utilizadas e perspectivas dos professores para ministrar as temáticas fisico-naturais, no Ensino Fundamental? No intuito de responder à esses questionamentos, realizamos o trabalho sob os fundamentos da pesquisa qualitativa. Como suporte teórico, destacam-se autores que realizaram pesquisas sobre os componentes físico-naturais como: Ascenção (2009) Morais (2011, 2014), Morais e Ascenção (2021), Paixão (2018), Cunha (2018b) e saberes docentes e formação profissional, como: Tardif (2014, 2016), Pimenta (1999), Gauthier (2013), e Shulman (2014). Os participantes da pesquisa foram professores de Geografia que atuam no Ensino Fundamental, selecionados por meio de dois critérios: 1) ter formação em Geografia e 2) estar em exercício profissional nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Para a produção dos dados foi utilizada a narrativa, interpretada em seguida, através da análise de conteúdo. Conclui-se que os professores mobilizam uma diversidade de conhecimentos para o ensino das temáticas referentes ao componentes físico-naturais na sala de aula, provenientes da formação profissional, das experiências de atuação com os alunos em sala de aula, da reflexão de suas práticas, além de estudos e pesquisas sobre a temática.

Palavras-chaves: ensino de Geografia; componentes físico-naturais; conhecimentos docentes.

ABSTRACT

This research aims to analyze the knowledge that is mobilized by teachers in teaching physical-natural components in the final years of Elementary School. The physical themes of Geography, in the Basic Education curriculum proposal, address the characteristics of the Earth, its dynamics and the physical-natural components such as: relief, geology, hydrography, topography, vegetation, soil and climate and present themselves as a challenge for the teacher, as it involves content normally considered more difficult. Therefore, the question arises: what knowledge does the teacher use to mobilize the teaching of physical-natural components in the final years of Elementary School? What are the difficulties faced by the teacher when teaching content with physical-natural themes? What is the relationship between teacher training and the challenges of teaching physical-natural components in Elementary School? What strategies are used and teachers' perspectives to teach physical-natural themes in Elementary School? In order to answer these questions, we carried out the work based on the foundations of qualitative research. As theoretical support, authors stand out who carried out research on physical-natural components such as: Ascenção (2009) Morais (2011, 2014), Morais and Ascenção (2021), Paixão (2018) and Cunha (2018b) as well as teaching knowledge and professional training, such as: Tardif (2014, 2016), Pimenta (1999), Gauthier (2013), and Shulman (2014). The research participants were Geography teachers who work in Elementary School, selected using two criteria: 1) having a degree in Geography and 2) being in professional practice in the final years of Elementary School (6th to 9th year). To produce the data, narrative was used, then interpreted through content analysis. It is concluded that teachers mobilize a diversity of knowledge to teach themes relating to physical-natural components in the classroom, originating from professional training, experiences working with students in the classroom, reflection **on their** practices, as well as studies and research on the topic.

Keywords: teaching Geography; physical-natural components;teaching knowledge

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Seleção final das dissertações e teses identificadas na CAPES, PPGED, PPGEN, PPGEO, PPGELS – 2017 a 2023, 2023..... 25

Quadro 2 – Síntese das correntes que influenciaram o pensamento geográfico do século XIX ao XX..... 37

Quadro 3 - Categorização dos saberes docentes, 2023..... 70

Quadro 4- Eixos trabalhados no terceiro ciclo: 6° e 7° anos do Ensino Fundamental, 1998..... 82

Quadro 5 – Eixos do quarto ciclo: 8º e 9º anos do Ensino Fundamental., 1998..... 85

Quadro 6- Objetos de conhecimento na BNCC – as temáticas físico-naturais nos anos finais do Ensino Fundamental, 2018..... 87

Quadro 7- Habilidades do 6º ano do Ensino Fundamental na BNCC relacionados aos componentes físico-naturais, 2018..... 88

Quadro 8- Habilidades do 7º, 8 º e 9º ano do Ensino Fundamental na BNCC relacionados aos componentes físico-naturais, 2018..... 90

Quadro 09- Eixos norteadores da pesquisa, 2023..... 94

Quadro 10– Síntese da caracterização dos participantes da pesquisa, 2023..... 96

Quadro 11– Síntese das dificuldades/ lacunas e contribuições das disciplinas de Geografia Física na formação docente, 2023..... 103

Quadro 12: Síntese dos desafios de ensinar as temáticas físico-naturais no ensino fundamental, 2023..... 112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGB	Associação dos Geógrafos Brasileiros
ANDES	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAMS	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CNTE	Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENPEG	Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia
GRUPEG	Grupo de Pesquisa no Ensino de Geografia
IBGE	Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCK	Pedagogical Content Knowledge.
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGEd	Programas de Pós-Graduação em Educação
PPGEn	Programas de Pós-Graduação em Ensino
PPGeo	Programas de Pós-Graduação em Geografia
PPGELS	Programa de Pós-Graduação o em Ensino, Linguagem e Sociedade
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
USP	Universidade de São Paulo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UGI	União Geográfica Internacional
UFG	Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

1INTRODUÇÃO..... 11

1.1CAMINHOS METODOLÓGICOS..... 17

1.1.1 A pesquisa narrativa..... 20

1.1.2 A análise do conteúdo..... 21

1.2 ESTADO DO CONHECIMENTO..... 22

2 A HISTÓRIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR E A FORMAÇÃO DOCENTE.... 31

2.1 A SISTEMATIZAÇÃO DA GEOGRAFIA ENQUANTO CIÊNCIA E DISCIPLINA ESCOLAR..... 34

2.1.1 A Institucionalização da Geografia Escolar 39

2.2 A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL..... 49

2.2.1 A formação inicial e continuada..... 55

3 OS CONHECIMENTOS DOCENTES E O ENSINO DOS COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS NA GEOGRAFIA ESCOLAR..... 62

3.1 O ENSINO DOS COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS NA GEOGRAFIA ESCOLAR..... 74

3.1.1 Os componentes físico-naturais nos PCN e BNCC..... 82

4 MOBILIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS DOCENTES: NARRATIVA DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA..... 93

4.1 OS PROFESSORES PARTICIPANTES E A TRAJETÓRIA ACADÊMICA NO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA..... 96

4.2 A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DOCENTE DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA..... 97

4.2.1 Escolha pela docência e pela Geografia..... 98

4.2.2 Formação docente e os conhecimentos adquiridos do campo de Geografia Física..... 101

4.3 DESAFIOS, DIFICULDADES E PERSPECTIVAS PARA A MOBILIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS NO ENSINO DOS COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS NA GEOGRAFIA ESCOLAR..... **106**

4.3.1 Experiências, impressões e dificuldades no ensino dos componentes físicos-naturais nos anos finais do Ensino Fundamental..... 107

4.3.2 Desafios de ensinar os componentes físico-naturais do espaço geográfico no ensino Fundamental..... 109

4.3.3 O ensino do componente físico-naturais e a mobilização dos conhecimentos prévios dos estudantes..... 115

4.3.4 Reflexão da prática e perspectivas com o trabalho com os componentes físicos-naturais..... 117

CONCLUSÕES..... 120

REFERÊNCIAS..... 124

APÊNDICES..... 138

ANEXOS..... 139

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é fruto de diversas inquietações advindas do meu cotidiano, das vivências na escola básica, da minha vida como aluna, professora e pesquisadora. Dessa maneira, as motivações pessoais e acadêmicas dessa temática estão intrinsecamente atrelados à minha trajetória de vida pessoal e educacional.

Nasci em uma pequena cidade, Ibicoara, localizada no sudoeste da Bahia, na Chapada Diamantina. Estudei toda a Educação Básica, na referida cidade, em escola pública, cujos conhecimentos e experiências adquiridos nesse período, contribuíram, tanto para minha vida pessoal, quanto para formação profissional. A dedicação aos estudos foi motivada pelo fato de meus pais, apesar de não terem estudado, saberem do papel fundamental que a educação poderia proporcionar-me, então, sempre primaram por uma educação de qualidade. Na infância, a identificação com a profissão do professor me conduziu a um carinho muito grande pelos docentes e sonhava um dia poder ser professora e contribuir para a formação dos estudantes.

No Ensino Fundamental e Médio (1992 a 2003), as minhas experiências com a disciplina Geografia, sobretudo, com os conteúdos referentes aos componentes físico-naturais trouxeram algumas dificuldades, inseguranças e medo em relação a essa disciplina, pois o ensino era baseado, especialmente, na transmissão de conteúdos através de aulas expositivas, estudos dirigidos com caráter mais descritivo, o que tornavam as aulas cansativas e desestimulantes.

A cidade de Ibicoara é dotada de um expressivo parque hídrico, com quilômetros de águas cristalinas, que brotam nos cumes e escorrem pelas serras e cachoeiras, marcada por uma diversidade de vegetação pertencentes a vários biomas, formações rochosas, algo que é tão perceptível na paisagem e que podíamos visualizar diariamente no percurso de casa para escola, porém, apesar dessas características, não conseguíamos correlacionar as temáticas físico-naturais abordadas em sala de aula, com o que percebíamos na paisagem, pois os mesmos eram abordados de forma isolada, todos baseados na leitura e resolução de atividades, por isso não entendíamos a interação entre esses componentes físicos com os outros de ordem social.

Os professores não conseguiam encaminhar o ensino dos componentes físico-naturais, por meio do contexto em que estávamos inseridos, o que tornava difícil a compreensão e dificultava diretamente na aprendizagem e interesse pela Geografia, visto que não tínhamos os conhecimentos geográficos consolidados para espacializar e entender a realidade sobre a perspectiva do espaço geográfico.

Hoje, percebo que os métodos utilizados pelos educadores naquele período, primavam mais pela memorização e descrição de tais temáticas, sem levar em consideração a

problematização advinda da diversidade da paisagem local de Ibicoara, marcada por biomas da Mata Atlântica, Cerrado e Caatinga, pois o espaço vivido por nós alunos, não era utilizado como referência para trabalhar os contéudo sobre relevo, solo, clima, vegetação, hidrografia, o que impedia de compreendermos como o espaço da cidade se interelacionavam com outros, através das suas diferenças, semelhanças e transformações.

Tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, muito conteúdos eram trabalhados isoladamente, visto que não se buscava desenvolver um raciocínio geográfico, baseado em analogias, escala, distribuição, extensão, conexão que nos permitisse correlacionar os conhecimentos transmitidos com a realidade. Essa situação trouxe algumas inquietações, como o fato de não perceber um sentido mais prático no estudo de estudar a Geografia, pois as temáticas físico-naturais se resumiam, maiormente, à memorização e descrição, o que me fez caracterizar a disciplina como complicada e complexa, se considerado que tínhamos muitos conteúdos para decorar.

Apesar desses sentimentos, o desejo de ser professora tornou-se cada vez mais evidente, mesmo ciente dos desafios que estavam por vir no exercício da docência. Então, ao encerrar o Ensino Médio, me preparei por um ano para as provas de vestibulares, e, posteriormente, fui aprovada no Curso de licenciatura em Geografia na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, em Vitória da Conquista.

O ano de 2004 foi o marco inicial da trajetória acadêmica. Esse ingresso na universidade possibilitou compreender, com mais constância, o universo geográfico, visto que, ao cursar as disciplinas, realizar as viagens para os trabalhos de campo e observar as diversas possibilidades que o conhecimento geográfico permitiu, tornou-se recompensador o desejo de ser educadora.

Os congressos organizados pelos docentes, o convívio com eles e com os colegas do curso mencionado motivaram, também, a familiaridade com o meio acadêmico e, consequentemente, trouxeram muitos aprendizados, baseados em boas discussões e exposições de diferentes pontos de vista, os quais, em seu conjunto, refletiram em minha prática docente e nas decisões em relação em direcionar as melhores estratégias de aprendizagem para os educandos que cursam a disciplina de geografia. As disciplinas, o estudo, os debates na graduação trouxeram, portanto, firmeza e convicção, influenciando positivamente em minha formação pessoal e profissional.

Durante a graduação, tive ainda a oportunidade de ser professora substituta em algumas escolas em Vitória da Conquista. Nessa etapa, assumi turmas com mais de quarenta alunos, de diferentes realidades e contextos sociais. Percebi, na prática, as dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem, mas isso não causou

desmotivação, pelo contrário, levou-me a querer buscar mais conhecimentos na área da docência, com o objetivo de tentar reduzir as vicissitudes presenciadas no período em que estagiei.

Como abordei anteriormente, a etapa do estágio juntamente com suas características constituiu o momento em que verifiquei a importância do planejamento no processo de ensino em Geografia. Estagiar em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, e mais uma vez vivenciar na prática o que havia experenciado como aluna do Ensino Fundamental e Médio foi algo que me intrigou, pois anos depois, em 2006, na condição de aluna estagiária pude perceber o mesmo desconforto da professora regente em trabalhar os temas como relevo e clima em sala de aula, recorrendo a leitura e resolução das atividades do livro didático, exposição semelhante às adotadas pelos meus professores na Educação Básica. Percebi, por outro lado, também as dificuldades dos discentes em compreender, contextualizar e relacionar os temas pertinentes aos componentes físico-naturais com à sua realidade, o que os deixavam dispersos na aula ou preocupados apenas em responder as questões que lhes foram postas, e, assim, rememorei a minha situação enquanto aluna.

Um dos conteúdos explorados pela professora, durante essa experiência do estágio, foi Rochas. Lembro que a regente solicitou dos alunos, de forma aleatória, que fizessem a leitura do conteúdo no livro didático e em seguida escreveu algumas questões abertas sobre a temática de estudo para que os alunos procurassem as respostas no livro. Quando soube que eu iria assumir a turma, ela deixou os conteúdos referentes aos componentes físico-naturais para que eu pudesse trabalhar, o que me colocou em uma situação desafiadora, visto que tinha tantas inquietações e insegurança diante dessa temática.

A minha experiência no estágio foi bem desafiadora, pois me senti insegura em relação aos conteúdos que teria que abordar com os alunos, tive receio em relação as estratégias metodológicas que deveria adotar em sala de aula, insegurança sobre como manter o domínio de classe e a preocupação em tornar minhas aulas compreensíveis para os discentes. Então, busquei estudar o conteúdo, realizei pesquisas em buscas de metodologias para trabalhar com os componentes físico-naturais, para favorecer o ensino desses conteúdos para os alunos.

No entanto, apesar dos desafios, o estágio supervisionado foi essencial para a minha formação profissional, pois mesmo diante das dificuldades, pude de fato, entrar pela primeira vez em sala de aula e perceber, na prática, os desafios do exercício docente, a importância do planejamento, a necessidade de repensar, replanejar e avaliar a nossa prática constantemente, diante das diferentes realidades com as quais nos deparamos em sala de aula.

Após o estágio e conclusão do curso, em junho de 2013, fui aprovada em um concurso

da Secretaria de Educação do Estado da Bahia e, então, iniciou minha carreira docente, na cidade de Planalto, como professora efetiva de Geografia, em turmas de 1º ano do Ensino Médio. Assim, através das práticas docentes e observações do cotidiano em sala de aula, evidenciou-se, desde o início, os desafios acima mencionados para tornar os conteúdos referentes aos componentes físico-naturais compreensíveis e contextualizados com a realidade dos alunos.

A nossa experiência na docência, na Educação Básica, permite-nos perceber como é comum encontrar alunos advindos dos anos finais do Ensino Fundamental com muitos conhecimentos geográficos não consolidados, e, ao ingressarem em turmas de 1º ano do Ensino Médio, não compreendem efetivamente as temáticas físico-naturais. Essa falta de compreensão do 1ºano, por exemplo, resulta, como visto, da inconsistência do aprendizado desses conteúdos já no Ensino Fundamental.

Na prática educativa, surgiu, então, o interesse em realizar uma sondagem com 4 turmas de alunos do 1º ano do Ensino Médio, em 2021, por meio de uma ferramenta *online* chamada *Google* sala de aula, pois a pandemia impossibilitou uma verificação no formato presencial. As perguntas tinham como objetivo identificar alguns aspectos relacionados à aprendizagem dos conteúdos de Geografia e conhecer quais eram dificuldades enfrentadas pelo discentes nesse processo. Os alunos, então, relataram que as temáticas mais difíceis na Geografia estão relacionadas ao solo, relevo, vegetação, clima, biomas, entre outros, que fazem parte dos conteúdos atrelados aos componentes físico-naturais. O levantamento demonstrou, outrossim, que os alunos sempre procuravam tão somente memorizar esses conteúdos para responderem as avaliações no intuito de conseguir uma aprovação na série que cursava.

Diante desse cenário, emergiu a preocupação em mudar a abordagem do ensino dos componentes físico-naturais com os alunos, tornando mais acessível esse conhecimento ao tecer vínculos com aspectos próximos à realidade deles, correlacionando os componentes de ordem física com as questões sociais, a fim de levá-los a reconhecerem a dimensão das escalas de análise, bem como as conexões com espaços mais distantes.

Dessa forma, a busca por conhecimento relativo ao tema encaminhou-me para cursar o mestrado em Educação na linha de pesquisa 4: Conhecimentos e Práticas Escolares. Motivada pelas inquietações aqui enumeradas sobre a minha vivência como discente e docente em sala de aula. Serão ratificados, sobretudo, as questões que envolvem os conhecimentos e as práticas docentes no processo de ensino da Geografia, levando em conta, principalmente, os conteúdos atrelados às temáticas físico-naturais.

Essa pesquisa tem como campo, a Geografia Escolar, precisamente os anos finais do

Ensino Fundamental e tem como objetivo geral analisar os conhecimentos mobilizados pelos professores no ensino dos componentes físico-naturais, nos anos finais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, compreender a Geografia enquanto disciplina escolar e a construção de saberes que a legitimam; averiguar a relação entre a formação docente e os desafios de ministrar os componentes físico-naturais nos anos finais do Ensino Fundamental; verificar as dificuldades enfrentadas, as estratégias utilizadas e as perspectivas do professor ao ministrar os conteúdos com temáticas físico-naturais no Ensino Fundamental.

Para ratificar as reflexões tecidas até aqui, vamos considerar os estudos empreendidos por estudiosos e pesquisadores que se debruçam em aprofundar os temas que envolvem a prática pedagógica dos educadores, ou a aprendizagem dos alunos na disciplina de Geografia.

Cavalcanti (2010), por exemplo, salienta que, no cotidiano das aulas, prevalece o tratamento dicotômico e fragmentado de natureza e ambiente, o que de fato compromete a aprendizagem dos discentes, no sentido dos mesmos não conseguirem perceber as questões físico-naturais no ensino de forma contextualizada com a sua realidade.

Os estudos de Ascenção (2009) e Morais (2014), ratificam as dificuldades enfrentadas pelos docentes para trabalhar em sala de aula com os componentes físico-naturais. Segundo apontamentos dessas autoras, as dificuldades estão relacionadas à concepção de que essas temáticas são abordadas na Educação Básica como tópicos, que não conversam entre si, ou, seja, são vistos de modo isolado, fragmentado. Essa metodologia não colabora para que os alunos possam compreender os componentes físico-naturais presentes no espaço em que vivem e a interação desses componentes com os outros aspectos humanos, como os fatores econômicos, sociais, políticos, culturais, entre outros.

Dessa forma, faz-se necessário conhecer os processos referentes aos componentes físico-naturais, no contexto do ensino de Geografia na escola, para que os alunos possam compreender os elementos que compõem os espaços em que vivem e a interação sociedade/natureza, incluso os que abarcam os componentes físico-naturais, no objetivo de conformar-lhes a perspectiva espacial de compreensão do mundo (Paixão, 2018). Nesse contexto, é necessário ensinar em prol da construção de conhecimentos pelos próprios alunos e aproximá-los dos conceitos relacionados às temáticas físico-naturais na sala de aula.

Araújo, Diniz, Diniz (2019) afirmam a necessidade de que a Geografia, desde a Educação Básica, seja aplicada de maneira concreta na vida dos alunos para promover a consolidação dos procedimentos cognitivos e analíticos e proporcionar uma melhor compreensão das relações entre as dinâmicas físico-naturais e a socioeconômicas. De acordo os autores, as temáticas física da Geografia no ensino podem contribuir para fortalecer

os movimentos sociais e políticos, além de proporcionar a busca por soluções estruturais, relacionados, por exemplo, aos modelos energéticos, políticas de saneamento básico e planejamentos urbanos.

Para Callai (2011, p. 15) : “fazer a educação geográfica requer o esforço de superar o simples ensinar Geografia ‘passando conteúdos’, e procurar com que os alunos consigam fazer as suas aprendizagens tornando significativos para suas vidas [...]”. Nesse sentido, verifica-se que a contextualização de conteúdos atrelando-os à prática, é essencial, na medida em que essa abordagem considera o conhecimento prévio do aluno, suas experiências, vivências e o meio no qual está inserido.

Cavalcanti (2012) defende que o objeto da Geografia é o espaço geográfico, para isso, ela questiona: “o que se ensina, quando se ensina Geografia? [...] Ensina a observar a realidade e a compreendê-la com a contribuição dos conteúdos geográficos, [...] um modo de pensar a respeito de algo”. Ensina-se, por meio dos conteúdos, **a perceber a espacialidade da realidade”** (Cavalcanti, 2012, p. 136, grifo nosso). A autora aponta os caminhos necessários para que de fato o ensino da Geografia Escolar esteja embasada na prática espacial de significação, o que pressupõe além do**s** conhecimentos e domínios específicos dessa ciência, a mediação dos professores ao trabalhar os conteúdos da Geografia escolar com a realidade do discente.

Compreende-se então, a necessidade do professor de Geografia alinhar sua prática pedagógica com uma metodologia de ensino que conduza o aluno a ser protagonista no processo de aprendizagem, que o incentive a intervir de forma consciente sobre o ambiente que vive. No entanto, mesmo os estudos apontando a importância da formação docente, sabemos que na prática, tanto a formação incial quanto a contínua deixam lacunas, pois, na maioria das vezes, não habilitam o professor à construção didatico-pedagógica para encaminhar o processo de ensino e aprendizagem.

Diante desses aspectos, a pesquisa tem como questão central: quais conhecimentos o professor utiliza para mobilizar o ensino dos componentes físico-naturais nos anos finais do Ensino Fundamental? E de questões específicas: quais as dificuldades enfrentadas pelo professor ao ministrar os conteúdos com temáticas físico-naturais? Qual a relação da formação docente com os desafios de ministrar os componentes físico-naturais no Ensino Fundamental? Quais as estratégias utilizadas e perspectivas dos professores para ministrar as temáticas fisico-naturais, no Ensino Fundamental?

Nesse contexto, entendemos que para realizar o trabalho científico, faz-se necessário definir e estabelecer os procedimentos metodológicos que fundamentam a pesquisa qualitativa

e que permitam explorar o objeto de estudo. Portanto, buscamos nos referenciais teóricos que discutem esta natureza de pesquisa, as justificativas para as escolhas metodológicas adotadas no processo de construção empírica da investigação, bem como para a compreensão do objeto a ser estudado.

1.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, pois tem como base, descrições detalhadas e subjetivas. “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado [...]” (Minayo, 2011, p. 21-22). A opção pela análise qualitativa no presente trabalho justifica-se pela possibilidade de se fazer, tanto a leitura, quanto a interpretação mais aprofundada das práticas de ensino dos componentes físico-naturais na Geografia Escolar.

Para Triviños (2013) esse tipo de pesquisa, valoriza a consciência do sujeito e preocupa-se com as características descritivas dos fenômenos, com preferência pelos pressupostos que servem de fundamento à vida das pessoas, o que pensam sobre suas ações, seus projetos, sua vida. Portanto, a natureza qualitativa leva em consideração a análise do mundo empírico, a valorização do contato direto entre o pesquisador com o ambiente e a situação estudada.

As pesquisas de cunho qualitativa para Godoy (1995) estão atreladas aos dados descritivos sobre pessoas e lugares e as questões que envolvem a interação através do contato direto do pesquisador com a situação estudada.

O participante da pesquisa foi o professor de Geografia que atua no Ensino Fundamental. Foram selecionados três (3) professores que ministram aulas nas redes estadual, municipal e privada, respectivamente e que atenderam a dois critérios: 1) ter formação em Geografia e 2) estar em exercicio profissional nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

Para atender os objetivos propostos, traçamos caminhos teórico-metodológicos que seguiram algumas etapas: construção do estado do conhecimento, levantamento teórico, fichamentos e leituras, confecção dos instrumentos de pesquisa, encontro para coleta das Narrativas, análise dos dados e escrita da dissertação. As etapas são:

1- **O Estado do Conhecimento** apresenta as buscas por conteúdos produzidos sobre a temática em bancos de dados como: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e nos programas de pós graduação PPGED/UESB), Ensino (PPGEN/UESB), Geografia (PPGEO) (PPGELS/ UNEB).

2- **Levantamento bibliográfico** :A escolha do material está em conformidade ao objeto de estudo da pesquisa e foi selecionado por meio de leitura e fichamento de autores que realizaram estudos sobre o ensino dos componentes físico-naturais na Educação Básica como: Ascenção (2009) Morais (2011, 2014), Morais e Ascenção (2021), Paixão (2018) e Cunha (2018b), os saberes docentes e formação profissional, com Pimenta (1999), Tardif (2014, 2016), Gauthier (2013), Shulman (2014).

3) **Contato com os participantes**, ocorreu informalmente pelo *WhatsApp*, com intuito de explicar sobre a pesquisa e verificar a disponibilidade e interesse dos professores em participar. Em seguida, encaminhamos por *e-mail*: o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e os eixos da Narrativa.

4) **Produção das Narrativas -** etapa de construção dos dados como processo significativo de formação do pesquisador e da interpretação dos fenômenos presentes no contexto que será estudado. Para percorrer este caminho, apropriamos da Narrativa, como técnica de produção dos dados, por entendermos a importância do olhar atento e preciso sobre o complexo mundo do conhecimento docente, dada a capacidade de promover o diálogo entre diferentes professores e saberes.

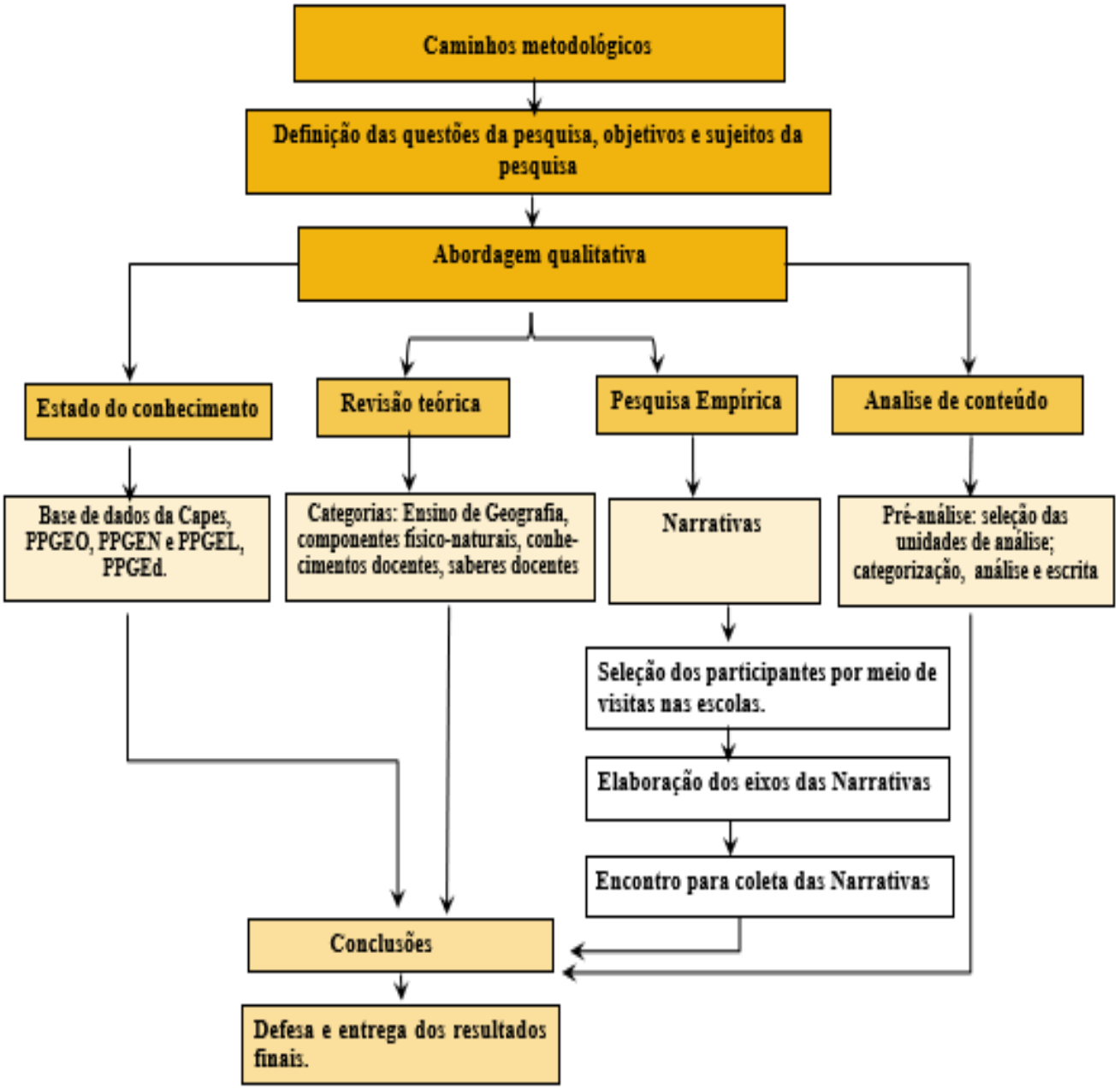
5) **Submissão ao comitê de ética**, com base na resolução nº 674, de 06 de maio 2022, que estabelece os protocolos da pesquisa científica que envolvem seres humanos e foi aprovada, através do parecer n° 6.227.644 em 08 de agosto de 2023.

6)**Transcrição das narrativas e análise do conteúdo** - as narrativas foram transcritas e em seguida, interpretadas através da análise de conteúdo que é definida como um "conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes fontes de conteúdo (verbais ou não-verbais)" (Silva e Fossa 2015, p. 3) .

A escolha pela análise de conteúdo foi justificada por entender que por meio dessa técnica, pudemos interpretar as narrativas coletadas, através dos significados que se manifestam na experiência narrada pelos professores, bem como pelo resultado das reflexões feitas pelo pesquisador. No entanto, concordamos com Bardin (2016) ao ponderar que este procedimento de análise deve considerar a rigidez da objetividade e a riqueza da subjetividade, o que consideramos relevantes para a nossa proposta de investigação.

Para compreender melhor os caminhos percorridos na pesquisa, apresentamos a figura 1, que evidencia os percursos metodológicos que adotamos no trabalho.

Figura 1 – Organograma dos caminhos metodológicos da pesquisa, 2023.



Fonte: word, 2023. Elaborado SILVA, Tânia Neto Pina da

As narrativas foram escolhidos como opção metólogica na pesquisa, por entendermos que através dessa técnica de produção de dados, podemos ouvir os professores e proporcionar que os mesmos reflitam sobre as suas experiências, saberes e práticas no ensino dos componentes físico-naturais na Geografia Escolar.

1.1.1 A pesquisa narrativa

As narrativas possuem um valor significativo no presente trabalho, ao considerá-la como processo formativo importante tanto para o pesquisador, quanto para o narrador, pois ao realizá-las, o pesquisador analisa a forma como os sujeitos interpretam suas experiências e o narrador rememora e, ao mesmo tempo, reflete sobre as suas histórias pessoais e profissionais.

Autores como Oliveira (2011), Sousa e Cabral (2015) ressaltam a importância do uso das narrativas, como ferramenta potencial para analisar histórias de educadores, uma vez que estas permitem ouvi-los, respeitando a subjetividade e as particularidades, bem como a compreensão de sua cultura, pelo próprio ponto de vista dos sujeitos. No momento em que o sujeito utiliza as narrativas para relatar relações pessoais: "permite que o mesmo tenha maior conhecimento sobre si próprio, reflita sobre como suas atitudes afetam o próximo, assim como passa a ter maior conhecimento sobre seus limites pessoais e possa redefinir modos de agir" (Oliveira, 2011, p. 290).

Para Portugal (2013), a narrativa enquanto dispositivo formativo e, ao mesmo tempo fonte de pesquisa, permite o acesso às informações da investigação e é capaz de promover uma reflexão sobre as trajetórias, tanto da formação pessoal, quanto profissional, por meio das situações formativas experienciadas e narrada pelo professor. As narrativas assumem, portanto, um papel importante nessa pesquisa, devido a sua relevância no trabalho investigativo, visto que são instrumentos que permitem uma participação mútua do investigado e do investigador, por meio da desconstrução/construção das próprias experiências **(**Cunha, 1997**).**

Em relação as experiências e as particularidades que permeiam a prática docente no exercicio da profissão, Bondía (2002) trata a experiência, em estreita relação com as práticas educativas e argumenta a favor do seu lugar e valor na educação. Para o autor, os saberes, nada mais são, que experiências que dão sentido e significado ao conhecimento, por isso ressalta que se o conteúdo vem apenas como informação, não pode ser considerado como experiência que nos toca e assim faz sentido para quem dela participa.

As narrativas, realizadas com professores, foram feitas mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e foram transcritas com a preservação da fidedignidade das falas, escuta da gravação, acompanhamento e observação de cada frase, pausa e entonação, percepção das manifestações não verbais dos sujeitos como emoções, olhares, interrupções, entre outras, resguardando o anonimato dos sujeitos da pesquisa e o enriquecimento diante da veracidade dos fatos, como indica Silva (2016).

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, entendemos que a análise do conteúdo é

essencial, pois poderemos compreender e analisar os sentidos e significados das mensagens narradas pelos docentes, que estão para além de uma simples transcrição e leitura das narrativas.

1.1.2 A análise de conteúdo

De acordo Bardin (2011, p. 48), a análise de conteúdo constitui um conjunto de técnicas de análise de comunicação que visa obter por meio de: "[...] procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, [...] que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens". Portanto, essa técnica de análise, permite uma descrição e interpretação do conteúdo da pesquisa, através de uma rigorosa sistematização e categorização dos dados, de modo que o pesquisador tenha resultados confiáveis e válidos.

Assim, a análise de conteúdo numa perspectiva qualitativa foi compreendida, nesta pesquisa, como um processo de identificação e categorização dos dados produzidos, pois através das narrativas, o conteúdo emitido foi organizado, descrito e interpretado permitindo inferências de conhecimentos sobre os dados coletados, ultrapassando o mero caráter descritivo das mensagens e possibilitando, ao pesquisador, interpretações mais profundas chamadas de inferências (Silva, 2020). A autora salienta ainda que, essa técnica permite não só a percepção da realidade exposta, mas também daquilo que não está diretamente expresso em uma mensagem, o que solicita uma pré-compreensão do ser, suas manifestações, suas interações com o contexto, sobretudo, requer um olhar cuidadoso do investigador

Trata-se de uma técnica importante em pesquisas qualitativas, principalmente no âmbito educacional, pois, por meio dela, é dada a atenção aos detalhes, para além das informações que estão visíveis. Para Silva e Fossa (2015, p. 2), a : "análise de conteúdo é uma técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador".

A condução da análise dos dados abrange várias etapas, que inclui: (1) a pré-análise (leitura geral e organização do material coletado para que o pesquisador analista possa conduzir os passos seguintes, bem definidos, porém flexíveis); (2) a exploração do material, considerando o recorte dos textos, classificação e agregação das informações em categorias temáticas; e (3) o tratamento dos resultados, inferências e interpretações críticas e reflexivas pautados no referencial teórico (Bardin, 2016). Todas essas etapas deram suporte para a construção das seções desta dissertação.

Na **pré-análise**, fizemos a organização do material a ser analisado mediante leituras das

transcrições das narrativas realizadas, considerando os objetivos propostos. Na segunda etapa (**exploração do material**), os dados produzidos foram organizados, selecionados e analisados de acordo os objetivos traçados e os eixos das narrativas. Na etapa de **tratamento dos dados**, buscamos interpretar as informações obtidas por meio das narrativas, e traçar considerações e discussões através do aporte teórico que embasou este trabalho, pois esta é a etapa na qual: **"**[...] o analista propõe inferências e realiza interpretações, inter-relacionando-as com o quadro teórico desenhado inicialmente ou abre outras pistas em torno de novas dimensões teóricas e interpretativas [...]" (Minayo, 2014, p.318).

O estado do conhecimento foi outra etapa metodológica realizada no intuito de pesquisar produções acadêmicas que se aproximavam do nosso objeto para visualizarmos o que tem sido produzido. Seguem nossas impressões.

1.2 ESTADO DO CONHECIMENTO

O estado do conhecimento assume um papel importante na pesquisa científica, pois tem como objetivo realizar um levantamento das produções acadêmicas, levando-se em consideração o estudo em uma determinada temática. Essa busca é feita em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos, *sites*, por meio de descritores que tem como meta responder algumas questões como: "quais são os temas mais focalizados? Como estes têm sido trabalhados? Quais as abordagens metodológicas adotadas? Quais contribuições e pertinência destas publicações para a área?" (Romanowsk e Ens, 2006, p. 38).

Para os autores, algumas etapas são necessárias para realizar o estado do conhecimento como: a definição de descritores, pesquisa em bancos de dados, definição de critérios e coleta de material, leitura das publicações e produção de sínteses, organização do relatório bem como a análise das conclusões. Através desses procedimentos, podemos identificar as lacunas existentes em relação à temática de estudo, a relevância social e acadêmica da pesquisa, orientar o desenvolvimento de novas pesquisas e estudos sobre um determinado tema, bem como "a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores" [...] (Romanowsk e Ens, 2006, p. 39).

Seguindo esses caminhos apontados pelos autores, o estado de conhecimento, em questão, iniciou-se com o levantamento sobre as produções científicas que versam sobre a mobilização dos conhecimentos docentes e o ensino dos componentes físico-naturais na Geografia escolar. Foram utilizados quatro descritores que abarcaram, de forma abrangente, a temática pesquisada, a saber: (1) **"**Ensino de Geografia", (2) " físico-naturais", (3) "Saberes

docentes", (4) "conhecimento docentes"

As buscas foram feitas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Banco de Dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEd/UESB), Ensino (PPGEn/UESB) e Geografia (PPGeo), vinculados à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Vitória da Conquista, bem como no (PPGELS) vinculado à Universidade Estadual do Estado da Bahia (UNEB/ Caetité). Escolhemos tais programas por se tratar de instituições situadas em âmbito local e regional e pela necessidade de preencher as lacunas referentes às temáticas de estudo dessa pesquisa nessas universidades que formam a maioria dos professores da região.

A seleção dos textos publicados nessas bases de dados foi delimitada pelos quatro descritores. Optamos por fazer um recorte temporal entre os anos de 2017-2022, com intuito de abarcar os trabalhos mais recentes em torno dessa temática e por entender que o estado de conhecimento consiste na "identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, **em um determinado espaço de tempo** [...]" (Morosini, Fernandes, 2014, p. 155, grifo nosso).

O estado do conhecimento realizado para esta pesquisa ocorreu em plataformas digitais em dois momentos: o primeiro em 2022, antes da qualificação e utilizou os descritores "Ensino de Geografia", "Saberes Docentes", "Geografia Física" e as combinações entre eles utilizando operador booleano "AND". O segundo momento em 2023, surgiu após as sugestões e orientações dadas pela banca de qualificação e, com ajustes feitos ao texto teórico, inclusive mudança do título e dos instrumentos de pesquisa, foi considerada a necessidade de fazer novas buscas, com outros descritores: "Conhecimentos docentes", "físico-naturais" e as combinações entre eles utilizando também o operador booleano "AND". Por orientação da banca, optamos por fazer a troca do descritor "Geografia Física" por "físico-naturais", por entender que que na Educação Básica não se trabalha com a Geografia Física e sim com os conteúdos que envolvem clima, relevo, vegetação e hidrografia, e a ideia que estes compõem o espaço junto com outros elementos da dinâmica social.

No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, além do filtro temporal também foram aplicados filtros com o objetivo de obter resultados mais específicos selecionando apenas os trabalhos do tipo Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado, Área de Ciências Humanas, Área de conhecimento - Geografia, Área de Concentração – Ensino de Geografia. Com a utilização apenas do descritor **"Ensino de Geografia",** foram encontrados 639 trabalhos no banco da CAPES, destes, 439 dissertações e 85 teses. No PPGEd foram encontrados dois (2) trabalhos, no PPGEO, PPGEN e PPGEL nenhum trabalho foi encontrado com essa temática.

Ao utilizar o descritor "**físico-naturais"** foram encontrados 35 trabalhos na CAPES, no PPGEd, PPGeo e PPGELS não foram encontrados nenhum trabalho referente ao tema. Em relação ao descritor **"saberes docentes",** no banco da CAPES foram encontrados 726 trabalhos, no PPGEd dois (2), no PPGEn apenas um (1), no PPGEO e PPGELS não foram encontrados nenhum trabalho. Com o descritor **"conhecimentos docentes"** foram encontrados 632 trabalhos na Capes e nenhum trabalho nas outras instituiçõe**s** na (tabela 1):

Tabela 1 - Número de dissertações e teses identificadas na CAPES, 2017-2023

DESCRITORES	CAPES	PPGED	PPGEN	PPGEO	PPGELS
Ensino de Geografia	639	2	0	0	0
físico-naturais	35	0	0	0	0
Saberes docente	726	2	1	0	0
Conhecimentos docentes	632	0	0	0	0
TOTAL	**2.032**	**4**	**1**	**0**	**0**

Fonte: SILVA, Tânia Neto Pina da, 2022/2023

Com o objetivo de obter resultados mais refinados, foi realizada a segunda etapa do estado do conhecimento, por meio da combinação de descritores utilizando aspas duplas para um e outro descritor e usando operador booleano[1] "AND". No Catálogo da CAPES, além do filtro temporal (2017 a 2022), foram selecionados teses e dissertações nas áreas de Educação, Ciências Humanas, Geografia, ensino e aprendizagem. Ao combinar os descritores **"Saberes docentes" AND "Ensino de Geografia"** e aplicar os filtros foi possível obter 31 trabalhos: 19 dissertações e 12 teses. Com os descritores "**Saberes docentes AND "Físico-Naturais"** não foram encontrados nenhum trabalho**.** "Ao utilizar o descritor **"Ensino de Geografia" AND "Físico-Naturais",** após a aplicação dos filtros, foram encontrados 22 trabalhos: 19 dissertações e 3 teses. Ao inserir os descritores **"Conhecimentos Docentes**" **AND "Ensino de Geografia"** e aplicar os filtros encontramos 2.541 trabalhos: 1.752 dissertações e 789 teses, com os descritores **"Conhecimentos Docentes** "**AND "Físico-Naturais"** não foram

[1] Os Operadores Booleanos atuam como palavras que informam ao sistema de busca como combinar os termos de uma pesquisa. São eles: AND, OR e NOT e significam, respectivamente, E, OU e NÃO, a fim de facilitar a visualização da busca, é importante que estes sejam escritos em letras maiúsculas. Mais informações em: http://www.capcs.uerj.br/.Acesso 19 de out. 2022.

encontrados nenhum trabalho (tabela 2):

Tabela 2 - Número de dissertações e teses identificadas na CAPES - 2017-2023

DESCRITORES	CAPES
“Saberes docentes” AND “Ensino de Geografia	639
“Saberes docentes AND “Físico-Naturais”	0
“Ensino de Geografia” AND “Físico-Naturais	22
“Conhecimentos Docentes “AND “Ensino de Geografia”	2.541
“Conhecimentos Docentes “AND **“**Físico-Naturais”	0
TOTAL	**3.202**

Fonte: SILVA, Tânia Neto Pina da, 2022/2023

Ao analisar o Banco de Dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UESB), Ensino (PPGEN/UESB), Geografia (PPGEO) (PPGELS/ UNEB) não foram encontrados trabalhos referentes aos descritores: “**Saberes docentes” AND “Ensino de Geografia”, “Saberes docentes” AND “Físico-Naturais”, “Ensino de Geografia” AND “Físico-Naturais”, “Conhecimentos Docentes” AND “Ensino de Geografia”,** o que demonstra as lacunas existentes em relação aos estudos referentes a essas temáticas nessas instituições locais e regionais

Depois desses resultados, foi realizada a seleção dos trabalhos, por meio das leituras dos títulos que mais se aproximavam da temática desta pesquisa. No catálogo da Capes, destacou-se: dois (2) trabalhos que dialogam diretamente com o tema dessa pesquisa, pois analisam o ensino dos componentes físico-naturais na Educação Básica. Cabe ressaltar que foram encontradas dissertações e teses orientadas pela professora Eliana Marta de Morais, que abordam com os componentes espaciais de ordem física de maneira específica como, por exemplo: o clima, os corpos hídricos, o relevo, o solo, as rochas na Geografia Escolar. Selecionamos um (1) trabalho que aborda a aula expositiva dialogada como procedimento metodológico para a abordagem da temática relevo na Geografia Escolar, uma (1) dissertação, que apesar de não tratar dos componentes físico-naturais, traz discussões sobre o professor de Geografia e o conhecimento docente.

Em relação aos descritores “Saberes docentes” AND “Ensino de Geografia”, selecionamos dois (2) trabalhos, que apesar de não está relacionado ao ensino dos componentes

físico-naturais, trazem uma abordagem sobre os saberes docentes e o ensino de Geografia. No total, foram selecionados seis (6) trabalhos (quadro 1):

Quadro 1- Seleção final das dissertações e teses identificadas na CAPES, PPGED, PPGEN, PPGEO, PPGELS – 2017 a 2023

TÍTULO	**NATUREZA**	**AUTOR/ANO**
A aula expositiva dialogada como procedimento metodológico para a abordagem da temática relevo na Geografia Escolar.	Dissertação	EDSON OLIVEIRA DE JESUS (2017)
O professor de geografia e o conhecimento docente: diálogos na construção do conhecimento profissional.	TESE	ROBSON ALVES DOS SANTOS (2017)
A abordagem dos Componentes Físico-naturais nas Aulas de Geografia em Escolas Públicas de Taguatinga – Distrito Federal.	Dissertação	LEONARDO FERREIRA FARIAS DA CUNHA (2018b)
O ensino do componente físico-natural clima na Geografia Escolar: a escala como fundamento conceitual	Dissertação	TIAGO PAIXAO (2018)
Professores de Geografia e os saberes docentes: um estudo das práticas curriculares	Dissertação	Barbara P. G. Policarpo (2018)
Saberes docentes e ensino de Geografia: proposta metodológica de aprendizagens geográficas baseadas em situações problemas no Ensino Fundamental II	Dissertação	Mariana Priscila de Assis (2021)

Fonte: SILVA, Tânia Neto Pina da, 2022.

Na dissertação de Mestrado: **"A abordagem dos Componentes Físico-naturais nas Aulas de Geografia em Escolas Públicas de Taguatinga – Distrito Federal"**, Cunha (2018b) buscou analisar a abordagem que os professores de Geografia do Ensino Médio em escolas públicas de Taguatinga, no Distrito Federal, conferiam aos componentes físico-naturais e aos conteúdos a eles relacionados. A estratégia utilizada foram as entrevistas semiestruturadas e exercícios de problematização, além da análise dos planos de ensino elaborados pelos professores. A pesquisa apresentou discussões e conclusões relevantes para a educação geográfica, pois trouxe constatações importantes em relação ao ensino da Geografia, sobretudo, dos componentes físico-naturais, que segundo a pesquisa, são abordados de forma descritiva, informativa e fragmentária, além da falta clareza conceitual no tratamento dos temas e conteúdos que os envolvem.

O trabalho traz ainda uma questão importante nos resultados sobre a formação inicial e

continuada dos professores, que tem um efeito decisivo em sua prática pedagógica, principalmente no que se refere à (re) construção pedagógica de conteúdos. Reforça, portanto, a necessidade de melhorar a formação inicial e garantir as oportunidades de construção pedagógica de conteúdos nos vários campos da geografia, ampliando a qualidade profissional docente. Defende que a formação continuada seja fortalecida e incentivada em prol de boas práticas pedagógicas, de maneira a identificar problemas, desenvolver possibilidades e (re) orientar condutas e, no caso da Geografia Escolar, se constituir no modo pelo qual serão realizadas análises espaciais, como via de formação da criticidade do aluno, para o processo de leitura do mundo.

A dissertação intitulada: **"O ensino do componente físico-natural clima na Geografia Escolar: a escala como fundamento conceitual"** de autoria de Paixão (2018), defendida na Universidade Federal de Goiás (UFG), buscou-se analisar o ensino do componente físico-natural clima na Geografia Escolar e seus desdobramentos para a compreensão da relação com o espaço geográfico e o cotidiano. A presente pesquisa foi realizada nos anos finais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas, pertencentes à Rede Municipal de Educação de Goiânia e para o desenvolvimento metodológico o autor optou pela pesquisa qualitativa, realizou pesquisas bibliográficas, análise documental (Parâmetros e diretrizes curriculares), análise de livros didáticos de Geografia, observação de aulas e entrevistas com professores e com membros da comunidade.

As discussões realizadas nessa pesquisa demonstraram a importância do ensino do componente clima para a compreensão das repercussões socioeconômicas e socioambientais dos fenômenos climáticos para o espaço geográfico. Destacou, também, o papel fundamental da Geografia, enquanto componente curricular, para a formação dos alunos da Educação Básica. O trabalho é importante, pois traz várias questões fundamentais para o ensino de Geografia na Educação Básica, como a forma como os componentes físico-naturais são abordados pelos professores em sala de aula, a mobilização dos conhecimentos para trabalhar a Geografia com os alunos, as estratégias utilizadas pelos docentes para abordar os componentes físico-naturais nas aulas de Geografia, discussões importantes e pertinentes que auxiliaram na escrita da dissertação.

Na tese de doutorado intitulada: **"O professor de geografia e o conhecimento docente: diálogos na construção do conhecimento profissional",** Santos (2017), teve como referência, centralmente**,** os estudos de Shulman e sua base de conhecimentos divididos em conteúdo específico, didático geral, de contexto e pedagógico de conteúdo. A tese defende que o professor formador de professores, no contexto da sua prática docente, é mediador do diálogo

entre os conhecimentos específicos da disciplina, com os pedagógicos na construção do conhecimento profissional efetivado pelos alunos da licenciatura de Geografia na formação inicial. Para tal, o autor buscou compreender os conhecimentos que os professores de Geografia devem possuir para desenvolver um trabalho em que haja diálogo e articulação entres os vários conhecimentos docentes existentes e, assim, promover sua profissionalidade.

Para a realização da pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: leitura bibliográfica, análise de documentos como Projeto Pedagógico dos dois cursos e análise dos planos de curso das disciplinas, observação de aulas das disciplinas ofertadas nas licenciaturas das duas universidades, campo dessa pesquisa e entrevista com os quatro professores observados. O resultado do estudo aponta questões pertinentes sobre a formação docente como: a necessidade que o processo formativo do professor faça com que ele articule os conhecimentos em sua prática formadora, bem como incentivar aos futuros professores essa mesma atitude, ou seja, um docente que possua e construa conhecimento pedagógico de conteúdo geográfico em sua formação.

A dissertação, intitulada: **A aula expositiva dialogada como procedimento metodológico para a abordagem da temática relevo na Geografia Escolar**, Oliveira (2017) analisou o papel da aula expositiva dialogada para a construção de conhecimentos sobre o relevo na Geografia Escolar, e ainda buscou avaliar a contribuição das atuais metodologias utilizadas pelos professores de Geografia da Rede Estadual de Educação de Goiás (REE) para o ensino do conteúdo relevo na Educação Básica (EB); compreender a concepção de aula expositiva dos professores de Geografia e como eles mobilizam essa concepção para ensinar o conteúdo de relevo na REE de Goiás.

O trabalho foi desenvolvido sob os fundamentos da pesquisa qualitativa, através do estudo de caso. Para tanto, foram selecionadas duas escolas da REE de Goiânia/GO, e os sujeitos da pesquisa foram dois professores de Geografia dessas unidades educacionais. Concluiu que ao trabalhar o relevo em sala de aula, os professores desenvolvem uma aula não dialógica, fortalecendo a construção de conhecimento descontextualizado e quando acontece, pelo viés dialógico, cria-se condições favoráveis a construção de conhecimento significativo aos discentes, pois esse componente espacial oportuniza a edificação desse tipo de saber despertando nos estudantes a compreensão dos contextos sociais de sua convivência

A dissertação, apesar de não trazer os componentes físico-naturais no título, levanta discussões pertinentes sobre como as aulas expositivas na Educação Básica tem sido encaminhada, com destaque para o relevo, o que nos leva a refletir como os componentes físico-naturais são encaminhados na Educação Básica. Outra problemática levantada é como as aulas

expositivas dialogadas podem potencializar o ensino do relevo na Educação Básica e ampliar a construção dos conhecimentos, o que pode ser direcionando também para o ensino dos demais componentes físico-naturais.

A dissertação de Assis (2021), com o título: **"Saberes docentes e ensino de Geografia: proposta metodológica de aprendizagens geográficas baseadas em situações problemas no Ensino Fundamental II",** tem como objetivo compreender os saberes docentes construídos pelo professor de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental e como esses saberes podem articular-se à elaboração de propostas pedagógicas que visem aprendizagens geográficas significativas. O caminho metodológico da pesquisa foi embasado na investigação epistemológica sobre aprendizagem e saberes docentes, à luz dos seguintes autores: Campos (2007), Freire (1987, 1996) Pimenta (1999, 2009), Macedo (2018), Moreira (2011) e Tardif (1999, 2011).

A pesquisa é de cunho participativo e os instrumentos usados para a coleta de dados foram: a entrevista semiestruturada e questionários, aplicados em espaço interativo virtual, pela plataforma *Google Meet.* Desse modo, ao longo da trajetória de pesquisa, foram realizadas oficinas pedagógicas com o professor de Geografia e com os estudantes, cujo intuito foi apresentar os saberes docentes investigados por Tardif (1999, 2011), aplicando-os à metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). Esse trabalho foi selecionado, pois traz uma investigação dos saberes docentes construídos pelos professores de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental.

Em síntese, a análise das produções acadêmicas (dissertações, teses) direcionadas ao ensino dos componentes físico-naturais na Geografia Escolar, reforça a relevância acadêmica e científica da pesquisa, dada a inexistência de produções sobre a temática, nos bancos de teses e dissertações dos programas de pós-graduação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/ Caetité) que são programas locais e regionais, bem como a existência de poucas produções nos demais catálogos pesquisados, com foco no ensino dos componentes físicos -naturais na Educação Básica.

Com o estado do conhecimento percebeu-se que o tema de estudo referente ao ensino aos componentes físico-naturais, são pouco trabalhados e desenvolvidos na Educação Básica e investigados na academia. As primeiras teses, de autorias das professoras Valéria Roque e Eliana Marta Morais foram publicadas em 2009 e 2011 (Ascenção e Morais, 2021).

Ascenção e Morais (2021) identificaram que entre 2016 e 2019, aconteceu um aumento nos números de trabalhos com foco nos componentes físico-naturais. Foram encontradas 36 dissertações e duas (2) teses. No entanto, as autoras salientam essa quantidade ainda é tímida,

se comparado ao crescimento alcançado, nesse mesmo período, pelo conjunto dos trabalhos produzidos na área de Ensino de Geografia.

Desse modo, essa constatação nos mostra que há a necessidade e urgência de aprofundar nessas discussões, de maneira a relacionar os conhecimentos e pesquisas acadêmicas com a Educação Básica, para que os resultados desses estudos e debates possam chegar nas escolas, o que poderá ressignificar e aprimorar a prática dos professores de Geografia da Educação Básica, sobretudo, no ensino das temáticas físico-naturais, visto que trará uma sistematização dos conhecimentos docentes no ensino da Geografia. Essa dissertação assume uma importância social, ao considerar que os resultados podem aperfeiçoar procedimentos de ensino que são utilizados na Geografia Escolar, sobretudo para trabalhar com componentes físico-naturais.

Além da Introdução (seção 1), a seção 2 destina-se a apresentar a história das disciplinas escolares, a sistematização da ciência geográfica, a formação dos docentes em Geografia no Brasil, bem como os avanços, permanências e impasses que existem nesse processo. A seção 3 faz um diálogo com diversos teóricos para compreender os conhecimentos/saberes docentes mobilizados pelos professores no ensino dos componentes físico-naturais na Geografia Escolar. Na quarta e última seção são apresentados os resultados da pesquisa, por meio da análise e discussão dos dados produzidos durante o processo de investigação. A pesquisa segue com as conclusões, referências e apêndices.

2 A HISTÓRIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR E A FORMAÇÃO DOCENTE

Para entendermos a Geografia enquanto disciplina escolar nos currículos das escolas brasileiras, bem como a construção dos saberes que a legitimam, faz-se necessário conhecer a história de institucionalização dessa disciplina, marcada por um jogo de interesses e disputas, os quais se reflete em tensões estabelecidas entre escola e sociedade.

A história das disciplinas escolares como um campo de investigação teve seu marco temporal a partir dos anos de 1970, motivado pelos estudos de Ivor F. Goodson, entre outros, na Grã-Bretanha, com a influência da "nova sociologia da educação" inglesa e dos chamados "estudos do currículo", e na França por Dominique Julia e André Chervel, (VINÃO, 2008).

O estudo das disciplinas escolares é discutido, de forma mais ampla por historiadores da educação, sem negligenciar sua relevância, uma vez que não visa preencher tão somente uma lacuna de pesquisa, mas trata-se de uma nova categoria historiográfica (Chervel, 1990). A constituição das disciplinas escolares e seu funcionamento colocam três problemas para o pesquisador: o da gênese das disciplinas (como a escola age para produzi-las), o da sua função (para quê servem as disciplinas escolares? Quais as suas finalidades?) e por fim o seu funcionamento (como as disciplinas funcionam? De que maneira elas agem sobre os alunos? Quais os resultados do ensino?) (Chervel 1990). Esses questionamentos levantados pelo autor tem por objetivo caracterizar a escola enquanto um espaço criativo, a qual exerce um papel duplo na sociedade: formar indivíduos e ao mesmo tempo criar uma cultura própria, por meio da sua criatividade e autonomia.

As discussões teóricas que envolvem as disciplinas escolares são diversas, marcadas sobretudo, pelas tensões em relação ao conceito e as concepções que as fundamentam. Para Marques (2018), essa discussão induz uma reflexão, pois não se trata de um conceito simples, e não existe uma definição consensual, porém a concepção de disciplina escolar tem um desdobramento no entendimento que se tem da escola e do papel que ela desempenha na sociedade.

Estudar e entender a história das disciplinas escolares contribui para a compreensão do papel da cultura escolar no mundo. Para Goodson (1997), os currículos das escolas são fontes documentais e testemunhos da institucionalização da educação que se organizam em torno das disciplinas. O estudo das disciplinas escolares assume, então, uma importância estratégica para entender a cultura escolar, tendo em vista que são constituídas "social e politicamente e os atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos para levarem a cabo as suas

missões individuais e coletivas” (Goodson, 1997, p. 27).

Forquim (1992), ao refletir sobre o tema, destaca que tanto a escola, quanto os professores fazem uma seleção cultural, identificando o que é compreendido, em determinada época e como deve ser ensinado. Essas seleções, de acordo com o autor, compõem o currículo. Pessoa (2007) enfatiza a importância que a história das disciplinas escolares exerce nos estudos voltados para a educação, pois permite compreender que o processo educacional: “[...] vai além do conjunto de ideias políticas, sociais, econômicas e dos discursos pedagógicos, [...] resulta de uma série de pressões circunstanciais e até mesmo imposições que assumem características específicas em cada lugar[...]" (Pessoa, 2007, p.19).

A constituição das disciplinas escolares, tal qual se apresenta, não ocorreu de forma linear, mas sim, marcada por um jogo de disputas internas e externas à escola e interesses ideológicos, políticos, sociais, econômicas, culturais e educacionais, presentes na sociedade, em diferentes contextos. Para Julia (2001), a história da educação caracterizou-se como política e institucional, marcada por lutas violentas travadas entre igreja e estado. Goodson (1997) destaca os interesses industriais e comerciais em determinados momentos históricos, atravessados por um discurso e retórica de legitimação.

O conhecimento escolar está delineado por diferentes disciplinas dentro do currículo, cada uma delas apresenta uma série de conteúdos que deverão ser ensinados pelos professores em acordo com um programa e carga horária predefinida. Essas disciplinas são uma forma de fragmentação, compartimentação do conhecimento. A respeito das disciplinas escolares, Goodson afirma:

> A disciplina escolar como sistema e prática institucionalizada proporciona, assim, uma estrutura para a ação. Mas a disciplina em si faz parte de uma estrutura mais ampla que incorpora e define os objetivos e possibilidades sociais do ensino. Porque a definição da disciplina escolar como discurso-retórica, conteúdo, forma organizacional e prática institucionalizada faz parte das práticas de distribuição e de reprodução social. (Goodson, 1997, p. 31).

Assim, entende-se que as disciplinas escolares podem encaminhar discursos e práticas, carregados ideologicamente, transmitidos, perpetuados e que têm como objetivo a reprodução de questões sociais e culturais, propostas através do currículo prescrito.

De acordo o autor, as matérias (disciplinas) escolares percorrem várias etapas de estágios: a) momento de marginalidade com um *status* inferior no currículo, b) estágio utilitário e, por fim, c) tem como definição o termo disciplina, que se caracteriza através de um conjunto preciso e rigoroso de conhecimentos (Goodson,1997).

Nesse contexto, cabe destacar que o termo disciplina escolar foi imposto de diferentes

formas: no século XVI e XVII, o termo designava efetivamente as matérias de ensino. No século XIX, esse conceito foi alterado para o de direção moral ou norma de conduta própria. No final do século XIX, entretanto, adquiriu um significado referente ao exercício ou ginástica intelectual, o qual sofreu variações no decorrer da história até assumir a ideia de ser diferentes matérias de ensino (Julia, 2001).

Essa investigação histórica demarcada por Julia (2001) serve para entender que ao estudar as disciplinas escolares, percebe-se que não são reflexos, vulgarização ou adaptação na integra das ciências de referência, pois na medida em que a história das disciplinas avança, aumentam os interesses sociais. Para compreender a dinâmica curricular que envolve uma determinada disciplina, precisa-se ter em mente a relação entre disciplina escolar e ciência de referência.

A Geografia Escolar, segundo Albuquerque (2014), é permeada por tensões e disputas que emergem das relações de hierarquia com a Geografia acadêmica. Neste contexto, as disciplinas escolares se formam: "[...] no interior dessa cultura escolar e possuem objetivos específicos, muitas vezes, irredutíveis ao das ciências de referência" (Maia, 2014, p. 22).

Para Chervel (1990) a história das disciplinas escolares não é similar à história das ciências de referência, pois a disciplina escolar detém um conhecimento próprio. Ao analisar a Geografia Escolar no Brasil, enfatiza-se o pressuposto defendido por Julia (2001) e Goodson, (1997) que entendem as disciplinas como entidades epistemológicas, detentoras de sua própria história, situadas numa perspectiva espaço/temporal, cujas matrizes não estão isoladas nas discussões dos espaços acadêmicos e que a institucionalização da Geografia acontece por meio da escola e não da Universidade.

Tanto Albuquerque (2014), quanto Rocha (1996) compartilham desse posicionamento ao enfatizar que a disciplina escolar não se constitui apenas em "vulgarização" do saber erudito produzido nas universidades, pois a mesma foi responsável pela legitimação da nova ciência geográfica e também por sua institucionalização. Nesse contexto, Oliveira (2021) afirma:

> [...] olhar para a história da Geografia enquanto disciplina escolar se faz necessário, tendo em vista que existe um movimento disciplinar próprio que caracteriza a Geografia Escolar e que esta não está isolada dos debates e transformações ocorridas pela Geografia acadêmica. Em muitas situações, a própria Geografia Escolar gera impactos e transformações significativas no desenvolvimento da Geografia acadêmica (Oliveira, 2021, p.51)

Cabe destacar que embora a Geografia Escolar e a Acadêmica se caracterizem com a mesma unidade ou identidade, ambas não são iguais, pois os conhecimentos produzidos tanto

na academia, quanto no Ensino Básico, mesmo possuindo relações indissociáveis, respondem a finalidades e públicos distintos. Para Callai (2010), a identidade entre a Geografia Escolar e a Acadêmica é identificada por meio da analise geográfica, da linguagem e dos conceitos que estruturam essa ciência.

Há os discursos que ainda situam a Geografia Escolar como mera apropriação da Geografia acadêmica, por meio dos processos de simplificação, redução e adaptação, em que o papel eficiente do professor se resume ao domínio dos saberes de referência (eruditos) e a forma de explica lós. Para Cavalcanti (2008, p. 28), a Geografia Escolar: "[...] não se ensina, ela se constrói", assim, se realiza, no chão da própria escola, por meio da mediação do professor, que possui autonomia para interpretar, transformar e atribuir novos significados aos conteúdos que serão trabalhados em sala de aula.

Dessa forma, se faz necessário ultrapassar o que Chevallard (1991) denominou de "transposição didática", pois de acordo Lopes e Macedo (2011), o conceito sofre a) a descontextualização - o saber se desconecta do seu contexto inicial de produção, b) a descontemporalização - de sua origem e produção histórica e por fim, c) a despersonalização - separação de estes saberes e dos sujeitos que o produziram. "simultaneamente, o conceito é naturalizado, como se sua produção respondesse a verdades incontestáveis "(Lopes e Macedo, 2011, p.96).

Ao analisar essa transformação, Lopes e Macedo (2011), ressaltam que Chevrallard (1991), buscou através da transposição didática mostrar apenas as mudanças conceituais que um determinado conceito da ciência sofre ao passar para relação didática, sem se ater as mudanças do conhecimento cientifico ao longo da história das ciências. As disciplinas escolares passaram por várias mudanças até se consolidarem nos currículos educacionais no país. Nessa pesquisa, nos interessa saber como a Geografia se desenvolveu enquanto ciência e disciplina escolar no Brasil.

2.1 A SISTEMATIZAÇÃO DA GEOGRAFIA ENQUANTO CIÊNCIA E DISCIPLINA ESCOLAR

Antes de compreendermos a institucionalização da Geografia enquanto disciplina escolar no Brasil, é necessário destacar que essa ciência se evidencia com o surgimento da escola Moderna e teve sua origens enquanto disciplina curricular atreladas as grandes mudanças do século XIX, período da formação do Estados Modernos e a escolarização centrada no Estado. A Geografia surge no cenário educacional como uma ciência de caratér dominador para a

manter a ordem vigente.

A sistematização da Geografia enquanto Ciência começou a ocorrer em meados do Século XIX e XX, ancorados nos estudos de naturalistas europeus como Humboldt e Ritter. Para Humboldt, a Geografia deveria ser vista enquanto síntese dos conhecimentos relativos à Terra e defendia o empirismo racionado, enquanto Ritter acreditava que essa Ciência deveria estudar os sistemas naturais individualmente e compará-los, baseado no estudo dos lugares (Lacoste, 1993). Cabe salientar que tais pesquisadores foram os precursores das primeiras correntes do pensamento geográfico sistematizado.

As ideias defendidas por Humboldt e Ritter tiveram um papel importante na sistematização da Geografia e influenciaram no surgimento das correntes do pensamento geográfico (Silva, *et.al* 2014). Apesar de ambos trazerem, em seus trabalhos, elementos humanos e naturais, era perceptível a preponderância das pesquisas de Humbolt serem voltadas para a Geografia Física, em virtude das suas experiências nas viagens exploratórias pelo mundo, sempre associando o ser humano ao seu ambiente natural. Ritter, embora concordasse com a perspectiva de integrar a atividade humana à natureza, preocupou-se em analisar o meio social de maneira mais detalhada.

Por meio das teorias de Humbold e Ritter, o estudo da Geografia ficou caracterizado por ser descritivo, empírico, indutivo e de síntese (Silva, *et.al*, 2014). A influência de ambos os pesquisadores foi importante, pois seus trabalhos integram a base da Geografia Moderna Tradicional e influenciou nas futuras pesquisas, além de impor à Geografia o seu caráter científico (Moraes, 1990).

No século XIX surgiram determinadas correntes do pensamento geográfico baseadas em objetivos e métodos que influenciaram o pensamento geográfico nesse período, como o Determinismo e o Possibilismo. A Geografia pautou-se em um estudo de caráter determinista e descritivo, o que imprimiu ao pensamento geográfico o mito da ciência passiva, com o argumento da neutralidade do pensamento científico, por meio da fragmentação da Geografia ou/ dicotomia da Geografia Física e Geografia Humana. Esses discursos eram centrados quase que exclusivamente na descrição empírica dos aspectos naturais da paisagem, sem discutir as relações intrínsecas à sociedade, abstraindo o homem de seu caráter social.

O Determinismo teve seu marco inicial na Alemanha, através de um conhecimento naturalista, influenciado pelas pesquisas de Friedrich Ratzel, por meio da teoria do espaço vital e a defesa de que as condições naturais determinam a humanidade e a vida em sociedade. Moraes (1990) afirma que a Geografia de Ratzel era humanista e teve representatividade importante na legitimação expansionista do Estado alemão em formação. Para ele, as condições

naturais exerciam influência sobre a humanidade.

O Possibilismo surge em oposição ao Determinismo Geográfico, sob a tutoria de Vidal de La Blache e, ao contrário de Ratzel, defendia que o homem muda o espaço para sobreviver. No entanto, cabe salientar que mesmo trazendo a discussão sobre a relação homem-natureza, manteve um viés naturalista, pois não trouxe para discussão a relação dos homens na sociedade. De acordo com Moraes (1990), a escola francesa de Geografia influenciou muitos geógrafos e La Blache criou a doutrina do Possibilismo, ao entender a natureza como possibilidade para a ação humana.

Outro paradigma que influenciou o pensamento geográfico foi o Método Regional na década de 1940, direcionado pelos estudos de Hettner e Hartshorne. Essa corrente geográfica contrariou as ideias defendidas pelo Possibilismo e Determinismo e trouxe para a Geografia o conceito de diferenciação de áreas, ou seja, a integração dos fenômenos heterogêneos em uma determinada porção da superfície terrestre (Corrêa, 2000).

A segunda Guerra mundial trouxe mudanças significativas para a ciência geográfica, principalmente em relação as transformações nas áreas científica, tecnológica, social e econômica, o que permitiu o surgimento em 1950 e 1970 de uma Geografia denominada Pragmática ou Nova Geografia, através de um estudo mais quantitativo e teorético, cujo pressuposto tinha como princípio de que para chegar à comprovação e esclarecimentos dos fenômenos geográficos seriam necessários a utilização dos dados estatísticos e matemáticos.

Na década de 1970, desenvolveu-se também a Geografia Humanista, alicerçada na fenomenologia, estava, portanto, baseada na intuição, na subjetividade, no simbolismo, nos sentimentos, “privilegiando o singular e não o particular ou o universal e, ao invés da explicação, tem na compreensão a base de inteligibilidade do mundo real” (Corrêa, 2003, p. 30). Essa corrente do pensamento Geográfico fez críticas a Nova Geografia e trouxe para o estudo o conceito de lugar e espaço vivido.

Com o fim da segunda Guerra Mundial, as contradições referentes as desigualdades sociais, bem como as diferenças entre os países ricos e pobres, trouxeram vários questionamentos e inquietações para muitos estudiosos nesse período. Aquela visão de que as coisas ocorrem de forma natural e passiva sem intensões ideológica, política e econômica passou a ser questionada por uma corrente do pensamento geográfico, chamada Geografia Crítica. Os defensores dessa sexta corrente se posicionaram: “[...] por uma transformação da realidade social, pensando o saber como uma arma desse processo. São, assim, os que assumem o conteúdo político de conhecimento científico, propondo uma Geografia militante [...]” (Moraes, 1990, p.112).

A Geografia Crítica, surge em oposição as teorias defendidas pela Geografia tradicional e quantitativa e buscou estudar as relações entre a sociedade, trabalho e a natureza na produção e apropriação dos mais variados espaços. Esses paradigmas influenciaram a história do pensamento geográfico e refletem nos estudos dessa ciência, sobretudo na institucionalização da Geografia escolar no Brasil. Moraes (1990) destaca alguns estudiosos que influenciaram e contribuíram para o desenvolvimento do pensamento crítico, como Yves Lacoste (1993) que através do livro: A Geografia serve, antes de mais nada, para fazer a guerra, traz duas abordagens da Geografia: a **Geografia dos Estados** como estratégica de conhecimentos do espaço para dominá-lo e a **Geografia dos professores** ensinada nas escolas, por meio de conteúdos fragmentados e descontextualizados

O autor destaca os estudos e contribuições de Pierre George que inseriu os conceitos marxistas na discussão da Geografia. Outra importante contribuição para a Geografia foi a de Milton Santos, com o livro: "Por uma Geografia Nova", e Moraes (1990), destaca ainda contribuição dada pelos estudiosos, Castells, Henri Lefebvre e David Harvey, que não eram geógrafos (Quadro 2)

Quadro 2 – Síntese das correntes que influenciaram o pensamento geográfico do século XIX ao XX.

	Correntes	**Período/ local**	**Teóricos**	**Ideias defendidas**
Tradicional	Positivismo	Século XIX (Alemanha)	Alexander Vom Humboldt	Empírica, positivista, Estudos descritivos com classificações e enumerações dos fatos e fenômenos referentes ao espaço, para entender a realidade.
		Século XIX (Alemanha)	Carl Ritter	A Geografia estava atrelado ao estudo dos lugares. Empírica, positivista. Os métodos de análise estavam baseados na observação e descrição.
	Determinismo	Século XIX (Alemanha)	Friedrich Ratzel	O meio seria o determinante na vida do ser humano. O ser humano reflete apenas o espaço e as características naturais e fisiográficas do local onde vive.

	Possibilismo	Nas ltimas décadas do século XIX (França)		Corrente que enfatiza a aplicação do princípio da analogia. O objeto da Geografia era a relação homem-natureza, na concepção de paisagem. O homem aparece como um sujeito ativo, que é influenciado pelo meio, no entanto, age sobre este, transformando-o.
	Geografia Regional	1890 e 1910 (Alemanha)	Alfred Hettner	Diferenciação de áreas.
		Século XX 1930 (EUA)	Richard Hartshorne	
Renovada	Geografia Pragmática	Século XX 1950 (Inglaterra, EUA)	Giuseppe Dematteis Walter Christaller	Utilização dos métodos matemáticos para tentar explicar a realidade e os fenômenos geográficos.
	Geografia Crítica	Século XX 1970/ 1980	Pierre George Yves Lacoste Milton Santos	Tem suas bases no Materialismo Histórico Dialético. Estuda as relações entre a sociedade, trabalho e a natureza na produção e apropriação dos mais variados espaços
	Geografia Humanista	Século XX 1970	Yi-Fu Tuan Anne Buttimer e Armand Frémont.	Ressalta o elemento humano na Geografia, sob um enfoque cultural, no qual a natureza, a sociedade e a cultura são entendidas como fenômenos complexos. Valorização da subjetividade, dos sentimentos e da experiência humana para a compreensão do mundo. O espaço é analisado através do cotidiano do sujeito, atrelados às suas vivências.

Elaborado por SILVA, (2023)

Apesar das mudanças positivas ocorridas no ensino da Geografia, a prática denominada tradicional não foi totalmente suprimida, isso impactou no processo de ensino e aprendizagem e seus reflexos são sentidos na sala de aula, como afirma Vasconcelos (2018, p.55): “É bastante comum encontrar pelas salas de aula do Brasil a chamada “Geografia escolar tradicional”,

estruturada em torno de um currículo centrado na descrição do espaço geográfico". Para Cavalcanti (2010), faz-se necessário eliminar a concepção da Geografia mnemônica, meramente descritiva e enumerativa.

Na escola, nem sempre o aluno que estuda Geografia consegue aprender efetivamente os conteúdos de forma a relacioná-los com o seu espaço vivido. Os métodos utilizados que priorizam a memorização não agregam, desse modo, o valor ao conhecimento empírico de que o aluno dispõe, em outras palavras, dissocia-se os conteúdos geográficos da realidade, o que contribui diretamente na impossibilidade de formular relações entre o que foi visualizado e os fenômenos cotidianos, principalmente os conteúdos como relevo, solo, vegetação, clima.

As correntes do pensamento geográfico que se desenvolveram ao longo do século XIX e XX marcaram e influenciaram na caracterização dessa ciência, bem como contribuíram para sua consolidação enquanto disciplina escolar nos currículos educacionais. portanto, faz-se necessário uma breve discussão sobre a evolução da Geografia enquanto disciplina escolar no Brasil, pontuando suas principais características e as dificuldades enfrentadas nesse cenário.

2.1.1 A institucionalização da Geografia Escolar

Até meados do século XIX, a educação formal no Brasil era basicamente ofertada pelos Jesuítas, que transferiu para o país um sistema educacional baseado nos padrões europeus. Nesse período a Geografia não se caracterizava como disciplina escolar, mas um saber criado para o Estado manter a ordem e justificar a ocupação de territórios, muitas vezes realizadas pelos próprios jesuítas. Os conteúdos da Geografia eram diluídos em textos literários e o papel da ciência nesse período era: "[...] oferecer uma cultura geral para os alunos [...] ensinava-se através de um modelo de geografia pautado na descrição e enumeração de fatos ou coisas alheias a realidade vivida no nosso território" (Pessoa, 2007, p.31).

Dessa forma, as aulas tinham como foco os estudos literários e a gramática clássica e os conhecimentos geográficos eram utilizados como ferramenta para descrever o território ou a formação de um determinado povo. "Durante os mais de duzentos anos de monopólio da educação jesuítica no Brasil a Geografia não teve assento nas escolas enquanto disciplina escolar" (Rocha, 2000, p.131).

A educação ao final do período colonial passa a ser estruturada pelo Estado, ou seja, pela monarquia portuguesa. As reformas pombalinas trouxeram implicações significativas no âmbito educacional, através do Alvará de 28 de junho de 1759, que determinou a expulsão da companhia de Jesus e instaurou uma organização de estudos, com base nos preceitos

iluministas. Esse método de ensino valorizava o estudo das Letras Humanas, considerada como "base de todas as ciências" (Carvalho, 2015). No entanto, não existia nesse momento a constituição de um conhecimento isolado que pudesse classificar a Geografia com o *status* de disciplina escolar.

A institucionalização da Geografia Escolar brasileira antecede o surgimento da Geografia acadêmica no Brasil. Alguns autores contribuiram com essa discussão, por meio da analise das transformações ocorridas no ensino da Geografia no Brasil. Para Albuquerque (2014), a Geografia teve:

> [...] efetivamente uma cadeira isolada criada na cidade da Paraíba, no ano de 1831, conforme se pode comprovar na legislação a seguir, portanto cinco anos antes da criação do Colégio Pedro II. Não considerar este dado para pensarmos a história dessa disciplina é querer negar deliberadamente o papel das províncias nesse processo (Albuquerque, 2014, p. 17).

Então, somente 5 anos depois da cadeira isolada na Paraíba, a Geografia foi implantada no colégio Pedro II, como matéria escolar obrigatória. Essa disciplina foi considerada como saber essencial para formação de bachareis, futuros intelectuais e administradores do país, passou a ser estudada em aulas preparatórias para admissão nas faculdades de direito, portanto, os professores não eram formados em Geografia, eram oriundos de direito ou autodidatas.

Em decorrência dos vários regulamentos que o Colégio Pedro II passou desde a sua criação, houve mudanças significativas no currículo da Geografia e implicações na grade curricular da escola. O primeiro decreto ocorreu em 1938 e adotou os estudos simultâneos e seriados, baseados nos colégios franceses. O curso regular tinha duração de seis a oito anos, e eram ensinadas as línguas latina, grega, francesa e inglesa, a Gramática nacional e a Retórica, a Geografia, a História, Ciências Naturais, Matemáticas, a Música vocal e o desenho (Araújo, 2012).

A grade curricular de acordo com Rocha (2014), inseriu a Geografia e a História de maneira autonôma, no entanto, essas disciplinas eram ministrados pelo mesmo professor, o bacharel em Direito Justiniano José da Rocha. A Geografia estava presente nos primeiros quatro anos do curso, trabalhada com o "compêndio de geografia elementar" elaborado também pelo professor Justiniano da Rocha. Nesse período, o ensino da Geografia era baseado no modelo curricular francês e apesar de aparecer com o *status* de disciplina autônoma, estava em segunda ordem de importância, pois os estudos literários eram predominantes (Brito, 2021).

Em 1º de Fevereiro de 1841, através do decreto nº 62, novo regulamento alterou os

Estatutos do Colégio Pedro II passando o curso completo de 8 para 7 anos, adaptado ao modelo francês com preponderância dos estudos literários. “A geografia passava a ser ensinada em seis séries (a partir do segundo ano) e passava a denominar-se Geografia Descritiva”, (Rocha, 2014, p.18). No último ano, além da Geografia descritiva, era acrescida a disciplina Geografia, Matemática e Cronologia. Em 1854, nova reforma é adotada pelo decreto nº 1331-A de 17 de fevereiro, denominada Reforma Couto Ferraz, em que a Geografia inseriu o estudo da Geografia Moderna com conteúdo da corografia brasileira (Rocha, 2014).

Uma nova organização curricular surgiu com base no decreto nº 1331-A, através do regulamento de 17 de fevereiro 1855 (Instrução primária e secundária do município da corte), que mais uma vez foi reformado os estudos do colégio Pedro II, que aprovou a reforma do ensino primário e secundário. De acordo com Piletti (1987, p.41): “o curso secundário foi dividido em dois ciclos, estudos de primeira classe, com duração de 4 anos, [...] e estudos de segunda classe com duração de três anos[...]”.

Nos estudos de primeira classe (a Geografia e a História moderna se tornaram uma disciplina única, era ensinados no 3° ano) e os estudos de segunda classe (as disciplinas Geografia e História antiga no 5° ano do curso e Geografia e História da idade média no 6° ano) (ROCHA, 2014), (Piletti, 1987). De acordo com Rocha (2014), em 1857, por meio do decreto nº 2006 de 24 de outubro, ocorreram alterações em relação ao ensino de Geografia, pois procedeu a separação da cadeira de Corografia e História do Brasil, da História e Geografia moderna.

Em 1º de fevereiro de 1862 uma nova reforma é efetuada através do decreto nº 2883 e reorganizou as matérias em um curso único, extinguiu o 5º ano especial e a Geografia estava presente em todos os anos, com exceção do 5° e 6° anos (Pilette, 1987). Outro decreto nº 4468 editado em 1870 entrou em vigor uma nova reforma no Colégio Pedro II e o ensino da Geografia estava presente nos 3 primeiros anos, Geografia elementar e descritiva em geral, Geografia, especialmente da Europa e da América e Geografia antiga (Rocha, 2014), (Pilette, 1987). Em 1876 de acordos os autores, passou a vigorar a reforma de José Bento da Cunha Figueiredo e trouxe mudanças para o ensino da Geografia, que ficou limitadas a duas séries (1° e 3° ano) e a Corografia passou a ser lecionada pela disciplina Cosmografia e Corografia do Brasil, em um único ano (6º ano).

Em 1878, através o decreto nº 6.884 de 20 de abril, criado por Carlos Leôncio de Carvalho, defensor do ensino livre, leva ao fim os estudos secundários no colégio Pedro II e a Geografia passou a ser ensinada no 1° e 3° ano do curso e a coreografia começou a ser ensinada pela disciplina história e corografia do Brasil. A última reforma sofrida pelos estatutos do

Colégio, ainda no império, foi estabelecida através do decreto de nº 8051 de 25 de março de 1881 de autoria do Barão Homem de Mello, a única alteração referente à Geografia escolar foi a nova distribuição desta disciplina pelas séries do ensino secundário: no primeiro ano era lecionado as noções de Geografia, no 3° ano, a Geografia Física, no 4° ano a Geografia e Cosmografia e no 7° ano Corografia e História do Brasil (Rocha, 2014, Piletti, 1987).

Percebe-se que as reformas ocorridas durante o Brasil Império não trouxeram mudanças significativas em relação aos métodos de ensino e os conteúdos que eram ensinados nesse período continuaram prescrito, baseado no modelo educacional da França. Em relação a Geografia escolar durante o Império: "Permaneceu oficializado, [...] a visão enciclopédica, mnemônica, a-científica e descritiva, reflexo do ensino assentado na nomenclatura geográfica" (Rocha, 2014, p.32). Nos finais do período imperial, através da Reforma de Leôncio de Carvalho, por meio do decreto n° 7.247 de 19 de abril de 1879, trouxe uma série de discussões sobre a organização do sistema de ensino brasileiro e o "método intuitivo" ganha destaque.

Para Albuquerque (2014) e Maia (2014), antes mesmo desse período 1837 e da criação do colégio Pedro II, a Geografia existia como corpo disciplinar em outras localidades como: Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Maranhão e Piauí. De acordo Maia (2014) existiam livros didáticos de Geografia, antes mesmo de muitas escolas do império adotá-la como disciplina e não resta dúvidas sobre a importância do conhecimento Geográfico e da Geografia, enquanto conhecimento escolar no século XIX, não somente pela presença no currículo escolar, mas, sobretudo pela grande profusão de materiais didáticos destinados às escolas e aos professores de Geografia, os quais faziam referências ao ensino da Geografia em escolas primárias e secundárias.

De acordo com pesquisas realizadas por Maia, em 2014, foram encontrados, aproximadamente, 138 referências entre 1800 e 1899, visto que pouco mais da metade dessas publicações concentram-se nos últimos 30 anos do século XIX por escritores, curiosamente, brasileiros. A Geografia teve um papel fundamental na construção da nação brasileira, pois os estudos realizados por Maia (2014) desmistificaram a tese de que a Geografia no Brasil era feita apenas por intermédio das escolas francesa e alemã. Apesar da influência desses países e a utilização dos manuais escolares do exterior como referência para produção desse material no Brasil, cabe destacar que a maioria era adaptado e produzido por professores brasileiros que imprimiam sua identidade nos manuais, por meio dos conhecimentos produzidos no país.

Esses manuais caracterizavam-se por um caráter mais descritivo sobre as paisagens, os lugares da superfície terrestre, em especial das províncias, os métodos didáticos tinham como prioridade as práticas de memorização, sem considerar a realidade do aluno. De acordo com

com Pessoa (2007, p.36): “Na prática de ensino pela memorização, eram amiudamente ensinadas técnicas que ajudavam o aluno a guardar na memória os assuntos ministrados pelos professores”. Para esse autor, com fim do periodo imperial, as mudanças em relação ao ensino de Geografia foram pouco significativas, pois com a criação do colégio Pedro II até a decadência do Império, predominou a Geografia descritiva, enciclopédica.

Durante todo o período Imperial, a permanência da Geografia tradicional se fez presente, marcada por práticas de memorização, descrição das paisagens, dissociada da análise das questões sociais. Rocha (2000) ressalta que nesse periodo, embora a Geografia tenha ganhado o *status* de disciplina escolar, os contéudos eram ensinados basicamente da mesma forma que eram ministrados no periodo colonial.

No Brasil República, algumas reformas educacionais impactaram o ensino da Geografia nas escolas brasileiras. A primeira, denominada Benjamin Constant foi instituída pelo decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890 , na qual ficou estabelecido que o ensino da Geografia seria ministrado em todas as séries do ensino secundário integral e distribuído da seguinte maneira: nos dois primeiros anos seriam ensinados três aulas por semana, com o seguinte conteúdo para o primeiro ano: Geografia física, especialmente do Brasil, exercícios cartográficos e noções concretas de astronomia, para o segundo ano, os conteúdos compreendiam: Geografia política e econômica, especialmente do Brasil, exercícios cartográficos e estudo complementar de astronomia concreta, ao passo que nos demais anos seria facultada a essa disciplina a uma hora semanal para revisão dos conteúdos vistos anteriormente (Pessoa, 2007).

A segunda Reforma ocorrida no período Republicano foi denominada Epitácio Pessoa, o então Ministro da Justiça e Negócios Interiores do governo Campos Sales, em 1901, que propôs algumas alterações na Geografia escolar, como a redução das aulas dessa disciplina aos três primeiros anos do ensino secundário integral, sendo dividido no 1° ano em: Geografia Física, com ênfase nos estudos dos Oceanos e Continentes; 2° ano em: Geografia Humana, com estudos sobre os países independentes e suas colônias e no 3° ano um estudo sobre o Brasil e seus estados (Araújo, 2012) além de anular as revisões de conteúdos que se faziam presentes na reforma anterior.

Entre os anos de 1911-1915 surgiu a terceira reforma educacional denominada de Rivadávia, criada pelo então ministro da Justiça e negócios interiores Rivadávia Cunha Corrêa, no governo de Hermes da Fonseca, ambos eram seguidores da doutrina positivista. Essa reforma trouxe algumas medidas importantes, como a redução do curso secundário de sete para seis anos, competindo à Geografia a participação nas três primeiras séries, com carga horária de três horas semanais em cada uma delas. A quarta reforma implantada durante a República em 1915

foi denominada Carlos Maximilian, que reduziu o curso secundário de seis anos para cinco anos de duração. Em relação ao ensino de Geografia de acordo (Pessoa, 2007, p.42) a referida reforma: “conduziu a disciplina para uma depreciação em relação a reforma anterior, visto que, houve uma redução em relação ao número de séries em que a geografia se fazia presente”. Dessa forma, a disciplina Geografia passa a ser ensinada apenas nos dois primeiros anos do ensino secundário.

Percebe-se que durante o Brasil Republicano, mesmo com diversas reformas educacionais, a Geografia enquanto disciplina escolar permaneceu: “ arcaica, alheia a totalidade e completamente desprovida de imaginação e criatividade, [...] uma geografia de nítida orientação clássica ainda conserva-se [...] forte no âmago da nossa disciplina escolar” (Pessoa, 2007, p.42).

Um dos estudiosos que ganhou destaque no estudo da ciência geográfica no país foi Delgado de Carvalho, que fez várias criticas em relação a Geografia realizada por esses institutos, pois o mesmo não considerava as produções desse período como científica, devido a falta de rigor metodológico. Delgado de Carvalho publicou algumas obras baseadas no discurso científico como: Brasil Meridional (1910), Introdução dos estudos da Geografia Moderna, em (1925), Geografia Elementar e Pysiografia do Brasil (1926). Mesmo com as inferências de Delgado de Carvalho no estudo da Geografia no país, não houve mudanças significativas, pois a Geografia tradicional continuou no cenário do país e nas escolas durante um longo período.

A partir da segunda década do século XX inicia um processo de renovação da Geografia escolar brasileira, atrelado ao discurso da Geografia Moderna. Muitos autores delimitam os anos de 1930 como um marco importante para essa ciência, pois nesse período a Geografia Escolar ganhou importância no currículo brasileiro utilizada para difundir o discurso centralizador e nacionalista do Estado. Barros (2000) pontua que, nesse período, o país era governado por Getúlio Vargas que propagou umo discurso nacionalista, patriótico e as ciências humanas eram vistas como veículos de divulgação ideológica e a Geografia Escolar aparece, nesse momento, com notoriedade estratégica.

A Reforma Francisco Campos, surge no contexto dos acontecimentos políticos de 1930, criada pelo então ministro da Educação e Saúde Pública. Nessa reforma, a disciplina escolar Geografia, passou a fazer parte das 5 (cinco) primeiras séries do ensino secundário e tornou-se disciplina obrigatória na 2ª série do curso complementar pré-jurídico, que conferia acesso às faculdades de direito. Para Pizzato (2001), a referida reforma, ampliou a participação da Geografia, pois passou a fazer partes das cinco séries do Ensino Fundamental, porém, na sala de aula permaneceu a prática pedagógica tradicional.

É relevante, então, pontuar alguns fatores que permitiram a consolidação, na década de 1930, da Geografia enquanto ciência e disciplina Escolar, como a criação, em 1934, do curso de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). Em 1935, a Faculdade do Brasil proporcionou uma afirmação da Geografia no cenário nacional, com o objetivo de propagar o discurso centralizador e nacionalista do Estado. Para ensinar nessas faculdades, eram trazidos professores franceses, alemães, italianos, que se dedicaram exclusivamente na construção dessa ciência no Brasil e na formação dos primeiros Geógrafos brasileiros, principalmente para o ensino secundário no ano de 1937 (Barros, 2000).

Em 1931, outros fatores contribuíram para a afirmação da Geografia no país, como a participação no congresso Internacional da Geografia (UGI), realizado em Paris, que motivou a adesão da Geografia brasileira na UGI, com intuito de usufruir dos beneficios advindos com a pesquisa geográfica coordenada ou sistematizada por esse orgão, o que poderia contribuir para que o Brasil tivesse mais informações da realidade de varias nações e do próprio território. Barros (2000, p.14) ressalta que esse foi um passo fundamental para que: "[...]os novos modelos e concepções da ciência geográfica passassem a ser aceito por um número maior de intelectuais e políticos brasileiros"

A ciência Geográfica estava definida pelas transformações provenientes das politicas nacionalistas, uma vez que exigia das politicas governamentais o conhecimento do território brasileiro, bem como as especificidades das suas regiões, pois, nessa conjuntura, entender o território era de fundamental importância para o Estado. Em 1936, foi criado o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e em 1937, o Conselho Brasileiro de Geografia.

A reforma Gustavo Capanema realizada durante a Era Vargas (1930-1945) foi criada pelo então ministro da educação e saúde Gustavo Capanema, marcada pelos ideários nacionalistas de Getúlio Vargas e o seu projeto político de cunho ideológico, sob a ditadura denominado, "Estado Novo". A reforma trouxe notoriedade para a Geografia no cenário educacional brasileiro, pois essa disciplina passou a ser ensinada em todas as séries, nos três cursos, como acontecia nas escolas europeias. Assim:

> [...] proporcionou que a disciplina de Geografia fosse ensinada em curso de 07 anos em dois ciclos: a) 1º. Ciclo (ginasial) em 04 séries; 2º. Ciclo (colegial) em 03 séries, subdividido em duas correntes, um intitulado curso científico e outra, clássico. Visava atender às tendências vocacionais dos estudantes ligadas ao período de equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova (Araújo, 2012, p.111).

Cabe ressaltar, que mesmo com a ampliação da Geografia no currículo das escolas

brasileiras, era possível perceber nas salas de aula, a prática pedagógica estava baseada no ensino da Geografia tradicional. O Estado passou a valorizar tanto a ciência geográfica quanto a disciplina Geografia como instrumento para propagação da ideologia do nacionalismo patriótico.

A Reforma Capanema, vigorou até a aprovação da "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional", (LDB) através da Lei nº 4024 de dezembro em 1961, criada pelo então ministro da educação Clóvis Salgado e promulgada no Governo de João Goulart. Essa reforma definiu que o ensino da Geografia deveria ser realizado em um máximo de 5 anos e o mínimo de 3 anos. No entanto, de acordo Araújo (2012), a maioria dos colégios inseriram o ensino da Geografia em apenas 3 anos. Em relação ao currículo mínimo, o autor ressalta que os dois primeiros anos em Geografia seria destinado apenas ao ensino Geografia do Brasil, enquanto os outros conteúdos teriam que ser ensinados em apenas um (1) ano, o que empobreceu o ensino dessa disciplina nas escolas.

Em 11 de agosto de 1971, no governo Médici, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei 5692/71, foi promulgada, o que impactou ainda mais o currículo escolar, sobretudo o ensino da Geografia. A educação no Brasil foi dividida em dois níveis de ensino: 1° grau obrigatório entre os 07 e 14 anos e 2° grau, ao qual antes era denominado de primário, ginásio e colegial. O currículo foi organizado em uma parte comum e outra diversificada e a disciplina foi agrupada no programa de integração social, denominada de "Estudos Sociais", como meio de manter a ordem nacional vigente no período de governos militares no país e atenuar a criticidade nas escolas (Melo, Sampaio e Vlach, 2006).

A referida lei (5692/71) além de descaracterizar as ciências humanas, em especial a Geografia, com intuito de propagar o caráter doutrinário do período militar, tentou anular a criticidade e questionamentos que o estudo de tais disciplinas, poderiam trazer para o cenário político vigente. Outro fator que justificou a criação dessa lei foi o interesse da profissionalização do ensino de 2° grau, para garantir a mão de obra barata com finalidade de abastecer o mercado, no período da expansão econômica do Brasil, bem como garantir as entradas das multinacionais no país (Pizzato, 2001).

Na década de 1980, durante a redemocratização do país, aconteceram muitas conquistas de cunho educacional e a elaboração de pedagogias contra hegemônicas, bem como a inserção de vários movimentos que lutaram em prol do retorno da Geografia e História, enquanto disciplina escolar autônoma no currículo das escolas brasileiras. Em 1986, através da resolução n° 6/1986 e o parecer 785/1986, o ensino de Geografia retornaria como disciplina isolada na 5° e a 8° série do 1° grau, sendo mantidos os Estudos Sociais apenas nas 4 primeiras séries do 1°

grau (Szarazgat, 2018).

Com a fusão dos componentes curriculares Geografia e História, houve um esvaziamento dos conteúdos dessas disciplinas e a dificuldade dos professores em identificar os conteúdos da Geografia que deveriam ser ensinados, além da organização curricular exaltar a Pátria. A partir de meados da década de 1970, intensificou os movimentos sociais que questionavam a política ditatorial vigente e reivindicavam o estabelecimento da democracia no país. Nesse período, houve um aumento significativo de discussões relacionadas a educação e a Geografia e muitos professores, movimentos estudantis começaram a questionar o ensino da Geografia.

No final do século XX, começa a surgirr mudanças nas ciências geográficas e no currículo brasileiro, visto que, avultou-se uma crise na Geografia tradicional, que para Moraes (1990, p.93), passou a emergir uma: [...] “busca de novos caminhos, de nova linguagem, de novas propostas, enfim, de uma liberdade maior de reflexão e criação”, por meio da análise sobre os fundamentos epistemológicos, ideológicos e políticos da Geografia. Para Vesentini (2008), houve a insatisfação de geógrafos e professores com a Geografia “[...]seu caráter descritivo e mnemónico, sua compartimentação em ramos estanques (física e humana, regional e geral), sua metodologia [...] o "avanço" sobre outras ciências (geologia, economia)” (Vesentini, 2008, p.12).

Diante disso, surgem mudanças significativas no campo de ensino da Geografia, com discussões marxistas nas análises dos arranjos espaciais e o centro de preocupação passava a ser as relações entre a sociedade, o trabalho e a natureza na produção do espaço geográfico, interpretados em sua totalidade e não de forma fragmentada. A Geografia Crítica, segundo Vesentini (2008, p.12,) “[...] se preocupa com a criticidade do educando e não com "arrolar fatos" para que ele memorize”.

Essa nova perspectiva de ensino adquiriu força no âmbito universitário e nas discussões acadêmicas para o ensino de uma Geografia dinâmica e contextualizada, baseado na formação da cidadania e criticidade do aluno. Para Vesentini (2009) o ensino da Geografia no século XXI deve conduzir o aluno a refletir criticamente sobre o mundo em que vive, além de levá-los a se posocionarem de forma crítica, frente as questões ambientais e as relações sociedade/natureza.

Em 1998, uma nova Constituição foi promulgada, e, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 entrou em vigor, dividindo a Educação Básica em três níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Cabe salientar que mesmo com a vigência da resolução n° 6/1986 e o parecer 785/1986, os Estudos Sociais permaneceu como disciplina escolar no Brasil até a década de 1990, período que foi marcado pela implementação

de políticas denominadas de neoliberais na educação brasileira (Duarte, 2021).

Nesse cenário, surge no Brasil em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), criado pelo Ministério da Educação (MEC) proveniente de uma série de reformas educacionais no Brasil, que foram colocados em prática desde o início da década de 1990. Esse documento surgiu influenciado pelas políticas neoliberais do período, com intuito de auxiliar os docentes com os conteúdos pragmáticos que deveriam ser ensinados para os alunos do Ensino Fundamental. O ensino de História e Geografia só iria se tornar parte do currículo oficial nos anos iniciais a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Na mesma lógica dos PCN, foi construída a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) do Ensino Fundamental, um documento de caráter normativo dos currículos escolares que tem a intenção de unificar os sistemas de educação. O processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não é atual e teve suas bases alicerçada na constituição de 1988 e na LDB de 1996, atravessada por diversos conflitos e questões políticas. A BNCC apresentou três versões que foram avaliadas, por meio das consultas públicas e durante o governo Dilma Rousseff, duas propostas de bases curriculares foram apresentadas e recusadas.

Com a tensão política deste período, Dilma Rousseff foi afastada do cargo de Presidente da República e ocorreu uma promulgação, da Lei 13.415/17 de 16 de fevereiro de 2017, conhecida como a Nova Lei do Ensino Médio e a homologação da versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018, como documento normativo, e que estabelece as aprendizagens e avaliações essenciais de cada etapa da Educação Básica de todas as escolas do Brasil.

A BNCC traz os princípios norteadores que servem de parâmetros para a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas e os currículos dos Estados e Municípios de todo o Território Nacional, de modo a assegurar a formação básica comum. A organização estrutural da BNCC no Ensino Fundamental se dá por áreas do conhecimento da seguinte forma: (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) e cada uma delas têm competências específicas de área e devem ser promovidas ao longo de todo o Ensino Fundamental (Brasil, Lei 13.415, 2017). A disciplina Geografia sofre uma fusão e passa a ser inserida dentro da área de Ciências Humanas Sociais Aplicadas, o que tem gerado várias críticas e insatisfação dos professores.

Em relação ao Currículo do Ensino Médio, a BNCC é disposta por itinerários formativos e organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares. As aprendizagens do Ensino Médio foram estabelecidas por áreas do conhecimento: (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias,

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional) (Brasil, Lei 13.415, 2017).

Mais uma vez, a Geografia, enquanto disciplina escolar, foi atravessada por interesses políticos e ideológicos, através das políticas neoliberais, assim como ocorreu como os Estudos Sociais na década de 1970. Observou-se a junção das quatro disciplinas: História, Geografia, Filosofia e Sociologia aglutinadas em uma área de conhecimento, sobre a justificativa de inserir saberes dos mais variados campos da ciência, o que se assemelha com a indefinição curricular enfrentados no período Militar (Duarte, 2021).

Portanto, esse novo arranjo didático e pedagógico na Geografia escolar pensada com referência à BNCC, trouxe várias implicações desde a redução da carga horária, descaracterização dessa disciplina, além de promover desafios para professores no ensino desse componente curricular, pois os mesmos: "[…] estão sendo desafiados a pensar o que ensinar e, principalmente, para que ensinar com uma carga horária mínima que, mesmo antes da BNCC, já era considerada insuficiente" (Souza, Chagas, Costa, 2021, p.216), o que compromete o ensino da Geografia, pois o professor não consegue aprofundar nos conteúdos importantes dessa disciplina, em função da redução da carga sua carga horária, o que traz implicações diretas na formação do estudante.

Dessa forma, é importante compreendermos como os processos que envolve a formação dos professores da Geografia na Educação Básica tem ocorrido no Brasil na perspectiva dos conhecimentos/saberes que são considerados essenciais no exercício docente. Portanto, faz-se necessário uma análise histórica da formação dos docentes em Geografia no País, para compreendermos os avanços, permanências e impasses que existem nesse processo, diante das novas exigências postas no cenário educacional, bem como, refletir como essa formação tem impactado no ensino aprendizagem dessa disciplina na Educação Básica.

2.2 A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

A formação de professores de Geografia no Brasil está atrelada a institucionalização dessa ciência no país, ocorrida na década de 1930, com a chegada de vários educadores estrangeiros, com aval do governo brasileiro para iniciar a educação geográfica em nível superior (Souza, Chagas, Costa, 2021). Em relação a criação dos cursos de formação do professor de Geografia no Brasil, teve início com o decreto n° 19.851, de 11 de abril de 1931, proposto pelo ministro Francisco Campos, na qual foram criados as primeiras Faculdades de Educação Ciência e Letras que passou a inserir a Geografia enquanto disciplina escolar junto

com a História em uma única graduação, em seus cursos de formação acadêmica.

No primeiro momento em 1934, essa formação iniciou na Universidade de São Paulo (USP), depois em 1935, na Universidade do Distrito Federal (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro). Para lecionar nesses cursos, eram contratados professores franceses e que as aulas não eram ministradas por educadores licenciados em Geografia, mas por autodidatas, provenientes, dos cursos de Direito, Medicina e Engenharia. Houve a participação de educadores franceses, como Pierre Monbeig, Pierre Deffontaines, na FFCL-USP, e François Ruellan, no Rio de Janeiro (Brito, 2021). Nesse período, a Geografia e História estavam caracterizadas em um único curso, só em 1950 que foi dividido, em decorrência da ampliação da produção científica (Pontuschka, *.et al*, 2007).

Em 1935, surge a Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB), localizada no Departamento de Geografia da USP, que por sua vez, criou o Boletim Paulista de Geografia (1949) para a propagação do conhecimento cientifico; o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), criado em 1936, foi a primeira instituição a admitir profissionais de Geografia fora do ambiente escolar e a também contribuir para a formação de professores de Geografia para as escolas (Souza, Chagas, Costa, 2021), além do surgimento da Revista Brasileira de Geografia (1939) e o Boletim Geográfico (1941).

Em 1936 sobre forte influência francesa, começou a formar no Brasil, os primeiros grupos de professores/as qualificados/as para atuarem com a disciplina Geografia nas escolas de Ensino Básico do País, conforme salienta Rocha (2000). De acordo com os autores: “esses primeiros professores formados a partir de 1936 iria atuar no ensino secundário, revolucionando o ensino por onde ministrava, pois levavam consigo os conhecimentos da ciência geográfica, bem como da pedagogia renovada” (Souza, Chagas, Costa, 2021, p.5).

A partir de 1936, de acordo Roiz (2007), o curso de Geografia passou a ser reavaliado pelos próprios professores que lecionavam essa disciplina, pois de acordo com esses educadores, as aulas eram muito amplas e pouco propiciava a formação de especialistas na área. No entanto, o autor ressalta que qualquer mudança efetiva do curso, dependeria de fato de decretos, leis federais e estaduais, do que dos anseios por mudanças dos professores.

Em relação ao arranjo curricular da Geografia Universitária, Roiz (2007) traz como exemplo a matriz curricular de Geografia e História da Universidade de São Paulo (USP) em 1934, na qual a História exercia um peso significativo no currículo. A Geografia enquanto disciplina, era oferecida nos três anos de curso, de forma obrigatória e nesse período não havia dissociação entre a Geografia Física e Humana e um único professor era responsável por lecionar as temáticas referentes a natureza e sociedade.

Através do decreto federal nº 1.190 de 4 de abril de 1939, mudou a concepção sobre o licenciado com intuito de padronizar o funcionamento das Faculdades de Filosofia do país (FFCL/USP), da seguinte forma: "[...]orientou que nos três primeiros anos o aluno estudasse as disciplinas técnico-científicas, obtendo o título de Bacharel (técnico e pesquisador), seguida do quarto ano com as disciplinas didático pedagógicas para obter o diploma de Licenciado (magistério)", (Brito, 2021, p.40). Desse modo surge o esquema clássico de formação de professores, chamado 3+1, que trouxe impactos na formação docente, sobretudo na área de Geografia, no qual estabelece três anos de disciplinas técnico-científico, com base na ciência de referência do curso, e um ano de disciplinas didático-pedagógicas e por fim o estágio.

A licenciatura era vista em uma posição secundária, uma vez que os conteúdos eram trabalhados sem a conexão com a dimensão didático-pedagógica ao longo do curso (Brito, 2021). O modelo 3+1 estabelecia que o professor, no primeiro momento, teria que realizar o curso de bacharel com duração de três anos, para em seguida, realizar o curso de didática, em um período de um ano, o que para a autora, provocou a fragmentação entre os conteúdos geográficos/conhecimento pedagógico, bacharelado/licenciatura e teoria/prática.

O referido decreto (nº 1.190) promoveu o desdobramento das cadeiras de 'Geografia' e 'História da Civilização', que passavam a serem dispostas em 2 cadeiras cada: "[...] Geografia Humana e Geografia Física, de um lado, e História da Civilização Antiga e Medieval e História da Civilização Moderna e Contemporânea, de outro" (Roiz, 2007, p.82). Percebe-se nesse processo a compartimentação da Geografia em Física e Humana.

Com decreto estadual nº 12. 511 de 21 de janeiro de 1942, acentuou mais essa fragmentação da Geografia, com uma nova organização curricular para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade de São Paulo (USP), que além de dividir os conteúdos técnico-científicos e pedagógicos, promoveu a fragmentação da Geografia: no primeiro ano, começou a estudar, além das disciplinas da História, Geografia Física, Geografia Humana, elementos da Geologia e no segundo ano, Geografia Física e Geografia Humana e no terceiro ano Geografia do Brasil (Roiz, 2007).

Cabe destacar que a formação dos geógrafos tem sua origem atrelada à demanda por profissionais do magistério, tendo em vista que no início, não havia a distinção entre cursos para a formação profissional do bacharel e licenciado de Geografia, pois o "[...] profissional geógrafo seria habilitado para o ensino escolar, a pesquisa e a atuação técnica em órgãos, como o IBGE" (Brito, 2021, p.40).

A partir de 1950, século XX, houve uma maior difusão dos cursos de formação de professores de Geografia, pois as universidades públicas e privadas começaram ofertar cursos

de licenciatura no Brasil, mas só com a Lei n°4024/61, que estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional que definiu um currículo mínimo de caráter nacional, na qual era obrigatório para todos cursos de licenciatura no país. O professor Newton Sucupira foi o relator do parecer n°412/62 que estabeleceu o primeiro currículo mínimo para as licenciaturas em Geografia, que passa a ter duração mínima de quatro anos com os seguintes conteúdos mínimos de graduação: Geografia Física, Geografia Biológica ou Biogeografia; Geografia Humana; Geografia Regional; Geografia do Brasil; Cartografia, bem como duas matérias que deveriam ser escolhidas dentre as seguintes: Sociologia; História Econômica Geral e do Brasil; Etnologia e Etnografia do Brasil; Fundamentos de Petrografia, Geologia, Pedologia; Mineralogia; Botânica (Parecer, n°412/62).

Rocha (2000) ressalta que o referido parecer foi transformado em Resolução em 19 de dezembro de 1962, o qual ficou estabelecido os mínimos de conteúdo e duração do curso de Geografia. O autor destaca ainda que mesmo com a: "[...] legislação conservadora do período militar, materializada na Lei n°5.540/68, que promoveu [...]Reforma Universitária, os mínimos previstos na Resolução resultante do parecer de Newton Sucupira foram mantidos em vigor [...] (Rocha, 2000, p.134), ficou então, estabelecido a obrigatoriedade do ensino o das matérias pedagógicas, Educação Física e Estudos de Problemas Brasileiros.

Entretanto, no Governo Mitar, com a Lei 5.692/71, as disciplinas de Geografia e História passaram a ser agrupadas em uma única disciplina denominada "Estudos Sociais". Ocorreu nesse período a criação das licenciaturas curtas em Estudos Sociais, inicialmente com duração de três anos, com redução progressiva da carga horária, até atingir, em 17 de janeiro de 1972 o ponto crítico e precário, com a Resolução n° 1 do Conselho Federal de Educação, a carga horária de 1200 horas, o que correspondia a 3 meses. Tal resolução acarretou em: [...] "uma formação aligeirada, que contribuiu para o fechamento de algumas licenciaturas plenas em Geografia em inúmeros institutos de ensino superior, devido à baixa procura por tais cursos" (Souza, Chagas, Costa, 2021, p.8).

Em 1980, foi criado uma proposta que dava o direito para quem terminasse o curso de licenciatura curta e desejasse continuar os estudos por mais dois anos, poderia obter o diploma de estudos adicionais. Nesse período começa a pressão para acabar com as licenciaturas curtas até serem extinguidas no país, no entanto:" [...] as consequências decorrentes desses cursos aligeirados, estão presentes ainda hoje em muitos ambientes escolares, pois muitos professores cuja formação remonta essa época, encontram-se atuando nas escolas públicas do país, ainda não aposentaram [...]", (Souza, Chagas, Costa, 2021, p.8).

O descontentamento com Regime Militar e principalmente a condução das políticas educacionais no período trouxeram reivindicações dos docentes em prol da democratização do Brasil, o que ocasionou mudanças significativas para o cenário educacional brasileiro. Nesse contexto, surgiram, na década de 1970, várias associações de natureza científica e sindicais como: a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd), a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), a Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE), dentre outras. (Freitas, 2002)

Em 1988, ocorreu a criação dos centros específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMS), para formar, em nível médio, professores da primeira à quarta série do Ensino Fundamental e no ano de 2002 foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em (DCN), bem como a Resolução CNE/CP n° 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, o que incidiram diretamente na formação dos professores de Geografia no Brasil (Oliveira, 2020).

O Estado sobre a premissa do neoliberalismo, com intuito de responder às demandas impostas pela reorganização da produção, deu início à reforma educacional brasileira, o que implicou em mudanças na organização do currículo, avaliação educacional, formação docente, financiamento etc. Portanto, as políticas educacionais da década de 1990 estão concentradas na LDB, e posteriormente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997-1998, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e atualmente na Base Nacional comum curricular (BNCC), (Souza, Chagas, Costa, 2021).

Uma proposta curricular de formação de professores passou a ser desenvolvida no Brasil, com a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) em 25 de novembro de 1995, que através da Lei 9.131, tornou-se um órgão colegiado que tinha atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao MEC (Brito, 2021). Segundo a autora, esse fato resultou na Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, na qual propôs modificar o modelo clássico de formação, tornando proibido as habilitações concomitantes de Licenciatura e Bacharelado, para que os cursos de licenciaturas tivessem terminalidade e características próprias.

A trajetória da formação inicial em Licenciatura em Geografia no Brasil está relacionado com os debates das políticas com ênfase no currículo, pois desde a criação das DCN em 2002 e seus desdobramentos como a Resolução CNE/CP n° 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, verifica-se uma eminente necessidade de uma formação docente que

articule os conhecimentos específicos da área, com as discussões contemporâneas didático-pedagógicas (Brito, 2021).

Através dessa resolução, os cursos de Licenciatura deveriam ter o total de 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, com a efetiva articulação teoria e prática. Desse total, 400 (quatrocentas) horas são de prática como componente curricular, experienciados ao longo do curso; 400 (quatrocentas) horas são de Estágio Curricular Supervisionado, a partir do início da segunda metade do curso; 1.800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

A referida Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394/96 instituiu o estágio supervisionado obrigatório nos cursos de licenciatura no país, tornando-o componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura. O estágio supervisionado promove a aquisição de aprendizagens significativas para ampliar as competências e habilidades essenciais à formação dos licenciados em Geografia, portanto é: "[...] um lócus da formação profissional que se efetiva na parceria entre universidade e escola" (Martins, 2015, p.243).

No caso especifico da Geografia, o estágio supervisionado assume um papel importante durante a formação inicial, pois promove a reflexão dos estagiários, para que, de maneira recorrente, possam refletir sobre o real papel que os professores desse componente curricular desenvolvem na formação dos estudantes da escola, básica, ou seja, na formação para a vida cidadã.

Mesmo com as alterações impostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais desde a sua criação em 2002, até os dias atuais, ainda permanece nos cursos de licenciatura em Geografia a dicotomia entre os conhecimentos específicos das ciências geográficas com os conhecimentos pedagógicos, (Oliveira, Pessoa, 2021). Precisamos superar essa dicotomia que permeia os cursos de formação em Geografia e buscar caminhos que viabilizem a formação docente baseado na articulação entre conhecimentos específicos e pedagógicos.

A formação dos professores exerce um movimento para a (re)construção da identidade, tanto pessoal, quanto social do docente, pois quando bem planejada e executada poderá ter importantes reflexos na atuação docente em sala de aula. Os conhecimentos que envolvem o ofício de ser professor não abarca somente a etapa inicial, por isso é fundamental garantir e oferecer condições para o docente realizar a formação continuada. Dessa forma, precisamos analisar a maneira como a formação docente inicial e continuada ocorre no país, mediante às novas transformações e exigências político-culturais para um novo perfil dos profissionais de ensino.

2.2.1 Formação inicial e continuada

As questões que envolvem a formação docente, bem como os estudos que abordam sobre a necessidade de repensar a formação inicial e continuada do professor ganham força em muitos países (Carmo, 2021), com uma quantidade considerável de trabalhos apresentados nos eventos e artigos publicados em revistas científicas. Esse espaço notório está atrelado ao fato de a formação inicial do professor ser uma etapa importante ao desenvolvimento das habilidades necessárias no exercício docente, as quais refletem nas práticas educativas escolares.

A formação inicial docente é uma etapa de preparação profissional que ocorre durante o processo formativo do licenciado e que deve promover uma formação sólida, com objetivo de oferecer suporte para o educador enfrentar os problemas provenientes das mudanças constantes que permeiam o cenário educacional, sobretudo, no contexto das reformas educativas que a Educação Básica vivencia. A formação continuada é um processo contínuo, voltado para o aperfeiçoamento dos saberes docentes, necessários para encaminhar o ensino em sala de aula.

A relação que se estabelece entre os estudantes das licenciaturas e os docentes da Educação Básica na formação inicial é fundamental para a criação de políticas de indução profissional, ou seja, para a inserção dos jovens professores na profissão e nas escolas (Nóvoa, 2019). Assim, essa formação pode ser caracterizada como: “o instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho”. (Garcia, 1999, p.11)

A formação docente é atravessada, constantemente, por vários desafios, um deles refere-se as práticas adotadas nos espaços de formação, pois: “[...] é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer” (Nóvoa, 2007, p. 14). É preciso, portanto, que essa formação esteja em constante diálogo com o exercício docente, fundamentada nos conhecimentos necessários para a prática educacional, de maneira a superar esse dualismo existente entre a formação teórica e a formação prática, pois esses conhecimentos devem ser trabalhados em conjunto, de forma a levar o professor a enfrentar situações corriqueiras que surgem diariamente na prática escolar.

Existem licenciaturas em que os conhecimentos pedagógicos são deixados de lado em detrimento dos conhecimentos específicos do curso, o que implica diretamente na atuação docente em sala de aula., pois a formação pedagógica é fundamental para o aluno colocar em

prática os conhecimentos específicos (Ribas *et.al* 2020). Portanto, "[...] verifica-se nas licenciaturas dos professores ainda a ideia histórica de oferecimento de formação na área disciplinar específica da disciplina, com pouca relevância na formação pedagógica", (Gatti, 2010, p.1357).

Dessa forma, Martins *et.al* (2014) esclarecem que é necessario trabalhar no curso de formação de professores, os conhecimentos do conteúdo, pedagógico e curricular, pois esses são complementares e podem contribuir com condições necessárias para uma atuação mais eficiente em sala de aula. No entanto, Ribas *et.al* (2020) ressaltam que, para além de apreender os conhecimentos pedagógicos, o professor deve ter consciencia politica e social, dominar os conhecimentos específicos da sua área, pois a junção desses conhecimentos podem proporcionar aulas mais dinâmicas e contextualizadas com a realidade escolar.

É notório o papel que a formação inicial assume no desempenho do professor em sala de aula, pois por meio dessa etapa, o graduando será preparado para exercer a sua profissão com êxito. Entretanto, cabe salientar que se faz necessário também uma formação continuada que ofereça suporte e condições para o docente enfrentar os desafios e as demandas da contemporaneidade. Para tal, precisamos compreender que a formação é "[...] um espaço multifacetado, plural, que tem um ponto de partida e nunca um fim" (Veiga; Viana, 2012, p. 20), ou seja, está em um processo constante de construção, portanto, inacabado.

A formação continuada é entendida, nesta pesquisa, como um meio de promover e ampliar os conhecimentos docentes, principalmente no contexto de transformações tecnológicas e cientificas que permeia a nossa sociedade e que interfere diretamente na educação e no exercício docente (Souza, Chagas, Costa, 2021), afirmam que a formação continuada deve considerar as novas formas de ensinar e aprender e estar atenta as diversas transformações que ocorrem no cenário político, econômico, social e educacional no país.

No Brasil, tanto a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), quanto o Plano Nacional de Educação (PNE) garantem a formação continuada do professor. No Art. 67, inciso II, a referida lei garante que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação mediante o aperfeiçoamento continuado e ressalta sobre o licenciamento periódico com remuneração para esse fim. O Plano Nacional de Educação define que a formação continuada docente deve ser organizada por meio das reais necessidades dos professores e terá como meta a reflexão sobre a prática educacional, com intuito de buscar o aperfeiçoamento técnico, ético e político.

No entanto, na prática, vários são os impasses que interferem nesse processo formativo, como a falta de interesse em ofertar os cursos de formação continuada por parte dos órgãos

responsáveis pela educação e muitas vezes, quando oferece são cursos rápidos de curta duração e descontextualizado das reais necessidades do professor, do aluno e das problemáticas referentes ao chão da escola (Silva, Araújo, 2021).

A formação continuada além de proporcionar o desenvolvimento profissional dos professores e ampliar os seus conhecimentos, promove também a autonomia desses profissionais, inserindo-os na condição de sujeito da sua própria formação. Mas para que isso aconteça é necessário que essa formação esteja de fato articulada com as necessidades da escola e dos problemas que surgem na prática docente, respeitando a suas particularidades e os seus contextos de atuação com intuito de contribuir para desenvolvimento das competências e habilidades, referentes aos saberes pedagógicos, e aos conhecimentos específicos da matéria. (Sansolott, Coelho, 2019, p.215).

Pimenta (1999) defende a formação do professor sobre a perspectiva de um projeto único, cuja formação inicial e continuada esteja entrelaçada em um duplo processo, chamado pela autora, de autoformação dos professores, que ocorre por meio da reelaboração dos saberes que realizam em suas práticas e o da formação nas instituições escolares que atuam. Para tal, a autora reforça a importância de construir a escola como espaço de trabalho e formação, baseado na gestão democrática e nas práticas curriculares afirmativas, proporcionando a criação de redes de formação contínua, na qual a formação inicial esteja em primeiro nível.

No que se refere à Geografia, a formação inicial é necessária, haja vista as especificidades dessa ciência, visto que tal formação se reflete nas práticas educativas escolares. Para Santos e Sousa (2020), as deficiências no ensino da Geografia em relação à compreensão dos conteúdos, a construção dos conceitos e a visão não contextualizada das temáticas geográficas, pode estar atrelado a formação docente. Tal afirmação reforça as lacunas existentes no momento em que os conhecimentos produzidos nos espaços de formação, muitas vezes não estabelecem uma conexão com a realidade cotidiana da sala de aula, pois na formação inicial: "ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas[2], psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício do professor" (Tardif, 2014, p. 241).

Em relação a formação nos cursos de licenciatura em Geografia, Rockenbach (2018),

[2] "Etimologicamente, de origem grega, o termo tem raiz na palavra (δοχιμεο) dochimeo, que corresponde a aprovar e, também, a (δοχιμαξο) dochimaxo, referindo-se ao ato de examinar", (Borges e Silva, 2017, p.676).Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/educfil/v31n62/0102-6801-educfil-31-62-669.pdf

ressalta que, na prática, são priorizados os conhecimentos específicos da ciência geográfica em detrimento dos conhecimentos voltados para formação docente, como por exemplo, a abordagem pedagógica que é importante para atuação do professor de Geografia. O autor salienta ainda que: "[...] não basta o professor dominar os conteúdos voltados a ciência geográfica, mas que é muito significativo que ele consiga fazer a transição desse saber para ensiná-lo em sala de aula, tornando-o pertinente [...] aos alunos" (Rockenbach, 2018, p.55).

Para Shulman (2014), a existência de uma Base de Conhecimentos dos professores, são originadas por meio de quatro fontes principais: 1) formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas; 2) materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado, por exemplo, currículos, materiais didáticos, organização e financiamento educacional, e a estrutura da profissão docente; 3) pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores fazem e 4) sabedoria que deriva da própria prática. Segundo o autor essa base é construída em diferentes etapas e experiência de vida do estudante-professor ao longo do seu percurso pessoal, profissional, escolar e acadêmico.

Tardif (2014) impulsiona uma reflexão sobre a importância que a formação inicial exerce para fortalecer e subsidiar a prática pedagógica do professor e a necessidade da inserção dos conhecimentos práticos no próprio currículo para que a aprendizagem tenha sentido e promova efeitos positivos na prática docente. Em relação à formação dos professores de Geografia e suas complexas demandas e realidades, Silva (2021) observa:

> [...] a maior dificuldade no ensino de Geografia, ainda hoje está associada à formação do professor, principalmente na área da geografia física. Isso se deve muitas vezes ao fato de que professores de outras áreas são deslocados para lecionar Geografia; além da carência de conteúdos nos livros didáticos; da falta de estrutura nas escolas para a realização de aulas práticas em laboratório e de campo (Silva, 2021, p.45)

A formação inicial possibilita a aquisição dos saberes científicos e pedagógicos que nortearão o exercício da atividade do professor em sala de aula. No entanto, sabe-se que, na prática, essa formação docente em Geografia, sobretudo nas disciplinas referentes a Geografia física, precisa avançar, de modo que prepare o futuro professor para trabalhar essas temáticas aprendidas na graduação de forma contextualizada com a Geografia Escolar.

Por meio de uma pesquisa realizada por Morais (2011), com professores da rede estadual e municipal de Goiânia, evidenciou-se que a maioria dos docentes entrevistados afirmaram ter dificuldades em trabalhar temas como relevo, solo, clima na Educação Básica, e

os mesmos atribuíram a responsabilidade às carências de formação na graduação e a inexistência de trabalhos de campo. Outra constatação, nesse estudo, foi que a maioria dos professores reconheceram as lacunas entre o que aprende na universidade e o que se realiza na prática pedagógica.

Para Oliveira (2021), a dicotomia entre Geografia Física e Geografia Humana tem impactado a formação docente, como reflexo na elaboração de materiais didáticos e na maneira como os currículos são pensados e desenvolvidos por professores da Educação Básica. A autora defende a integração entre a academia e as escolas, a discussão sobre a importância dos conteúdos e práticas que envolvem os componentes físico-naturais na escola, como forma de fortalecer o diálogo interno e romper com visões fragmentadas da Geografia.

Para Cunha (2018b), em decorrência de uma má formação docente, existe a dificuldade do professor de tratar, de forma didática, os conteúdos que envolvem os componentes físico-naturais e os conceitos a eles relacionados. O autor, pontua que se a compreensão acerca dos conteúdos que serão ensinados, for prejudicada na etapa formativa, afeta diretamente na capacidade de ensinar. Dessa maneira Cunha questiona "como se ensina o que não se aprendeu?" (Cunha, 2018b, p.36).

É preciso superar as distâncias entre o que se teoriza no âmbito acadêmico e o que se pratica na sala de aula. Para Melo (2017), acabar com o distanciamento entre teoria e prática tem sido um grande desafio para os professores. De acordo com a autora, ultrapassar essa dualidade entre academia e escola pode parecer uma utopia:

> [...]pois não se pode negar a discrepância das duas realidades, mas o que é necessário criar na universidade é realmente uma ponte de parceria com a escola, fomentando trabalhos que estimulem a melhoria do ensino de Geografia física partindo da necessidade da escola e das inquietações dos professores em formação inicial (Melo, 2017, p.543).

Diante de tal realidade, é necessário que o professor de Geografia, tenha uma formação docente reflexiva e problematizadora, fruto das reais necessidades cotidianas em sala de aula. Para Pimenta (1999), essa formação, baseada na tendência reflexiva, é um projeto humano emancipatório, no qual configura como uma valorização, tanto pessoal, como profissional do professor e da instituição escolar, que além de levar os educadores a refletir e avaliar as suas práticas diárias, possibilita ainda que, os mesmos, enfrentem as complexidades que surgem na escola e possam desenvolver, de forma coerente, o currículo escolar.

Para Santos e Sousa (2020), os cursos de graduação de Geografia precisam avançar na formação inicial dos futuros professores no que diz respeito à tripla dimensão dos saberes: o

saber, o saber fazer e o saber ser, para que reflita as práticas pedagógicas, e favoreça a aprendizagem com significados e sentidos. Para Batista, David, Feltrin (2019), a docência em Geografia deve estar relacionada com as questões sócio-políticas, econômicas, ambientais, multiculturais, que denotam o objeto de estudo da Geografia, para tal, é preciso ofertar uma formação, tanto inicial quanto continuada, que aproxime os debates da academia com a Geografia Escolar, de modo, a superar a Geografia descritiva e dissociada dos problemas e demandas socioambientais

De acordo com os autores, para alcançar essa aproximação entre o espaço acadêmico e as escolas, no intuito de superar essa Geografia descritiva e fragmentada, é necessário que o professor de Geografia tenha acesso a uma formação docente consciente, multicultural e articulada com a realidade. Os autores ressaltam que os conhecimentos adquiridos na formação inicial, não são suficientes para o exercício docente com qualidade e destacam a importância da formação continuada para acompanhar as mudanças constantes pelas quais o mundo e a educação enfrentam. Para Santos, Oliveira e Sampaio:

> O processo de formação continuada se configura como o principal veículo para o desenvolvimento profissional, através da busca por conhecimento, da relação com o outro e com a universidade, da participação em eventos, em cursos, da troca de experiências com os outros profissionais, do contato com o mundo e com todas as inovações, sejam científicas, tecnológicas, sociais ou econômicas e da reflexão sobre sua própria ação (Santos, Oliveira, Sampaio, 2020, p.92).

As autoras supracitadas reforçam ainda que a formação docente, seja inicial ou continuada, é um elemento importante para a o desenvolvimento profissional do professor, e que este, por sua vez, deve estar atento às demandas sociais, através do repensar da sua prática, em busca de novos conhecimentos. Em contrapartida ressaltam: “[...] é necessário que sejam oferecidas condições para que o professor permaneça em constante formação, seja nos cursos de licenciatura, nos cursos de pós-graduação ou no ambiente escolar” (Santos, Oliveira, Sampaio 2020, p.94). Nessa perspectiva, não adianta apenas a vontade do professor em querer buscar a formação continuada, precisa de fato de políticas educacionais que garantam a qualificação profissional, bem como a oferta de condições para que os mesmos possam se inserir em programas de formação.

Embora Cavalcanti (2013) reconheça a existência de avanços significativos, tanto em relação à pesquisa, quanto a produção científica sobre a prática de ensino, sobretudo no âmbito específico da Geografia, a autora destaca que esses avanços teóricos têm chegado de forma

lenta à prática escolar e permanece respaldada em concepções teóricas tradicionais, tanto no ensino, quanto na Geografia e os professores, por sua vez, insistem na procura de respostas sobre os processos de ensino e aprendizagem. Para Luz Neto (2022) a Geografia escolar é:

> [...] um campo do conhecimento construído pelo professor de Geografia nas instituições escolares. Para isso, o professor se apropria dos conhecimentos acadêmicos da ciência geográfica, seleciona conteúdos curriculares e usa de procedimentos metodológicos didático-pedagógicos para atuar em sala de aula. (Luz Neto, 2022, p.9)

Luz Neto (2020) chama atenção para a importância dos conhecimentos geográficos adquiridos pelos professores nos espaços acadêmicos, como aporte para o desenvolvimento das suas atividades em sala de aula. Nessa mesma perspectiva, a autora defende a necessidade projetos alternativos que viabilizem a formação crítica-reflexiva do professor e que o possibilite identificar, analisar e inclusive projetar ações para desenvolver o pensamento geográfico junto aos escolares.

Callai (1995) afirma que a formação básica do professor deve ser fundamentada em dois momentos: o primeiro está relacionado com a habilitação formal, relacionada a duração do curso de licenciatura, e o segundo, como um processo permanente, ou seja, fundamentada no pensar e teorizar a própria prática docente, através da busca da atualização constante. Para a autora, o professor que sai habilitado ao exercício do magistério em Geografia, enfrenta problemas sérios no âmbito escolar, como, por exemplo, as dificuldades em encarar a dinâmica em sala de aula e trabalhar os conteúdos exigidos.

O professor de Geografia em seu exercício profissional, utiliza-se conhecimentos e saberes que são construídos socialmente, desde a sua formação inicial até as experiências no dia-a-dia, no convívio com seus pares na escola e no exercício docente em sala de aula com os alunos. Para entender como se estabelece o ensino dos componentes físico-naturais do espaço geográfico na Educação Básica, precisamos compreender quais são os conhecimentos e saberes docentes que são mobilizados pelos educadores, de onde são originados, bem como as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes para trabalhar essas temáticas em sala de aula.

3 OS CONHECIMENTOS DOCENTES E O ENSINO DOS COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS NA GEOGRAFIA ESCOLAR

Os conhecimentos e saberes docentes que os professores utilizam durante na sua atividade profissional são múltiplos, ou seja, existem saberes e conhecimentos que são próprios para o trabalho do professor, diferente de outros profissionais. Para Buque (2013) os termos "saber docente "e "conhecimento docente" têm sido utilizados com frequência em trabalhos sobre formação de professores e práticas docentes. No entanto, a autora salienta que muitos pesquisadores tem utilizado os termos de forma semelhante e de acordo com Mizukami (2004), são termos distintos.

Pimenta (1999) ao explicar o termo conhecimento, cita a contribuição de Edgar Morin, e define os três estágios para sua definição: o primeiro, destaca que "conhecimento não se reduz a informação"; o segundo estágio estabelece que conhecer é "trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as"; por fim, "o terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria" (Pimenta, 1999, p. 21). A autora ressalta que a produção de conhecimento, por si só, não é o suficiente, tendo em vista que é importante ofertar condições para que o conhecimento seja produzido.

Bombassaro (1992), pontua duas possíveis interpretações para o uso do termo saber. O primeiro refere-se a crença que saber implica em crer. Neste sentido, 'saber que' significa 'crer em'. A outra forma de interpretação do 'saber', está relacionado ao 'poder'. Neste caso, dizer que 'se sabe' é o mesmo que dizer que 'se pode'. O autor pontua que, no primeiro caso, o 'saber/crer' está relacionado a uma dimensão prática enquanto que no segundo, o 'saber/poder' está atrelado à habilidade e à disposição.

Desde as décadas finais do século XX, as pesquisas sobre os saberes e conhecimentos docentes constituíram-se como objeto de estudo nos trabalhos científicos e têm demonstrado uma preocupação dos pesquisadores em Educação sobre compreender a relação dos saberes docentes, o fazer pedagógico, bem como a formação profissional do professor. O aparecimento dessas pesquisas ocasionou novos direcionamentos em relação à prática educativa e a identidade do professor, colocando-o na condição de sujeito que produz e constrói saberes (Assis, 2021).

Para Policarpo (2018) os estudos referentes aos saberes docentes têm auxiliado na identificação das mais diversas formas que o ato de ensinar toma, por meio de quem o faz, valorizando a prática do educador. Então, torna-se necessário conhecer e identificar os saberes docentes que são mobilizados no exercício da profissão e a sua influência na produção do

conhecimento escolar e no fazer pedagógico.

Os estudos sobre os saberes, de acordo Assis (2021), surgem de uma percepção de valorizar a prática do professor como produtor do conhecimento, contrariando a ideia simplista da profissão que, a priori, inseria o professor da Educação Básica com o papel de reproduzir conhecimentos criados e prescritos por especialistas. Nessa perspectiva, esses estudos tem um papel fundamental na educação, pois demarca a descoberta da prática cotidiana do docente no contexto escolar como lugar privilegiado da produção e mobilização de saberes profissionais (Lopes, 2010).

O autor evidencia que o professor deixa de ser visto como um mero reprodutor de conhecimento prescrito pelos peritos e especialistas e passa a ocupar um lugar central, como protagonista no trabalho escolar e no desenvolvimento do currículo bem como na implementação das políticas educacionais. E ainda, "[...] cartografar" a atividade docente em seu contexto de trabalho buscando, pelo reconhecimento da complexidade de sua tarefa, descrever e compreender, detalhada e atentamente, suas práticas, suas habilidades, seus encaminhamentos didáticos e pedagógicos. (Lopes, 2010, p.24)

O trabalho docente é o *lócus* tanto da mobilização, quanto da produção e transformação dos saberes, portanto, os professores ocupam uma posição central em sua prática profissional, pois além de produzirem diferentes tipos de saberes, também compartilham com seus colegas de profissão esses conhecimentos, provenientes da atuação profissional. Desse modo Tardif conclui:

> os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente (Tardif, 2014. p.273)

Pode-se afirmar que o saber do professor é antes de mais nada, um saber social, pois são experienciados, vivenciados e compartilhados desde os espaços de formação em comum até no próprio ambiente de trabalho. Nesse contexto, Lopes (2010) pontua que os saberes mobilizados pelos docentes são elaborados cientificamente por: "[...] investigadores especializados nas diversas áreas afins à educação [...] como por aqueles conhecimentos elaborados, individual ou coletivamente, pelos próprios professores no processo de reflexão sobre suas práticas", (Lopes, 2010, p.37).

Carmo (2021) salienta os motivos que imputam um caráter social ao saber docente, como o fato de sua posse e o uso serem legalizados, tanto nos espaços de formação profissional,

como nas escolas, grupos científicos, associações profissionais, dentre outros. O autor ressalta que a atividade docente está relacionada com a maneira como são ensinados os objetos de ensino que podem evoluir com o tempo e as mudanças sociais que influenciam num contexto de socialização profissional, na medida em que é incorporado, transformado e adaptado nos diferentes momentos do desenvolvimento profissional.

Nesse contexto, muitos são os saberes necessários à prática docente que precisam ser produzidos e mobilizados pelos professores, que vão desde os construídos nos espaços de formação profissional até os experienciados pelos educadores no exercício da docência. De acordo com os estudos de Tardif (2014), os saberes implicados na atividade docente são: formação profissional, disciplinares, curriculares e experenciais.

Os saberes referentes à formação profissional estão relacionados aos conhecimentos adquiridos pelos professores durante o percurso acadêmico, oferecidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação) e, subdividem-se em: saberes das ciências da educação, que são os conhecimentos científicos e eruditos provenientes da formação de professores e os pedagógicos que são os saberes relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer) adquiridos, por meio de concepções, legitimados cientificamente na Formação profissional.

Os saberes disciplinares são oriundos da formação acadêmica, encontram-se presentes nas universidades, sob a forma de disciplinas e integram-se à prática docente por meio da formação (inicial e continuada) dos professores. Para Tardif (2014, p 38.) tratam-se de saberes "[...] que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos".

Em relação aos saberes curriculares, Tardif (2014) afirma que são adquiridos pelos professores no decorrer da sua carreira, estão ligados aos saberes selecionados pela instituição escolar. Assim, "apresenta-se sobre a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar" (Tardif, 2014, p. 38). E por fim, os saberes experienciais, provenientes, tanto das experiências dos professores quanto do exercício de suas profissões. Esses saberes, para o autor, "brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser" (Tardif, 2014, p. 39). Os conhecimentos experienciais são construídos, respectivamente no âmbito acadêmico, nos espaços de formação docente, durante a formação inicial e continuada e no contexto escolar.

Pimenta (1999) considera necessário mobilizar os saberes da docência, que fazem parte

da formação e da prática das atividades profissionais do professor e os classifica em três categorias: da experiência, do conhecimento e os pedagógicos e a autora considera essencial para a prática de ensino. Os saberes da experiência são aqueles adquiridos tanto na formação inicial quanto diariamente na atividade prática dos professores, estão, portanto, relacionados à construção da identidade do futuro docente, pois ao adentrar na academia traz experiências dos educadores da sua época. A autora aponta que existem dois tipos de saberes nesse contexto, primeiro, os saberes da experiência dos professores na atividade docente diária, que está em um processo constante de reflexão sobre a sua prática e o segundo, refere-se aos os saberes das experiências dos alunos (licenciandos), que são construídos no decorrer do percurso escolar.

Pimenta destaca que os saberes da experiência não podem construir a identidade profissional do professor de forma isolada, por isso ressalta o papel essencial dos cursos de formação inicial, como meio de "colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor" (Pimenta, 1999, p.21).

A autora afirma que muitos estudantes, quando adentram no curso de formação inicial, trazem consigo a experiência na condição de estudantes e alguns saberes sobre o que é ser professor. Salienta que os saberes da experiência são também: "[...] aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre a sua prática, mediatizada pela de outrem, seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros autores" (Pimenta, 1999, p. 20). É nesse contexto que, segundo a autora, esses saberes ganham importância na formação dos professores.

Os saberes de conhecimento são aqueles relacionados com as disciplinas que o professor ministra na escola e que foram adquiridos durante a formação. A autora enfatiza que os alunos, futuros professores, devem se apropriar dos conhecimentos teórico científicos, culturais e tecnológicos com intuito de buscar também seu processo de desenvolvimento humano.

Os saberes pedagógicos, para Pimenta (1999), são as técnicas, métodos e ferramentas que os docentes utilizam no âmbito do espaço escolar, construídos dentro da sala de aula ao lidar com os alunos no processo de ensino e aprendizagem, na organização curricular da disciplina, na avaliação. De acordo com a autora é reconhecido que para saber ensinar não bastam o conhecimento do conteúdo e ter experiência, pois faz-se necessário que os professores também possuam os saberes pedagógicos e didáticos.

Pimenta destaca que os professores ao ter contato com os saberes sobre a educação e Pedagogia, "[...] podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação" (Pimenta, 1999 p.26).

Outros autores que abordam a questão dos saberes são Gauthier *et al* (2013), no qual classificam os saberes próprios da atividade do professor da seguinte forma: saberes das ciências da educação, disciplinares, curriculares ou saber do conteúdo, da tradição pedagógica, experienciais e da ação pedagógica ou repertório de saberes. Esses saberes destacados pelos autores se aproximam das categorias estabelecidas por Tardif (2014).

Os saberes referentes às ciências da educação, de acordo Gauthier *et al* (2013), são conhecimentos aprendidos pelos professores durante o seu percurso acadêmico. Estão relacionados à organização dos conselhos escolares, aos sindicatos, à carga horária da disciplina. Os saberes disciplinares são aqueles "[...] produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas, ao conhecimento por eles produzido a respeito do mundo" (Gauthier *et al*, 2013, p. 29), estão nas universidades sob a forma de disciplinas.

Os saberes experienciais são atrelados aos conhecimentos construídos pelos professores na sua própria experiência em sala de aula com os alunos e com a comunidade escolar que ao longo do tempo se transforma em hábitos. Todavia, segundo os autores, esses saberes por serem feitos de pressupostos e argumentos que não são validados cientificamente, podem trazer concepções equivocadas da própria prática docente. Outra categoria do saber docente defendido por Gauthier *et al* (2013) é o saber do conteúdo, em que o professor precisa dominar os conteúdos que serão ministrados por ele, caso contrário, pode interferir no processo de ensino e aprendizagem.

Os saberes da tradição pedagógica estão relacionados às concepções de ordem metodológica, à maneira de ensinar em sala de aula, mas os autores salientam que estão para além dos conhecimentos apreendidos durante a formação profissional. "esse saber de tradição apresenta muitas fraquezas, pois pode comportar inúmeros erros. Ele será modificado pelo saber experiencial e principalmente validado ou não pelo saber da ação pedagógica", (Gauthier *et al*, 2013, p.32).

O saber da ação pedagógica está relacionado aos saberes experienciais dos professores que foram publicamente testados e validados pelas pesquisas. Para Gauthier *et al (2013)*: "o julgamento dos professores e os motivos que lhes servem de apoio pode ser comparado, avaliado, pesado, a fim de estabelecer regras de ação que serão conhecidas e apreendidas por outros professores", (Gauthier *et al*, 2013, p.34).

Para Assis (2021) os saberes geográficos são adquiridos pelo professor ao longo da sua formação, portanto demonstra à importância do conhecimento acadêmico que o professor adquire ao longo da sua formação. O saber escolar, por sua vez, está relacionado tanto aos conhecimentos que estão presente nos livros e currículos, quanto nos saberes pedagógicos que

norteiam os procedimentos metodológicos utilizados pelos docentes para promover uma educação geográfica mais contextualizada com a realidade dos alunos.

Em relação aos saberes pedagógicos e experienciais, Assis (2021), pontua que o saber pedagógico é construído em sala de aula, no exercício da docência, quando o professor depara com situações desafiadoras que lhe permite elaborar um plano pedagógico para que os estudantes desenvolvam suas aprendizagens geográficas. Por fim, os saberes experienciais estão relacionados com as próprias vivências dos professores durante seu oficio profissional, adquiridos, portanto, através da socialização com a turma e com os pares na ação educativa.

Em suma, as contribuições teórico-conceituais do autor estão relacionadas à proposição de uma base de conhecimento necessária ao professor, também denominado de "conhecimento de base", que reúne um conjunto de conhecimentos profissionais considerados fundamentais para o exercício da docência

Lee S. Shulman é outro pesquisador de referência nos estudos relacionados com os conhecimentos que os docentes possuem sobre os conteúdos escolares e a forma como estes se se transformam quando ensinados. Desde a década de 1980, esse autor e seus colaboradores, realizam trabalhos sobre processos de aprendizagem profissional docente e as várias contribuições referentes aos "conhecimentos" que fazem parte do trabalho do professor e da constituição de sua prática profissional.

Lee S. Shulman (2014) traz as contribuições relacionadas aos "conhecimentos base", considerados essenciais para o exercício docente. O autor ressalta que o docente se distingue dos demais profissionais, por meio do seu potencial de criar condições necessárias para o outro aprender; e, para isso, faz-se necessário investigar os conhecimentos com intuito de tornar o processo de ensino e aprendizagem eficiente.

Mizukami (2004) ao analisar as pesquisas de Shulman (1996, 1987) pontua que a base de conhecimento defendidas pelo autor, refere-se a um repertório de conhecimentos profissionais, que possui categorias relacionadas com o aquilo que o professor precisa para promover a aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, Shulman (2014) utiliza sete categorias-base do conhecimento para o ensino que são: 1) conhecimento de conteúdo, 2) conhecimento didático geral, 3) conhecimento do currículo, 4) conhecimento pedagógico do conteúdo; 5) conhecimento dos alunos e suas características; 6) conhecimento dos contextos educativos e 7) conhecimento dos fins, propósito e valores.

O **conhecimento do conteúdo** está relacionado com a disciplina que o professor é o especialista, como no caso dessa pesquisa, os conhecimentos específicos da Geografia, o **conhecimento didático geral;** refere-se princípios e estratégias gerais do trabalho docente;

conhecimento do currículo; diz respeito ao domínio dos materiais e aos programas que servem como "ferramentas para o ofício" do professor; **conhecimento pedagógico do conteúdo**; caracteriza-se pela junção entre a matéria e a pedagogia, terreno exclusivo dos professores, **conhecimento dos alunos e suas características;** refere-se aos conhecimentos próprios dos discentes**, conhecimento dos contextos educativos**, que vão desde o grupo ou sala de aula , perpassa a gestão e financiamento dos sistemas educacionais até o caráter das comunidades e sua cultura e por fim o **conhecimento dos fins, propósito e valores** , está atrelado como seus fundamentos filosóficos e históricos. Esses conhecimentos de acordo Mizukami (2004) podem ser agrupados em: conhecimento de conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico de conteúdo.

Ao analisar essas categorias de base de conhecimento, propostas por Shulman (2014) concordamos com Fonseca (2019) quanto aponta sobre a complexidade que envolve esses conhecimentos, uma vez que condiciona o professor a dar conta não só das etapas relacionadas a instituições e seu próprio oficio, mas também em caminhar nas relações sociais, que vai além dos limites do ambiente escolar, das disciplinas bem como dos próprios alunos.

Nos estudos de Shulman, ganha destaque entre os conhecimentos docentes o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, (PCK), da expressão em inglês, *Pedagogical Content Knowledge*. O PCK é um modelo teórico que busca definir o repertório de saberes imperativos ao professor, ou seja, o corpo de conhecimentos, entendimentos e destrezas essenciais para que os docentes possam ensinar um dado conhecimento específico a seus alunos, (Ascenção, 2009).

O conhecimento pedagógico do conteúdo é denominado por Shulman (2014) de "amálgama especial de conteúdo e pedagogia", (Shulman, 2014.p. 206), pois compreende que o conteúdo específico e o pedagógico estão juntos, sem perder a sua essência, ou seja, as características que lhe são próprias. Assim, para o autor, o conhecimento pedagógico do conteúdo é: "[...] muito provavelmente, a categoria que melhor distingue a compreensão de um especialista em conteúdo daquela de um pedagogo. Embora se possa dizer muito mais sobre as categorias da base de conhecimento para o ensino [...]" (Shulman, 2014.p. 207).

Ao fazer uma analogia sobre os conhecimentos propostos por Shulman (2014) com os conhecimentos geográficos na Educação Básica, Morais e Ascenção (2021), afirmam, que o conhecimento geográfico para ser trabalhado na Educação Básica, precisa ser construído e este é um processo que requer do docente o conhecimento pedagógico do conteúdo. Xavier e Morais (2023) salientam sobre a necessidade de o professor organizar o conteúdo didático e pedagógico de maneira a despertar no aluno o interesse pela temática a ser explorada, pois: "[...] os professores são agentes ativos e essenciais nos processos construtivos de seus conhecimentos,

cabendo a eles amalgamar os diversos constituintes do conhecimento pedagógico da matéria [...]". (Ascenção, 2009, p.57).

Pereira e Lopes (2019) afirmam que o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo defendido por Shulman (2014) representa o conjunto inteligente de todas as categorias de conhecimentos, em uma base bem articulada, reunindo conteúdo, pedagogia, currículo, conhecimento dos alunos, do contexto de ensino e das finalidades da educação. Podemos afirmar então, que Shulman (2014) traz uma importante questão que é pensar a forma como o ensino é encaminhado nas escolas pelos professores, além de evidenciar a mescla que há entre os conhecimentos que os docentes mobilizam na academia, os específicos da disciplina e os pedagógicos didáticos.

Compreende-se que todos esses conhecimentos citados por Shulman, quando agrupados, formam o que Copatti (2020) denomina de pensamento pedagógico-geográfico, que: "abarca a estrutura que comporta a ciência geográfica como um todo e não apenas considera a estrutura de conteúdos concernentes à ciência geográfica relacionada ao pedagógico" (Copatti, 2020, p. 12). Dessa forma, ao inserir os conceitos, categorias, princípios, teorias e de métodos da ciência geográfica, contextualizados com os aspectos pedagógicos torna possível para o docente articular formas de raciocínio com intuito de: "[...] problematizar situações e argumentar sobre temas e situações de estudo que sejam coerentes com a realidade escolar, com a necessidade do ensino escolar e com o nível cognitivo a que se destina" (Copatti, 2020, p. 11).

A opção de trazer a contribuição de Shulman para essa pesquisa se justifica por entender que não basta apenas o professor de Geografia dominar o conteúdo específico da sua disciplina, mas é preciso do conhecimento pedagógico didático, pois a forma como esse conteúdo é mobilizado e articulado, implica diretamente no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, concordamos com Buque (2013) quando afirma que o docente deve dominar o conhecimento da sua área, entretanto, os conhecimentos específicos e os didáticos específicos devem estar dialeticamente integrados.

Mizukami (2004) ressalta que o conhecimento do conteúdo especifico é necessário ao ensino, mas salienta que o domínio de tal conhecimento, por si só, não garante que o mesmo seja ensinado e aprendido de forma satisfatória. A autora afirma que mesmo a experiência não aparecendo em evidencia como uma categoria de base de conhecimento nos trabalhos de Shulman, a mesma "está presente em todo o processo de raciocínio pedagógico e é condição necessária (embora não suficiente) para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo por parte do professor" (Mizukami, 2004, p. 6). Segue a síntese da categorização dos

Conhecimentos docentes apresentados no texto (quadro 3).

Quadro 3 - Categorização dos Conhecimentos docentes de acordo Tardif (2014), Pimenta (1999) Gauthier et al (1998), Assis (2021) e Shulman (2014), 2023.

AUTORES	SABERES	CARACTERIZAÇÃO
Tardif (2014)	Saberes da formação profissional	Adquiridos nas instituições formadoras de professores. Dividido em: Saberes das ciências da educação e os Saberes pedagógicos.
	Saberes disciplinares	Provenientes da formação acadêmica, que não estão ligados a saberes da educação, tais quais: Geografia, História, literatura, biologia, etc.
	Saberes curriculares	Assimilados pelos professores ao longo da carreira docente; estão relacionados aos saberes selecionados pela instituição escolar.
	Saberes da experiência	Adquiridos por meio das experiências pessoais dos professores e também no exercício de suas profissões.
Pimenta (1999)	Saberes da experiência	Saberes que os professores constroem na atividade cotidiana no exercício da docência. Continuo processo de reflexão da prática mediatizada pela ação das posturas de seus colegas de trabalho.
	Saberes do conhecimento	Relacionado a disciplina que o professor leciona. São obtidos durante a formação acadêmica, e que se materializa como conteúdo a ser ensinado.
	Saberes pedagógicos	Técnicas, métodos e ferramentas que os docentes utilizam no âmbito do espaço escolar, construídos dentre da sala de aula ao lidar com os alunos no processo de ensino aprendizagem, na organização curricular da disciplina, na avaliação.
Gauthier et al (1998)	Saberes disciplinares	Concebidos como a matéria a ser ensinada e produzidos pelos cientistas e pesquisadores, e não pelo professor. Na maioria das vezes são adquiridos pelos professores nas universidades, no entanto, não estão atrelados à formação pedagógica.
	Saberes curriculares	Relacionados aos programas de ensino e formam o conjunto de conhecimentos que deverão ser ensinados.
	Saberes das Ciências da Educação	Relacionados com a organização escolar, as aprendizagens, didática, e geralmente são os conhecimentos que são obtidos pelo docente no processo de formação.
	Saberes da tradição pedagógica	Relacionados às concepções de ordem metodológica, bem como a maneira de

		ensinar em sala de aula, mas que estão para além dos conhecimentos adquiridos na formação profissional.
	Saberes experienciais	Relacionados aos conhecimentos construídos pelos professores na sua própria experiência em sala de aula com os alunos e com a comunidade escolar. Ao longo do tempo se transformam em hábitos.
	Saberes da ação	Relacionado aos saberes experienciais dos professores que foram publicamente testados e validados pelas pesquisas, e assim constituem-se como saberes importantes para a fundamentação da educação.
Assis (2021)	Saber escolar	Relacionado aos conhecimentos presentes nos livros e currículos e os pedagógicos que norteiam os procedimentos metodológicos que o docente irá utilizar.
	Saberes Pedagógicos	Construído em sala de aula, no exercício da docência.
	Saberes Experenciais	Relacionados com as próprias vivências dos professores durante seu oficio profissional, adquiridos, portanto, por meio da socialização com a turma e os pares na ação educativa
Shulman (2014)	Conhecimento do conteúdo	Relacionado com a matéria que o professor ensina, como no caso dessa pesquisa, os conhecimentos específicos da Geografia.
	Conhecimento didático geral	Categoria referente aos princípios, estratégias, recursos didáticos, processos avaliativos e organização da aula, de modo a transcender o âmbito da disciplina.
	Conhecimento do currículo	Relacionado com o domínio dos materiais e aos programas que servem como “ferramentas para o ofício” do professor.
	Conhecimento pedagógico do conteúdo;	Conhecimento construído pelo professor no exercício da docência., portanto é de domínio exclusivo dos professores;
	Conhecimento dos alunos e suas características	Refere-se aos conhecimentos pertinentes aos discentes, o que pressupõe a necessidade do professor conhecer a individualidade de cada aluno nas suas múltiplas dimensões, com intuito de permitir que o docente tenha uma maior segurança para propor e ajustar estratégias de ensino e aprendizagem

	Conhecimento dos contextos educativos	Refere-se desde o funcionamento da aula, de questões de dentro da sala de aula e da escola em si, ou seja, de microssistema, até o macrossistema, que abarca questões da comunidade e da cultura na qual a escola está inserida.
	Conhecimento dos fins propósito e valores	Relacionado com seus fundamentos filosóficos e históricos da educação que estruturam e legitimam a ação do professor. Caracteriza-se também como condição reguladora da prática reflexiva que alicerça o conhecimento pedagógico do conteúdo.

Organizado por SILVA, Tânia Neto Pina da, 2022

Por meio dessa discussão promovida por Tardif (2014) Pimenta (1999), Gauthier *et al* (2013), Assis (2021) Shulman (2014) pode-se inferir que os saberes dos professores de Geografia também são caracterizados pela pluralidade, ou seja, construídos por meio de várias fontes e que os docentes ao ministrar a disciplina, constroem e reconstroem os seus saberes, pautados em sua realidade, na vivência em sala de aula, no acúmulo de conhecimentos ao longo de suas experiências pessoais e profissionais. Dessa forma, a Geografia busca "[...] estruturar-se para ter um olhar mais integrador e aberto, ao mesmo tempo, às contribuições de outras áreas da ciência e às diferentes especialidades em seu interior; um olhar mais compreensivo as explicações do senso comum [...]" (Cavalcanti, 2012, p. 19).

Os diversos saberes docentes que são mobilizados pelos professores de Geografia na/da prática de sala de aula são importantes para compreender como se integram concretamente na rotina do professor e como estes produzem, aplicam e transformam a sua prática, diante dos diversos desafios enfrentados em seu trabalho pedagógico. Para tal, não existe uma receita pronta em relação as competências dos saberes, o professor vai mobilizar o saber docente conforme a realidade na qual exerce o seu trabalho, o que implica dizer que os saberes não são imutáveis, o que torna possível para o educador construí-los e reconstruí-los na ação e no fazer pedagógico diário (Assis, 2021).

A prática docente exige do professor a mobilização de saberes necessários para a construção do conhecimento com os alunos em sala de aula, pois, o saber docente pode ser entendido por meio de uma relação do professor com o seu trabalho (Tardif,2014). Por isso, a atuação do educador em sala de aula, envolve a mobilização de saberes pedagógicos, mas também, daqueles construídos no decorrer da caminhada docente. Apesar das contribuições de

Tardif (2014), Gautier *et.al* (2013), Assis (2021), Pimenta (1999), o presente trabalho tomará como base os Conhecimentos docentes caracterizados por Shulman (2014), por entender que o autor preconiza a categorização articulada com os eixos norteadores da pesquisa.

Segundo Callai (2015), a Geografia é uma ciência social, que estuda o espaço construído pelo homem, por meio das relações que estes mantêm entre si e com a natureza. Graças a essa ciência é possível entender as transformações do espaço e das relações do homem com a natureza, pois auxilia na formação do cidadão para atuar na sociedade. Portanto, exige do professor um aporte teórico-metodológico, incluindo conceitos, procedimentos e linguagens, a fim de que os alunos possam compreender, intervir e refletir, de forma crítica, sobre o lugar que o cerca.

Destacar as especificidades do saber profissional do professor de Geografia não é uma tarefa fácil, tendo em vista que essa ciência tem um papel complexo e importante, que é contribuir na formação de cidadãos críticos para atuarem na sociedade. Para Lopes e Pontuschka (2015, p.84): "uma característica essencial do conhecimento pedagógico geográfico é o desenvolvimento de saberes/fazeres/atividades, os quais, focados na análise do espaço geográfico, visam promover o raciocínio geográfico dos alunos", assim, os discentes podem através do olhar crítico e reflexivo intervir no espaço geográfico.

O ensino de Geografia assume um papel importante que é tornar os seus conteúdos significativos e coerentes com a realidade do aluno. (Callai, 2008, p. 93) destaca que: "o professor precisa ter clareza, tanto do processo pedagógico, quanto como conhecer os conteúdos a serem trabalhados. O aluno precisa assumir o papel de querer aprender, ter perguntas a fazer [...]". Assim, é de suma importância que o professor busque trabalhar os conteúdos da Geografia considerando o conhecimento prévio do aluno, de forma a contextualizar os conteúdos com a sua realidade, para que não se tornem abstratos, mas permeados de significado.

Nesse sentido, o professor precisa ter o domínio dos conteúdos e do fazer pedagógico, de forma que estimule o aluno a desenvolver a cidadania, por meio dos questionamentos, intervenções e posturas críticas. Morais e Oliveira (2010) destacam que os conhecimentos disciplinares estão atrelados aos construídos no curso de formação inicial e nos cursos de licenciatura em Geografia estão dispostos em três grandes áreas: conhecimentos geográficos específicos, pedagógicos-didáticos e estagio supervisionado. As autoras ressaltam ainda que a orientação é que os cursos trabalhem esses eixos de maneira articulada nos projetos pedagógicos.

Em relação aos conhecimentos necessários aos professores de Geografia, Saggiorato e Leme (2020) destacam alguns saberes, que são fundamentais na prática dessa profissão: 1) o

conhecimento da conjuntura histórica, política e econômica, referentes aos conteúdos interdisciplinares presentes nos currículos das licenciaturas em Geografia, na qual permitem o professor compreender as características históricas, espacialidades e suas relações com o meio. 2) Conhecimento das ciências da educação, que aparecem em disciplinas, por exemplo: didática, políticas educacionais e fundamentos da educação. 3) o conhecimento da ciência geográfica; específicos da Geografia que, para Saggiorato e Leme (2020) é:

> Imprescindível, do contrário não há Geografia, ele permite que o futuro professor adquira a capacidade de conhecer e compreender essa ciência, suas potencialidades, limites e objetivos. Também diz respeito aos conteúdos e conceitos que serão ensinados, estes que sofrem grave esvaziamento na Geografia, agora reforçado com a aprovação em 2018 da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (Saggiorato e Leme, 2020, p.18).

O conhecimento da ciência Geográfica adquirido pelos professores no processo de formação nas universidades é essencial, mas aliado aos saberes que envolvem o exercicio da docência, possibilita que o educador, para além de somente conhecer o conteúdo a ser ensinado, seja envolvido numa pluralidade de outros saberes, adquiridos tanto na sua formação quanto em sua prática docente. Embora Saggiorato e Leme (2020) tratam os conhecimentos necessários aos professores de Geografia de forma separada, defendem que tais saberes devem caminhar juntos e manter conexão entre si, de forma recíproca, de maneira a constituir um conjunto de saberes necessários para formação do professor de Geografia.

3.1 O ENSINO DOS COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS NA GEOGRAFIA ESCOLAR

A Geografia escolar exerce um papel importante para a formação integral do indivíduo, enquanto cidadão que participa das transformações da sociedade através da interação dinâmica entre sociedade e natureza. Entende-se que um dos papéis da Geografia Escolar é, portanto, auxiliar os alunos a compreender, por meio dos conteúdos abordados, a ter uma apreensão das relações que se estabelecem entre sociedade e natureza e ser motivados a intervir, de forma consciente, no espaço geográfico em prol da realidade social mais igualitária dos indivíduos.

De acordo Cavalcanti (2019), a Geografia Escolar constitui-se enquanto um conjunto de saberes internalizados e amalgamados pelo professor, e também elaborados por meio de distintos campos do conhecimento e em diversas dimensões da prática. Então, entendemos que o conhecimento escolar é construído por meio dos embates entre os conceitos cotidianos e científicos.

Os componentes físico-naturais são abordados pela Geografia Escolar e assumem um

papel de relevância para a formação dos estudantes da Educação Básica. O termo componente físico-naturais adotado nesse trabalho está atrelado com as pesquisas de Morais (2011, 2014) e Morais e Ascenção (2021). As autoras expressam a defesa do conceito de componentes físico-naturais e a finalidade de sua apropriação na Educação Básica quando afirmam que o uso do termo tem como objetivo contemplar o dinamismo do espaço geográfico e também atender o papel e à finalidade atualmente concedidas à Geografia escolar.

Para Morais e Ascenção (2021) o termo componente foi utilizado para indicar "composição", o que de acordo com as autoras, significa, "tecer juntos", ou seja, compor em sua individualidade, levando em consideração o todo. Enquanto a terminologia físico-natural é utilizada com intuito de: "[...] indicar que, embora o conceito de natural não tenha o mesmo significado que a ele foi atribuído no passado, o de intocado, [...] há componentes do espaço geográfico que possuem origem desvinculada da ação humana, [...]", o que segundo as autoras, não quer dizer que seus desdobramentos estejam dissociados dos sistemas de ações, (Morais, Assunção, 2021, p.19)

Compreendemos que a escolha pelo termo componentes físico-naturais, justifica-se pelo fato de que o professor ao encaminhar o ensino com o clima, relevo, solo, vegetação, hidrografia entende-se que os mesmos fazem parte do espaço integrado com outros elementos da dinâmica social, pois eles estão intrinsicamente ligados à compreensão do espaço. Cunha (2018b) alerta que se o termo Geografia Física atrelado aos componentes físico-naturais ainda apareça na Geografia Escolar, é preciso superá-la, tendo em vista que o que deve ser trabalhado é Geografia, junto dos diferentes componentes do espaço.

Defendemos então que na Educação Básica, não existem Geografia Física e a Geografia Humana, de forma fragmentada, mas a disciplina Geografia, pois concordamos com Morais e Ascenção (2021, p.9), quando afirmam que: "[...] os componentes físico-naturais se constituem em conhecimentos da Geografia escolar. [...] na Educação Básica temos a disciplina Geografia e não essa nomenclatura seguida de outros qualificativos, tais como Geografia Física e Geografia Humana [...]". Dessa forma, as autoras pontuam que para compreendermos a Geografia escolar, temos que entender que na Educação Básica não há ensino de Geomorfologia, Pedologia, Hidrografia, Climatologia, ou mesmo Geografia Política ou Urbana, como ainda são tratados.

Na escola, o ensino dos componentes físico-naturais sempre teve um peso importante, pois os procedimentos adotados em sala de aula, por meio do estudo descritivo das paisagens naturais, promoviam a descrição física e a memorização fragmentada do espaço vivido, sem, contudo, esperar que os alunos estabelecessem relações com o espaço vivido, analogias ou

generalizações. Morais (2011) destaca a importância das temáticas físico-naturais para a formação dos alunos e pontua como tais conteúdos são abordados, de maneira, diversa ao longo do tempo.

Embora o ensino dos componentes físico-naturais ainda seja encaminhado de maneira fragmentada na Educação Básica é importante ressaltar que eles dialogam entre si, pois são importantes para a compreensão dos elementos de ordem físico-natural e social que configuram o mundo (Paixão, 2018). Por isso, defendemos que o ensino desses componentes seja trabalhado, sem fragmentação, pois quando são encaminhados de maneira integrada, podem potencializar tanto o ensino quanto a aprendizagem, de modo que os alunos tenham os conhecimentos geográficos consolidados para espacializar e entender o espaço geográfico através dos componentes físico-naturais.

Nesse contexto, pensar os componentes físico-naturais na Geografia escolar é de suma importância, pois contribui para que a sociedade entenda que os problemas ambientais estão relacionados com fatores físico-naturais e sociais, pois de acordo com Morais (2011), é preciso que esses fatores sejam analisados de forma integrada. Dessa forma, os alunos poderão fazer uma análise mais integrada do espaço geográfico**,** associando os componentes físico-naturais e sociais.

É necessário então, inserir na prática docente de Geografia, propostas de ensino das temáticas físicas, integrados aos demais componentes curriculares geográficos, de maneira que a especificidade dos processos ambientais não sejam isolados das repercussões que provocam na sociedade (Afonso, 2018).

Dessa forma, percebe-se a importância que a Geografia Escolar assume na Educação Básica, pois faz com que o aluno compreenda a relação sociedade e natureza de forma contextualizada e reflita criticamente as relações socioculturais da paisagem, os elementos físicos e biológicos que dela fazem parte, investigando as múltiplas interações entre eles estabelecidas na constituição do espaço geográfico. Portanto: "[...] o ensino de temáticas associadas aos componentes físico-naturais deve assentar-se no contexto das relações sociais, na organização e formas de apropriação, uso e produção do espaço geográfico [...]" (Xavier e Morais, 2023, p.11).

Sobre os objetivos da Geografia, Cavalcanti (2002) destaca que o trabalho de educação geográfica na escola deve versar sobre a necessidade de levar as pessoas a terem uma consciência da espacialidade das coisas ou fenômenos que vivenciam, seja de forma direta ou indireta. Sendo assim: "**[...]** ensinar Geografia é ensinar, por meio de temas e conteúdos (fatos, fenômenos, informações), um modo de pensar geograficamente/espacialmente o mundo **[...]"**

(Cavalcanti, 2010, p.7), o que pressupõe segundo a autora, o desenvolvimento de um pensamento conceitual.

Deste modo, o professor ao trabalhar com o conteúdo que mobiliza os componentes físico-naturais, precisa compreender que o ensino dessas temáticas só vai surtir efeitos positivos em relação a aprendizagem dos alunos, se eles fizerem uma interpretação geográfica dos fenômenos, o que implica na necessidade de possuírem entre outras capacidades, o domínio de conceitos, pois sem essa apreensão, o entendimento de uma dada realidade e sua espacialidade numa perspectiva geográfica fica prejudicado (Cunha, 2018b) .

Cavalcanti (2005), baseado nos estudos de Vygotsky, ressalta o papel fundamental que a formação de conceitos geográficos exerce no ensino da Geografia, pois são elementos essenciais para promover a construção de conhecimentos. A autora salienta que a construção dos conceitos envolve tanto o encontro, quanto o confronto entre os conceitos cotidianos e os científicos, ressaltando o espaço de vivência do aluno, pois o conhecimento geográfico perpassa as práticas espaciais cotidianas do discente.

Em relação ao ensino dos componentes físico-naturais, Morais (2011) pontua que tanto a escola, quanto o professor tem o papel de auxiliar o aluno a construir os conhecimentos que lhes conduzam a lutar pelos seus direitos, tendo a consciência dos seus deveres. Para que isso de fato venha acontecer, mediados pelo ensino dos componentes físico-naturais é necessário que: "**[...]** os conteúdos como como relevo, solos, rochas devem ser abordadas de forma que compreendam as dinâmicas internas a cada um deles e entre eles, bem como as que se estabelecem na sociedade" (Morais, 2011, p.139).

Entretanto, a autora destaca que o fato do aluno conhecer os conteúdos não o torna cidadão, "Todavia, sem esse conhecimento, ele não exerce a cidadania em sua totalidade, pois o seu cotidiano também é lido, compreendido com base na relação que ele estabelece com esses temas –o todo e as partes" (Morais, 2011, p. 139). Esclarece, portanto, que o aluno será capaz de lê o mundo, problematizar, relacionando o físico-natural com o social, através dos conhecimentos construídos em sala de aula, com a mediação do professor.

O educador, ao trabalhar a Geografia em sala de aula, sobretudo os conteúdos relacionados aos componentes físico-naturais, deve atentar aos conhecimentos existentes próximos dos espaços de aprendizagem real do aluno, de modo a trazer questões teóricas para as aulas, atreladas aos elementos da realidade do discente e considerar as situações e experiências vivenciadas no seu cotidiano, além de torná-lo capaz de comparar e relacionar teoria e prática, bem como de perceber os problemas ambientais à sua volta, posicionando-se consciente diante dos mesmos. Para Callai (2005)

> Para romper com a prática tradicional da sala de aula, não adianta apenas a vontade do professor. É preciso que haja concepções teóricas metodológicas capazes de permitir o reconhecimento do saber do outro, a capacidade de ler o mundo da vida e reconhecer a sua dinamicidade, superando o que está posto como verdade absoluta. É preciso trabalhar com a possibilidade de encontrar formas de compreender o mundo, produzindo um conhecimento que é legítimo (Callai, 2005, p. 231).

Nesse sentido, devemos pensar nos recursos metodológicos, que o professor utiliza sala de aula e que estão vinculados à construção do conhecimento legítimo, afinal, como salienta Callai (2005), deve-se superar os conhecimentos que estão postos como verdades absolutas. Para tanto, é necessário que o professor assuma uma postura teórico-metodológica que preze por aulas mais dinâmicas e criativas, de tal modo que compartilhe conhecimentos e saberes de forma gradual e em sincronia com as diversas realidades dos educandos, os quais poderão fazer uma leitura crítica do mundo ao seu redor e estarão capacitados a intervir na sociedade de forma crítica.

É importante que o professor faça a mediação desses conteúdos relacionando-os com a realidade dos alunos, pois concordamos com Cavalcanti (2019, p. 38) quando afirma que antes de ensinar os conteúdos disponíveis nos livros didáticos, "[...] advoga-se que se deveria ensinar por meio do conteúdo, considerando que o aluno é sujeito sociocultural e epistêmico, nos procedimentos escolares". Assim, cabe ao professor assumir o papel de mediador nesse percurso, através de uma intervenção consciente e intencional no processo de ensino aprendizagem.

Para encaminhar o ensino da Geografia na Educação Básica, bem como o trabalho com os componentes físico-naturais em sala de aula, é necessário ultrapassarmos a mediação didática que ainda permeia a Geografia Escolar, caracterizada, de acordo Cavalcanti (2019), por uma mera exposição linear de conteúdos soltos, sem conectividade com a realidade do aluno. A autora defende o percurso didático para mediação no ensino da Geografia, caracterizado como não linear, baseado na teoria histórico-cultural, que consiste em três etapas: problematização, sistematização e síntese.

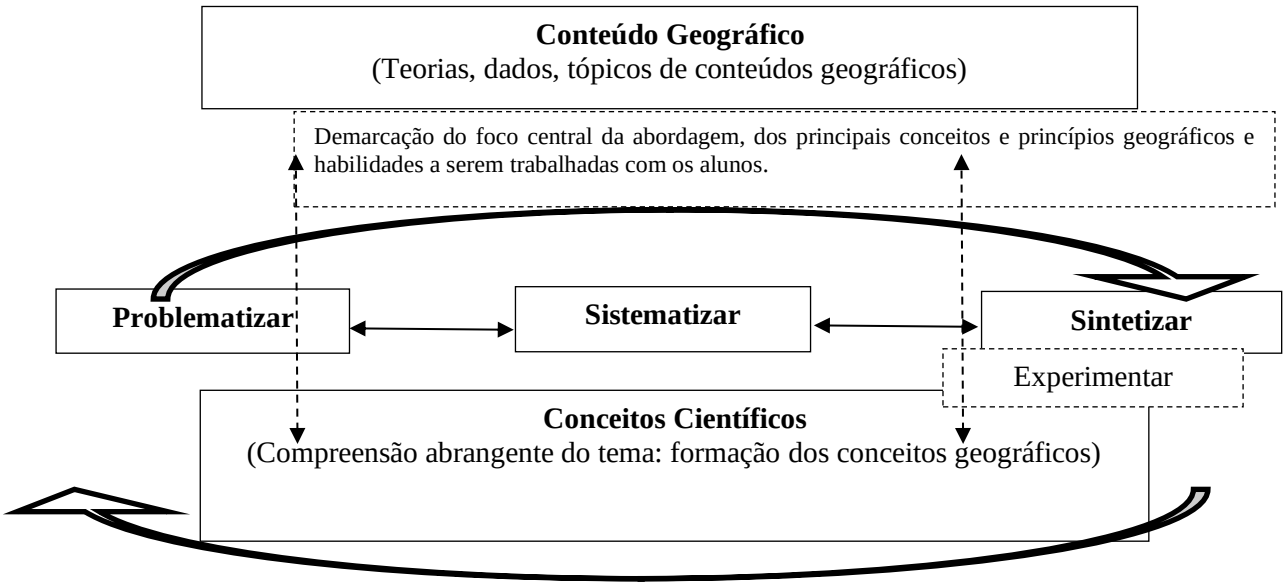
No caso específico da Geografia, ao trabalhar os componentes físico-naturais, podemos inferir que a primeira etapa defendida por Cavalcanti (2019) conforme o percurso didático defendido pela autora, é necessário realizar a escolha do conteúdo geográfico que será trabalhado durante o percurso didático, mediante a delimitação de teorias, dados e tópicos de conteúdos, o que pode propiciar a construção de mapas de conteúdo. Depois da escolha, deve-

se fazer a delimitação, através do foco central da abordagem, os conceitos geográficos e as habilidades a serem trabalhadas com os alunos. Essas primeiras etapas devem ser construídas, levando-se em consideração os conceitos científicos que se procura elaborar junto aos discentes.

Após essas definições, Cavalcanti (2019) defende a problematização, para trabalhar o conteúdo, sem que seja dada as definições prontas e acabadas ou explicações prévias que balizem as reflexões dos alunos, de modo a inseri-los com as temáticas trabalhadas em sala de aula, através do levantamento de problemas pelo professor. Depois dessa etapa, partindo da premissa que os alunos estejam envolvidos com as temáticas apresentadas, o professor poderá trabalhar apresentando a contribuição da Geografia para compreender melhor o que foi abordado, por meio da sistematização dos conteúdos científicos (Moura, Miranda, Cavalcanti, 2022).

A etapa da sistematização, de acordo Cavalcanti (2019) está relacionada com as ações de tratamento do conteúdo, tendo como referência o livro didático, as orientações curriculares o documento curricular da escola, bem como outros materiais complementares. Nessa etapa utiliza os conceitos, raciocínios, linguagens e conhecimentos sistematizados por esta ciência e deve ocorrer de maneira articulada com a fase anterior, pois a proposta de mediação didática, nesse momento da sistematização, tem como objetivo de formar conceitos científicos pelos estudantes, para que os mesmos possam entender os problemas e as questões levantadas na problematização, com intuito de promover a construção de ferramentas teórico-conceituais que lhes permitam interpretar e, em eventuais situações, atuar sob os problemas levantados, utilizando os conhecimentos oriundos da ciência geográfica (Moura, Miranda, Cavalcanti, 2022).

Cavalcanti (2019) ressalta que é necessário voltar aos pontos problematizados, que foram objetos de sistematização, teorias, classificação, dados, informação em um esforço de síntese e de aplicação dos conteúdos trabalhados na vida cotidiana do discente. É a etapa da síntese. No entanto, a autora salienta que: “Nesse momento, a avaliação dos resultados é potencializada, uma vez que não estará avaliando o produto, mas o processo como todo que culminou como uma síntese” (Cavalcanti, 2019, p.167). Nessa fase, temos então, a possibilidade da avaliação da aprendizagem do aluno, que segundo Cavalcanti (2019), deve considerar se os discentes por meio das aulas e trabalho com os conteúdos, conseguem interpretar a realidade, para além do senso comum, com a utilização conceitos geográficos por eles internalizados. Segue a figura 2, com o modelo de percurso didático defendida pela autora Cavalcanti (2019):



Fonte: Cavalcanti (2019).

As autoras Morais e Xavier (2023) defendem esse esquema didático apontado por Cavalcanti (2019), como meio de despertar o interesse do aluno pela temática de estudo, pois esse modelo detém elementos essenciais para a construção do conhecimento pelo próprio estudante. Assim, segundo as autoras o professor terá como problematizar uma situação: "[...] a partir de um evento geográfico e realizar uma sistematização dos conceitos ali envolvidos para, em seguida, mediar a construção de sínteses realizadas pelos próprios estudantes" (Xavier, Morais, 2023, p. 11).

De acordo Ascenção (2009), Morais e Ascenção (2021) muitos professores de Geografia da Educação Básica enfrentam dificuldades para trabalhar conhecimentos relacionados aos componentes físico-naturais em sala de aula e que essa dificuldade está, dentre outros fatores, atrelada ao pouco domínio dos conhecimentos específicos desses conteúdos. Esse fato, de acordo as autoras, leva muitos docentes a marginalizarem o ensino dessas temáticas ou apegar-se ao livro didático, sem dá significado para o educando. Todavia, Morais e Ascenção (2021) destacam que saber o conteúdo é essencial, mas não suficiente para encaminhar o processo de ensino e aprendizagem na Geografia Escolar.

Morais (2011), em seus estudos com educadores da Rede Estadual e Municipal de Goiânia, identificou que o livro didático é o material de apoio pedagógico mais utilizado pelos professores pesquisados, para fazer o planejamento pedagógico referente aos conteúdos relativos às temáticas físico-naturais. Em outra pesquisa com livros didáticos, Morais (2014)

constatou que, na maioria dos livros analisados, o ensino das temáticas físico-naturais não emerge de problemas situados no cotidiano dos alunos e que a maioria dos professores, ao trabalhar tais temáticas, não conseguem abordar em conjunto com a temática social.

Sugere-se, portanto, que qualquer ação tomada pelo professor seja pautada no planejamento, bem como na análise da realidade e do contexto em que o aluno está inserido, além de ter outros recursos didáticos e materiais de acesso, como artigos, textos veiculados na internet , além do livro didático, com o objetivo de instruir e orientar o aluno a ampliar os seus conhecimentos e criar oportunidades para que tenha uma visão crítica do mundo que o cerca.

Freire (2003) ratifica a conexão entre a arte de ensinar e a postura do professor frente a este desafio, pois, em seu ponto de vista, o professor precisa saber o conteúdo, mas também de que forma ensiná-lo. Para a produção de um ensino de qualidade na Geografia é preciso que os professores estejam motivados para vivenciarem o processo de renovação dos saberes e conhecimentos, de forma a contribuir para formação do educando, tornando-os capazes de prepará-lo para atuarem na sociedade de forma crítica e consciente do seu papel enquanto cidadãos.

Cabe salientar que só a motivação do educador não é o suficiente para trazer mudanças significativas no ensino, faz se necessário a oferta de programas de formação docente que contribuam com a contrução de um profissional capaz de conduzir sua prática pedagógica de forma consciente, apto a considerar as peculiaridades no contexto no qual está inserido e estimular o desenvolvimento de sujeitos reflexivos, críticos e independentes.

Dessa forma, ao trabalhar com os componentes físico-naturais é importante analisarmos como essas temáticas se apresentam nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular Nacional (BNCC). Faremos, então, uma análise desses documentos, sobretudo nas habilidades e competências esperadas para os anos finais do Ensino Fundamental (BNCC) e nas orientações presentes no PCN, referentes as essas temáticas físico-naturais.

A escolha dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (1998) como a fonte curricular para análise, nesta pesquisa, justifica-se pelo fato que mesmo não sendo um documento normativo, ainda é válido e traz orientações acerca do que deve ser trabalhado por cada componente curricular, conforme os ciclos da Educação Básica. Em relação a BNCC, embora os conteúdos trabalhados no ensino de Geografia não estejam especificados neste documento, é possível perceber a presença deles nos objetos do conhecimento, entendido na BNCC como os conteúdos, conceitos e processos, que se encontram dispostos em Eixos Temáticos.

3.1.1 Os componentes físico-naturais nos PCN e BNCC

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são diretrizes curriculares elaboradas pelo governo federal com intuito de orientar a Educação Básica no Brasil. Esse documento está organizado por disciplinas e modalidades de ensino. O Ensino Fundamental está subdividido em quatro ciclos de dois anos.

De acordo os PCN, a Geografia assume um papel importante na vida dos alunos, pois o estudo dessa ciência possibilita que os mesmos adquiram a capacidade de compreender sua própria posição no conjunto de interação sociedade e natureza, (Brasil,1998). No entanto, as propostas curriculares produzidas até então, demonstra que o ensino de Geografia revela incertezas, indefinições e problemas na escolha dos seus conteúdos. Dentre essas indefinições destacam-se as propostas pedagógicas que ainda separam a Geografia Humana da Geografia da Natureza, bem como as técnicas de memorização que ainda permeiam o ensino de Geografia, mesmo nas abordagens mais avançadas (Brasil, 1998).

De acordo o referido documento: "a Geografia tem por objetivo estudar as relações entre o processo histórico na formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza por meio da leitura do lugar, do território, a partir de sua paisagem", (Brasil, 1998, p. 26). É, nesse contexto, na busca de estudar a Geografia Física de forma contextualizada com as questões sociais, que se faz-se necessário trabalhar com os alunos: "[...] diferentes noções espaciais e temporais, bem como com os fenômenos sociais, culturais e naturais característicos de cada paisagem [...]" (Brasil, 1998, p. 26).

Dessa forma, os alunos poderão compreeender a dinâmica e constituição da natureza, bem como identificar e relacionar na paisagem as mudanças continuas, produzidas pelas sociedades humanas ao longo dos anos e a interação destas com a natureza, o que permitirá, segundo os PCN, a "compreensão da dinâmica entre os processos sociais, físicos e biológicos inseridos em contextos particulares ou gerais"(Brasil, 1998, p.26).

Os conteúdos de Geografia, de acordo os PCN, está organizado em um conjunto de eixos temáticos, indicados como parâmetros norteadores, que direcionam os professores a encontrarem diretrizes que lhes permita fazer uma seleção e organização de conteúdos para o seu programa de curso. De acordo o documento, os contéudos da Geografia referentes aos anos finais do Ensino Fundamental, estão organizados em terceiro e quarto ciclo.

Para as turmas do 6° e 7° anos do Ensino Fundamental, chamados no documento de terceiro ciclo, o estudo da Geografia traz questões relativas à presença e ao papel da natureza e sua relação com a ação dos indivíduos, dos grupos sociais e, de forma geral, da sociedade na

construção do espaço. Para tanto, a paisagem local e o espaço vivido são as referências para o professor organizar seu trabalho e introduzir os alunos nos espaços mundializados (Brasil, 1998).

Nesse ciclo, as temáticas referentes aos componente físicos-naturais estão associadas com as questões humanas, fato que também pode ser comprovado ao analisar os objetivos presentes no mesmo, tais como: "reconhecer que a sociedade e a natureza possuem princípios e leis próprios e que o espaço geográfico resulta das interações entre elas, historicamente definidas"; "distinguir as grandes unidades de paisagens em seus diferentes graus de humanização da natureza, inclusive a dinâmica de suas fronteiras, sejam elas naturais ou históricas, a exemplo das 54 grandes paisagens naturais"; "reconhecer semelhanças e diferenças nos modos que diferentes grupos sociais se apropriam da natureza e a transformam" (Brasil, 1998, p.53, 54).

Os PCN sugerem, ainda, quatro eixos temáticos (quadro 4**)** para o terceiro ciclo que são: a Geografia como uma possibilidade de leitura e compreensão do mundo; o estudo da natureza e sua importância para o homem; o campo e a cidade como formações espaciais e a cartografia como instrumento na aproximação dos lugares e do mundo. No segundo eixo: Estudo da Natureza e sua importância para o homem, percebe-se a presença dos conteúdos referentes às temáticas físico-naturais como: relevo, clima, vegetação, solo, circulação atmosférica e estações do ano etc. Este eixo, foi dividido em duas partes: Os fenômenos naturais, sua regularidade e possibilidade de previsão pelo homem e a natureza e as questões socioambientais. Assim:

> Predomina no texto a análise integrada do espaço geográfico com base na relação sociedade-natureza, contudo, quando os problemas ambientais são analisados no item A natureza e as questões socioambientais, não observamos uma relação direta com os temas relevo, solos e sociedade; estão evidenciados, sobretudo, os temas vegetação e problemas ambientais, como efeito estufa, chuva ácida, lixo, etc. O tema das rochas não é abordado (Morais, 2011, p.93)

De acordo a autora, a abordagem dos temas: relevo, rochas e solos indicam apenas o trabalho com a dinâmica físico-natural desses elementos, não traz uma conexão com as questões ambientais. Para Dias e Dias (2019), trabalhar a questão do ensino das temáticas físicas com as questões ambientais é fundamental para o aluno compreender os fenômenos físicos e ambientais presentes no espaço geográfico, e a escola assume um papel fundamental nesse processo, que é tornar essas temáticas significativas para o aluno, assim, "[...] o ensino de temáticas físicas e ambientais por parte da Geografia é muito mais intrínseco do que imagina-se, pois está em sua base como ciência o conhecimento de fenômenos naturais e sociais, que, em congregação,

formam o espaço geográfico”(Dias e Dias, 2019, p. 267).

Quadro 4 – Eixos no terceiro ciclo dos PCN: 6° e 7° nos anos do Ensino Fundamental, 1998.

Eixo 1	A Geografia como uma possibilidade de leitura e compreensão do mundo. A construção do espaço: os territórios e os lugares (o tempo da sociedade e o tempo da natureza); A conquista do lugar como conquista da cidadania
Eixo 2	**O estudo da natureza e sua importância para o homem** **Os fenômenos naturais, sua regularidade e possibilidade de previsão pelo homem;** **A natureza e as questões socioambientais**
Eixo 3	O campo e a cidade como formações socioespaciais. O espaço como acumulação de tempos desiguais; A modernização capitalista e a redefinição nas relações entre o campo e a cidade O papel do Estado e das classes sociais e a sociedade urbano-industrial brasileira A cultura e o consumo: uma nova interação entre o campo e a cidade.
Eixo 4	A cartografia como instrumento na aproximação dos lugares e do mundo Da alfabetização cartográfica à leitura crítica e mapeamento consciente Os mapas como possibilidade de compreensão e estudos comparativos das diferentes paisagens e lugares

Organizado por: SILVA, Tânia Neto Pina da, 2022. Fonte: BRASIL 1998.

O quarto ciclo refere-se ao 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, e os conteúdos se ancoram em temáticas referentes à presença e ao papel da sociedade e suas interações com a natureza, nas dimensões técnicas e culturais que envolvem a apropriação e a transformação dos territórios, o modo de produzir e pensar o mundo nas sociedades atuais e tem por objetivos: discutir os grandes dilemas de diferentes fases da história das técnicas do trabalho, da cultura e das concepções de natureza, além de compreender a Geografia numa perspectiva histórica ampliada.

Os eixos temáticos e os temas que derivam deles procuram dar conta de grandes questões da atualidade, tratando-as do ponto de vista de suas contradições e processos. São três eixos presentes no quarto ciclo (quadro 5): 1) A evolução das tecnologias e as novas

territorialidades em rede, 2) Um só mundo e muitos cenários geográficos, 3) Modernização, modos de vida e a problemática ambiental.

Quadro 5 – Eixos do quarto ciclo dos PCN: 8º e 9º anos do Esnino Fundamental, 1998.

Eixo 1:	A evolução das tecnologias e as novas territorialidades em redes A velocidade e a eficiência dos transportes e da comunicação como novo paradigma da globalização; A globalização e as novas hierarquias urbanas
Eixo 2:	Um só mundo e muitos cenários geográficos Estado, povos e nações redesenhando suas fronteiras Uma região em construção: o Mercosul **Paisagens e diversidade territorial no Brasil**
Eixo 3:	**Modernização, modo de vida e a problemática ambiental** **O processo técnico-econômico, a política e os problemas socioambientais** **Alimentar o mundo: os dilemas socioambientais para a segurança alimentar** **Ambiente urbano, indústria e modo de vida** **O Brasil diante das questões ambientais** **Ambientalismo: pensar e agir**

Organizado por SILVA, Tânia Neto Pina da, 2022. Fonte: BRASIL 1998.

Em relação ao primeiro eixo, os conteúdos referentes aos componentes físico-naturais não aparecem de forma clara, pois não é apontado um conceito geográfico específico, o que gera uma lacuna metodológica, levando o professor a tomar diferentes direções na condução de tais conteúdos. No entanto, sabemos que os componentes físico-naturais podem e devem ser trabalhados de maneira contextualizada com a questão social, pois nesse eixo, o professor ao explicar sobre o transporte como elemento chave nas transformações do espaço, deve estimular o aluno a se posicionar criticamente, entender a capacidade criadora do homem em superar as barreiras impostas tanto pelas distâncias, quanto pelos obstáculos pertinentes aos fatores físicos da natureza.

Os PCN propõem trabalhar a diversidade das paisagens e lugares, para tal, busca mostrar a interação entre sociedade, cultura e a natureza, por meio do estudo sobre a diversidade das paisagens e lugares. O segundo eixo traz o tema: Paisagens e diversidade territorial no Brasil, em que estão presentes as temáticas físico-naturais como vegetação, clima, relevo etc. O professor pode trabalhar a heterogeneidade regional brasileira, sem fragmentar a sua análise geográfica, discutir as desigualdades das regiões do Brasil dentro de uma visão sociocultural ampla e não apenas econômica, pois são temas que vão desde condicionantes físicos, como o

clima até suas relações com as diferentes formas de viver, produzir e pensar as regiões do Brasil. (Brasil, 2018).

O terceiro eixo traz, para discussão, as questões referentes aos problemas ambientais globalizados, como o aquecimento global, a contaminação dos oceanos e a perda de biodiversidade. Sugerem-se os seguintes itens como parâmetros para trabalhar este tema: progressos técnico-científicos mediando as relações sociedade e natureza; as revoluções técnico-científicas, o consumo de energia e outros recursos naturais e seus impactos no ambiente, as indústrias, os transportes e o ambiente nos tempos da máquina a vapor, os motores a explosão, a intensificação da revolução tecnológica, o uso dos recursos naturais e a degradação ambiental, recursos naturais, esgotabilidade e reversibilidade: usar e recuperar (Brasil, 2018)

Morais (2013) ressalta a necessidade de a sociedade compreender que os problemas ambientais existentes nas áreas urbanas e rurais, envolvem as relações que se estabelecem entre os fatores físico-naturais e sociais, ou seja, entender como esses aspectos de diferentes formas, se articulam, ao realizar um estudo mais integrado do espaço geográfico. A autora afirma ainda: "[...] a opção por pensar as temáticas físico-naturais do espaço geográfico para além da somatória mecânica (ou seja, consideradas separadamente) da analise físico-naturais e sociais", (Morais, 2013, p.14). Para Afonso (2009) é necessário propostas de ensino com temas relacionados as temáticas físicas da Geografia, articuladas com os demais componentes curriculares, para que a especificidades dos processos ambientais não seja isolada das repercussões que sofrem ou provocam da/na sociedade.

Na BNCC, a Geografia aparece no conjunto das Ciências Humanas e assim como as outras áreas de conhecimento detém um quadro de competências específicas. Está organizada em unidade temática em que estão relacionados objetos de conhecimento e, por fim, as habilidades previstas para cada ano. A competência é definida como: "a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (Brasil, 2017, p.8). De cordo com a Base, a Geografia no Ensino Fundamental tem como objetivo desenvolver:

> O raciocínio geográfico, uma maneira de exercitar o pensamento espacial, aplica determinados princípios para compreender aspectos fundamentais da realidade: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas (Brasil, 2017, p.361).

Percebemos a importância e necessidade de os alunos apreenderem os conceitos da Geografia, desenvolvendo assim o raciocínio geográfico como forma de poder interpretar e entender o espaço em constante transformação e a relação entre sociedade e natureza. No documento aparecem os objetos do conhecimento, que junto com as habilidades e competências são referências para a escolha do conteúdo a ser trabalhado. Cunha (2018a) enfatiza a importância dos conteúdos e dos conceitos e a necessidade de que apareçam nas propostas curriculares com mais clareza.

Em relação às competências referentes às temáticas físico-naturais na BNCC (Quadro 6) recomenda a necessidade de utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade e natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas (Brasil, 2018).

Quadro 6 – Objetos de conhecimento na BNCC – as temáticas físico-naturais nos anos finais do Ensino Fundamental – 2018

	6º ano	**7º ano**	**8º ano**	**9º ano**
Objetos de conhecimento	Relações entre os componentes físico-naturais; - Transformação das paisagens naturais e antrópicas; Biodiversidade e ciclo hidrológico; Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras; Atividades humanas e dinâmicas climáticas	Biodiversidade brasileira.	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na América Latina	Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas

Organizado por **SILVA**, Tânia Neto Pina da, 2022. Fonte: BRASIL 1998.

Os objetos de conhecimento demonstrados no quadro 6 estão apresentados de forma generalizada, baseado em um currículo mínimo. Será que através desses objetos, o professor consegue mobilizar os conteúdos necessários para trabalhar as temáticas físico-naturais contextualizada com as questões sociais?

Quadro 7- Habilidades do 6º ano do Ensino Fundamental na BNCC relacionados aos componentes físico-naturais, 2018

Habilidades do 6º ano			
(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.	(EF06GE04) Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal.	(EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.	(EF06GE10) Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares.
(EF06GE02) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.	(EF06GE05) Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.	(EF06GE08) Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas.	(EF06GE11) Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.
(EF06GE03) Descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos.	(EF06GE06) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização.	(EF06GE09) Elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre.	(EF06GE12) Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos.

EF06GE13) Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor etc.).			

Organizado por **SILVA**, Tânia Neto Pina da, 2022. Fonte: BRASIL 1998

Em um estudo documental da BNCC referente às temáticas físico-naturais, nos anos finais do Ensino Fundamental, Cunha (2018a) e Silva (2022) comprovam essa falta de clareza em relação a esses conteúdos referentes e analisam as habilidades nas turmas de 6º ao 9º ano (quadro 7). No entanto, compreendermos que a BNCC não deve apresentar conteúdos e nem discutir concepções teórico-metodológicas que ampare o desenvolvimento dos currículos.

Verifica-se a preponderância de muitos conteúdos referentes as temáticas físico-naturais concentradas neste ano de ensino, que estão relacionadas a dinâmica climática e os recursos hídricos e deixa em evidência possíveis conteúdos para serem trabalhados em sala de aula como: ciclo hidrológico, rede hidrográfica, bacia hidrográfica e sua morfologia, manejo de recurso hídrico, relação entre movimentos terrestres e a distribuição dos tipos climáticos. No entanto, as habilidades referentes às transformações das paisagens, não se relaciona a nenhum conteúdo, o que para Cunha (2018a): “fica um vazio que permite diferentes direções ou nenhuma mais consistente. A habilidade discutida não é ruim, mas não há indicações mínimas dos conteúdos mais pertinentes a essa problematização” (Cunha, 2018a, p.10).

Para Oliveira (2021), os conteúdos como forma de relevo, tipos de rocha, clima e vegetação, presentes nos currículos do 6º ano, só têm sentido geográfico se tratados por meio da sua espacialidade, sob a ótica do raciocínio espacial. Ao trabalhar com os componentes físico-naturais em sala de aula, são necessários que essas temáticas estejam articulados com outros elementos importantes como a localização, a distribuição, relação entre as escalas, de modo que o aluno possa especializar e entender a realidade sobre a perspectiva do espaço geográfico.

Em relação as habilidades do 7º, 8 º e 9º ano do Ensino Fundamental, é notório a carência das temáticas referentes aos componentes físico-naturais na BNCC, o que evidencia a existência de lacunas em relação a inserção dessas temáticas no ensino da Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental (quadro 8).

Quadro 8- Habilidades do 7 º, 8 º e 9º ano do Ensino Fundamental na BNCC relacionados aos componentes físico-naturais nos anos finais (2018)

Habilidades 7 º ano	Habilidades 8 º ano	Habilidades 9 º ano
(EF07GE11) Caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade (Florestas Tropicais, Cerrados, Caatingas, Campos Sulinos e Matas de Araucária).	(EF08GE01) Descrever as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história, discutindo os fatores históricos e condicionantes físico-naturais associados à distribuição da população humana pelos continentes.	(EF09GE07) Analisar os componentes físico-naturais da Eurásia e os determinantes histórico-geográficos de sua divisão em Europa e Ásia.
(EF07GE12) Comparar unidades de conservação existentes no Município de residência e em outras localidades brasileiras, com base na organização do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC).	(EF08GE15) Analisar a importância dos principais recursos hídricos da América Latina (Aquífero Guarani, Bacias do rio da Prata, do Amazonas e do Orinoco, sistemas de nuvens na Amazônia e nos Andes, entre outros) e discutir os desafios relacionados à gestão e comercialização da água.	(EF09GE16) Identificar e comparar diferentes domínios morfoclimáticos da Europa, da Ásia e da Oceania.
	(EF08GE23) Identificar paisagens da América Latina e associá-las, por meio da cartografia, aos diferentes povos da região, com base em aspectos da geomorfologia, da biogeografia e da climatologia.	(EF09GE17) Explicar as características físico-naturais e a forma de ocupação e usos da terra em diferentes regiões da Europa, da Ásia e da Oceania.

Organizado por **SILVA**, Tânia Neto Pina da, 2022. Fonte: BRASIL 1998.

Em relação ao 7º ano, (quadro 8) é possível identificar apenas duas habilidades referentes as temáticas físicas que são: dinâmicas físico-natural do território brasileiro e a outra é a proposta de comparação das unidades de conservação. Essa carência de inclusão de conteúdos se estende também do 8º e 9º ano. Para Cunha (2018a) é necessário inserir outros conhecimentos para alcançar habilidades propostas no 7º ano, de forma a tornar possível a apreensão do conhecimento pelo aluno, como: solo, clima, cursos d'água, vegetação e em cada um desses desdobramentos. Para o autor, por não ter esses conteúdos especificados na BNCC, fica a cargo do professor o que fazer e como conduzir em sala de aula.

O currículo do 7º ano do Ensino Fundamental está foco nos conteúdos da Geografia Regional do Brasil, deixando muitas lacunas referentes aos componentes físico-naturais.

Oliveira (2021), por meio das entrevistas realizadas com professores de Geografia do Ensino Fundamental e médio da rede pública e privada do Rio de Janeiro, constatou que os conteúdos relacionados com as temáticas físicas da Geografia são apresentados no sentido de caracterizar as regiões e que neste ano são abordadas as informações sobre clima, vegetação, relevo e tipos de solos existentes no Brasil, no entanto, essas temáticas são apresentados de forma fragmentada, sem que seja explicitada a integração entre eles.

As habilidades do 8º ano, para Cunha (2018a), apresentam mais elementos indicadores dos conteúdos, principalmente nas que se referem às paisagens da América Latina, embora se entenda que seja melhor que o conteúdo apareça em combinação com as habilidades e as competências. As habilidades referentes ao 9º ano, ainda permanecem algumas generalizações, o que evidencia a falta de clareza e a ausência da preposição de conteúdos.

Em relação a estes dois anos (8º e 9º), percebe-se que as temáticas físico-naturais aparecem, novamente, a título de caracterização e de forma segmentada, na qual os conteúdos são tratados numa perspectiva regional, com critérios econômicos, como: nível de desenvolvimento (subdesenvolvidos/em desenvolvimento/desenvolvidos; países do norte/países do sul) ou critérios físico-naturais, como: a distribuição das massas terrestres através dos continentes (Cunha, 2018a). Então: "Percebe-se que [...] das 68 habilidades divididas entre os quatro anos finais do Ensino Fundamental, com a maior concentração no 6° ano (9 delas), apenas 17 são dedicadas a discutir os aspectos físico-naturais" (Silva, 2022, p.20), o que revela uma omissão característica dos currículos baseados em habilidades. Cunha (2018a) enfatiza:

> [...]acreditamos que em prol do bom exercício da Geografia na Educação Básica é importante que um marco legal como a BNCC não se limite a um conjunto de competências e habilidades, mas que reforce a necessidade de acenar ao menos alguns conteúdos e conceitos próprios, como os relativos às dinâmicas físico-ambientais, valorizando o domínio teórico e conceitual dos geógrafos professores nesse aspecto (Cunha, 2018a p.16).

A inserção dos componentes físico-naturais no currículo da Educação Básica é importante, no sentido de estimular o aluno a desenvolver um olhar crítico frente à realidade que o cerca, bem como utilizar tais conteúdos como ferramenta para desenvolver a criticidade e compreender as transformações constantes no espaço geográfico. É necessário que sociedade e natureza sejam trabalhadas em conjunto, não de forma dissociadas, pois ambas possuem relações, sendo uma determinante para outra.

Dessa forma, para entendermos como de fato o ensino dos componentes físico-naturais

tem sido encaminhado pelos professores nos anos finais do ensino e quais os conhecimentos docentes são mobilizados pelos mesmos para trabalhar essas temáticas em sala de aula, torna-se necessário ouvir através da narrativas docentes, os relatos de experiências desses profissionais, sobre a sua formação, os recursos didáticos pedagógicos utilizados para trabalhar com as temáticas físico-naturais em sala de aula, os desafios e dificuldades enfrentados pelos mesmo para desenvolver as suas aulas.

4 MOBILIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS DOCENTES: NARRATIVA DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Esta seção apresenta a análise dos dados produzidos por meio de narrativas elaboradas pelos professores participantes desta pesquisa. O título desta seção faz referência à discussão apresentada por Shulman (2014) acerca dos conhecimentos que os docentes possuem sobre os conteúdos escolares, sobretudo, em relação as componentes físico-naturais e a forma como estes são ensinados na Educação Básica.

Os professores mobilizam: "[...] saberes que são oriundos da prática cotidiana, que são provenientes da resolução de problemas (conceituais, metodológicos, avaliativos, culturais, afetivos pedagógicos etc.) [...]" (Lima, Couto e Santana, 2019, p.115.) A mobilização dessas diversidades de conhecimentos e saberes é que legitimam os professores para exercer a sua profissão. O docente em seu exercício profissional, mobilizar, constrói, reconstrói o conhecimento, provenientes de várias fontes para executar com eficiência o seu ofício. Esses conhecimentos compõem a formação do professor, ainda na graduação, depois requisitados no ensino e refletem, tanto a forma, quanto o modo (fazer) que o docente desempenhará suas funções no exercício profissional (Santos, 2017).

Nesse contexto, concordamos com o autor supracitado, quando denomina de "saber-fazer", tudo aquilo que o professor pensa e faz, que acontece através do processo de construção de conhecimentos e saberes mediados em sala de aula. Esse "saber-fazer", de acordo com Santos (2017), vai se transformar, ao mesmo tempo em um "saber prático", pois o docente vai alinhar o discurso com a sua práxis.

A escolha pelas narrativas na pesquisa, caracterizou-se como instrumento potencial, pois os professores conseguiram refletir e avaliar a sua formação docente, em especial, relatar os conhecimentos pertinentes a Geografia Física na graduação e como os mesmos são utilizados na Geografia Escolar. As narrativas possibilitaram ainda, que os professores pudessem externar os conhecimentos mobilizados por eles, no ensino dos componentes físico-naturais, além das dificuldades e estratégias utilizadas para possibilitar a aprendizagem dessas temáticas em sala de aula e serviram como um momento de avaliação sobre as suas práticas e experiências de ensino.

Bondía (2002) supõe o princípio da subjetividade quando diz que a experiência é singular, particular e própria, diferente do conhecimento científico que é externo, por isso afirma que é necessário saber pensar a educação por meio do par: experiência-sentido. Nesse contexto, através das narrativas, pudemos perceber e analisar os sentidos atribuídos às

experiências dos professores ao trabalhar os componentes físico-naturais em sala de aula, levando em consideração os conhecimentos adquiridos ao longo da sua vida, desde a sua formação na Educação Básica, quanto os experienciados, vivenciados e compartilhados nos espaços de formação em comum até no próprio ambiente de trabalho.

Em relação as etapas da realização da pesquisa, Portugal (2019) salienta que na primeira fase de produção das narrativas, o pesquisador deve desempenhar o papel de ouvinte, atento, com o poder de sedução para convidar o colaborador (narrador) a relatar a sua história, sempre o encorajando a definir a sua narrativa com começo, meio e fim. A autora, salienta que a intervenção do pesquisador, através dos questionamentos, só poderá ocorrer após o encerramento da coleta de narrativas, realizando perguntas chamadas imanentes[3], cujo objetivo é completar as lacunas que o entrevistador identificar.

Com base nas orientações de Portugal (2019), os professores foram direcionados a narrar, respeitando as orientações supracitadas, por meio dos eixos norteadores, relacionados aos objetivos propostos para o estudo, tais como: formação, conhecimentos docente, prática escolar e o ensino dos componentes físico-naturais, as dificuldades enfrentadas, motivações, desafios, aprendizado, as estratégias utilizadas/criadas para trabalhar os componentes físico-naturais na Geografia Escolar.

Ficou perceptível durante as narrativas, o entusiasmo e a satisfação dos participantes ao rememorar sua trajetória de formação acadêmica e profissional, o que deixou em evidência, o amor que os mesmos tem pela profissão e o ensino da Geografia na Educação Básica. Esses encontros foram fundamentais e permeados de significado, pois sem a disponibilidade e boa vontade em narrar suas experiências, esse trabalho não teria êxito. Por meio da leitura minuciosa de cada uma das narrativas transcritas, o conteúdo foi analisado em conformidade com a proposta apresentada por Bardin (2016) e de forma cuidadosa, ética, respeitando a identidade dos participantes.

Ao realizar os primeiros contatos com os docentes selecionados, houve um pouco de dificuldade no agendamento para produção das narrativas, pois os professores estavam encerrando a unidade letiva com os alunos, além da intensa demanda de trabalho. No entanto, todos se mostraram solícitos e interessados em colaborar com a pesquisa. Para a produção das narrativas, mantive contato, algumas vezes, informalmente pelo *WhatsApp*, para facilitar o contato e o encontro. Ressalto que os participantes não foram contrários aos encontros

[3] As questões imanentes fazem parte do conhecimento pessoal do informante, ou seja, são informações que o entrevistado tem e que o pesquisador precisa para preencher um vazio informacional através de sua investigação. (SANTOS, BORTOLIM e ALCARÁ, 2019), disponível em: https://brapci.inf.br/index.php/res/download/206033

presenciais e nem a metodologia de produção dos dados. Quando ressaltei que o instrumento de pesquisa seria a narrativa e que o encontro seria presencial, nenhum dos participantes demonstrou insegurança ou empecilho para participar.

Os encontros foram tranquilos, sem nenhuma intercorrência e duraram cerca de 2 horas. Os espaços escolhidos pelos participantes para a produção das narrativas também foram assertivos, por se tratar de locais tranquilos, arejados, sem barulho, o que contribuiu para que os professores pudessem narrar, sem interrupções. Uma das narrativas foi coletada na própria residência do participante, enquanto as outras duas narrativas ocorreram no Colégio Estadual de Planalto BA. As narrativas foram transcritas, sem qualquer correção ou alteração gramatical.

As narrativas dos professores foram realizadas utilizando um roteiro, com alguns eixos norteadores: 1) Formação, 2) a prática escolar e o ensino dos componentes físico-naturais e 3) os conhecimentos docentes **(**Quadro 9)

Quadro 9 – Eixos norteadores da pesquisa, 2023.

Eixo 1	**Sobre a Formação:** a) Narre sobre a sua trajetória acadêmica no curso de Geografia b) Conte-nos sobre os conhecimentos adquiridos nas disciplinas da área de Geografia Física
Eixo 2	**Sobre a prática escolar e o ensino dos componentes físico-naturais:** a) Conte-nos como foram as primeiras experiências e impressões na prática em sala de aula b) Desafios de ensinar as temáticas físico-naturais no Ensino Fundamental
Eixo 3	**Sobre os conhecimentos docentes**, **narre uma experiência em que:** a) você utilizou, em sua prática escolar, os conhecimentos da Geografia Física aprendidos na graduação (o mais fácil, o mais difícil, o que precisou aprofundar para auxiliar na prática...) b) você precisou construir, por meio da sua vivência, um conhecimento ou uma forma de trabalhar com alguma temática físico-natural, durante a sua prática escolar no Ensino Fundamental c) você utilizou estratégias (recursos didáticos, processos avaliativos e organização da aula) para auxiliar o ensino das temáticas físico-naturais no Ensino Fundamental d) você mobilizou os conhecimentos prévios dos alunos para auxiliar na prática com as temáticas físico-naturais.

Fonte: Pesquisa de campo, 2023

Foram solicitados os *e-mails* para os três professores participantes, a fim de encaminhar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os eixos da Narrativa, e acertar dia e horários dos encontros presenciais, definidos pelos professores. Antes de iniciar as narrativas, foram apresentados os objetivos da pesquisa e os professores puderam se apresentar narrando um pouco sobre a sua vida e trajetória acadêmica:

4.1 OS PROFESSORES PARTICIPANTES E A TRAJETÓRIA ACADÊMICA NO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

A trajetória profissional docente é permeada por caminhos que estão para além da sua atuação em sala de aula, pois envolve uma complexa relação de experiências e vivências contínuas que marcam a vida dos professores. Portanto, é impossível analisarmos as trajetórias profissionais desses docentes, sem ouvir sobre suas experiências, momentos que marcaram a sua formação, bem como a prática pedagógica em sala de aula.

As experiências desses docentes são fundamentais para entendermos suas práticas em sala de aula com o ensino dos componentes físico-naturais, portanto, utilizo a experiência no sentido de indicar algo que "nos passa, o que nos acontece, nos toca" (Bondia, 2002, p. 22). A transformação dessa experiência em conhecimento, caracteriza-se como o saber da experiência, que dão sentido, significado ao conhecimento. Experiências pessoais e carregadas de subjetividade, singularidade e esses aspectos são importantes para análise do trabalho.

Ao lançar os eixos norteadores da narrativa, os participantes trouxeram elementos que permitiram uma discussão pertinente sobre as suas experiências vivenciadas, os sentimentos e reflexões da trajetória como docentes. Os três (3) participantes desta pesquisa, concluíram seus estudos na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), e desenvolvem suas atividades pedagógicas nas cidades de moradia (Planalto e Vitória da Conquista). Na pesquisa, escolhemos tratá-los como participantes, independente do sexo, para garantir a identidade e integridade dos mesmos e optamos pela identificação com as últimas letras do alfabeto: X, Y, Z, sem associação às suas iniciais.

Em relação a idade dos participantes a docente W, tem 52 anos, Y, 37 anos e Z, 30 anos. Os municípios de origem desses professores são: Planalto (1 professor) e Vitória da Conquista (2 professores). Dos participantes, apenas um (1) atua em Vitória da Conquista, enquanto os outros dois (2), trabalham e residem na cidade de Planalto (BA)

A participante W, atua como docente há mais de 30 anos na Educação Básica, mas como professora de Geografia, há cerca de 20 anos. O participante Y, leciona Geografia na Educação Básica por 20 anos e a participante Z ensina a referida disciplina por 9 anos. Entre os participantes da pesquisa dois (2) são professores efetivos da rede estadual e municipal de ensino, enquanto um (1) leciona na rede privada de ensino.

A participante W, ensina nos anos finais do Ensino Fundamental, em uma escola do Estadual de Vitória da Conquista e leciona também em uma escola Municipal, no referido

município. A participante Z, trabalha com a disciplina Geografia tanto nas séries finais do Ensino Fundamental, como nas turmas do ensino médio e Z, apenas na rede privada de ensino, nas series finais do Ensino Fundamental.

Em relação a formação profissional, a participante W, fez o mestrado em Ensino na UESB, o participante Y realizou uma especialização em Análise do Espaço Geográfico e cursou o mestrado em Educação, ambos na UESB, além de realizar uma segunda licenciatura em matemática pela UNIMES, a participante Z realizou a licenciatura em Geografia. (quadro 10)

Quadro 10 – Síntese da caracterização dos participantes da pesquisa, 2023.

Professor	**W**	**Y**	**Z**
Idade	52 (anos)	37 (anos)	30 (anos)
Municipio (origem)	Vitória da Conquista-BA	Planalto-BA	Planalto-BA
Municipio (trabalho)	Vitória da Conquista-BA	Planalto-BA	Planalto-BA
Formação profissional	Licenciatura em Geografia /Mestrado em ensino.	Licenciatura em Geografia / Matemática/ Mestrado em Educacão.	Licenciatura em Geografia
Tempo de trabalho na Educação Básica	30 (anos)	20 (anos)	9 (anos)
Tempo que leciona Geografia	20 (anos)	20 (anos)	9 (anos)

Fonte: Pesquisa de campo, 2023

Ao relacionarmos as informações dos perfis dos professores e as narrativas sobre a trajetória profissional docente, encontramos informações relevantes que nos ajudaram a entender as motivações e experiência de vida de cada participante e compreender a maneira como os professores atribuem significados diferentes à construção e assimilação dos conhecimentos e saberes no decorrer do seu percurso profissional.

4.2 – A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DOCENTE DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

As trajetórias apresentadas surgiram das narrativas sobre a formação acadêmica, as motivações, experiências na graduação, vivências no estágio supervisionado, bem como os principais desafios e aprendizados durante o processo de formação inicial. Para produzir as narrativas, realizamos três encontros: o primeiro encontro com a participante Z, ocorreu no dia 30/08/2023 (vespertino), em sua residência. No Colégio Estadual de Planalto-BA aconteceram

o segundo, com a participante W, dia 04/09/2023 (vespertino) e o terceiro com o participante Y, no dia 05/09/2023.

O acesso com antecedência aos eixos das narrativas permitiu que os participantes chegassem no encontro mais seguros, pois sabiam do que se tratava a pesquisa, os objetivos e os caminhos que poderiam trilhar para narrar as suas experiências. Por meio das falas, ficou evidente que a entrega prévia do roteiro das narrativas, fez com que os professores rememorassem suas experiências acadêmicas e profissionais, fazendo, então, uma análise dos pontos que consideravam interessantes narrar no encontro.

Os professores iniciaram as narrativas tranquilos e com muita segurança e à medida que narravam, era perceptível a satisfação e felicidade dos professores em recordar de sua trajetória de vida pessoal e profissional, visto que ambos estão intrinsecamente ligados. Dessa forma, esses encontros foram importantes para entendermos o quanto os caminhos docentes ali compartilhados estão marcados por uma diversidade de experiências, desafios, sobretudo, pela apreensão continua de vários conhecimentos/saberes que norteiam e refletem na prática em sala de aula.

Sabemos que a escolha da carreira docente é algo individual, que pode ser direcionado ou influenciado por vários motivos e contextos, o que demonstra a importância que essas escolhas exercem na vida profissional do professor, por isso, apresentaremos no próximo item os caminhos que levaram os participantes da pesquisa pela escolha da docência e, sobretudo, pela Geografia.

4.2.1 Escolha pela docência e pela Geografia

Para a participante W, a escolha pela docência foi motivada pela sua própria formação no magistério. A participante pontua que assim que terminou o magistério, começou a trabalhar como professora na Educação Básica e só depois de 10 anos, impulsionada pelo interesse de crescer profissionalmente e adquirir novos conhecimentos e experiências, aceitou o desafio de voltar a estudar e ingressar na universidade. Em relação a opção de cursar Geografia, ressalta: “Na realidade a minha área de paixão era a área de exatas, eu queria fazer matemática, mas esse curso era no diurno e o turno que eu tinha disponível pra estudar era o noturno, eu escolhi Geografia porque seria a minha segunda opção né” (Informação verbal, 2023[4]).

O participante Y também foi motivado a trabalhar na Educação Básica pela sua

[4] Narrativa do participante W, em 04/09/2023

formação no Magistério e a opção em cursar Geografia não foi um desejo de infância, apesar do participante ressaltar que sempre teve afinidade com a disciplina. Quando fez a inscrição do vestibular, realizou uma análise e descartou os cursos que não teria interesse em fazer e os que achava interessante cursar: "[...] os que mais destacaram pra mim foi Geografia e Matemática. Aí eu optei por fazer Geografia" (Informação verbal, 2023)[5]. O docente pontua que nunca se arrependeu da escolha.

A opção da participante Z pela docência foi determinada pela conexão que tinha, desde a infância, com área de ensino e com os seus professores. Em relação a escolha por cursar a Geografia, a participante destaca que se identificava com a disciplina durante seu período escolar e que a afinidade aumentou durante sua graduação.

Através das narrativas, percebe-se, que para maioria dos participantes, a opção pela Geografia não foi um desejo de infância e nem a primeira opção de escolha, no entanto, no decorrer da graduação, os docentes foram se identificando com o curso, algo que pode ser comprovada na fala de W quando diz: "me apaixonei pelo curso, principalmente, depois que fui para sala de aula", (Informação verbal, 2023), e pelo participante Y: "Desde o primeiro momento que eu entrei assim nos primeiros semestres, eu já comecei a me apaixonar ainda mais pela disciplina" (Informação verbal, 2023).

Em relação às dificuldades e desafios enfrentados na graduação, a participante W ressalta que foi complicado, porque quando começou a fazer faculdade, trabalhava na zona rural do município. Trabalhava durante o dia e estudava a noite. Ela complementa: "[...] durante o curso eu encontrei outras dificuldades por que eu já era casada, tinha filhos. Então, assim muitas das aulas práticas das viagens eu não pude ir né, então assim, me senti um pouco limitada nesse sentido". (Informação verbal, 2022).

Tanto para o professor Y quanto para a professora Z, morar em uma cidade e estudar em outra foi um fator que dificultou um melhor desempenho no curso, visto que nesse período, de acordo o participante Y, não existia carro de associação de estudantes para levá-los para a universidade. Em relação ao curso, o participante Y pontua ainda que: "a maior dificuldade foi às vezes conseguir acompanhar o ritmo de algumas disciplinas, (visto) que a gente vinha de uma escola pública, do magistério, com visão de educação e estilo de estudar era bem diferente" (Informação verbal, 2023).

Em relação ao estágio supervisionado, etapa importante para a formação docente, a participante W ressalta que o estágio em sua turma deixou a desejar, pois foi realizado apenas

[5] Narrativa do participante Y, em 05/09/2023

no final do curso, o que inseriu seus colegas em uma sala de aula, pela primeira vez, sem ter nenhum contato anteriormente. No entanto, para a professora W, o estágio foi mais tranquilo, pois estava atuando como docente e tinha experiência em sala de aula.

O participante Y também atuava na docência quando realizou o estágio e, por esse motivo, foi tranquilo. Entretanto, também acrescenta que alguns dos seus colegas, por não terem experiências, ficaram apreensivos, preocupados e com dúvidas durante o estágio, no final do curso. A participante Z ressalta a importância do estágio para sua formação, pois foi o período em que pode, de fato, estar em uma sala de aula e conhecer como seria a prática pedagógica, apesar das poucas horas destinadas para as aulas, afinal:

> [...] a gente sabe que estar em sala de aula não é fácil, que a gente vai encontrar inúmeras disciplinas que nem sempre a graduação vai deixar a gente cem por cento preparados. Só mesmo na sala de aula pra gente realmente se reconhecer como professor. (Informação verbal, 2023)[6]

Todos os participantes destacaram a relevância do estágio como um processo importante no decorrer da sua formação docente e o quanto essa experiência está relacionada às suas práticas em sala de aula. Por isso, defendemos a necessidade do estágio desde o início até o final da formação docente, afinal, é comum encontrarmos estudantes dos cursos de licenciatura plena em Geografia, que só vão perceber de fato que será um professor no estágio supervisionado. Os alunos-professores, ao terem contato com a dinâmica da sala de aula e com os desafios inerentes a essa experiência, certamente terão mais subsídios para analisar se, de fato, querem seguir a carreira docente.

Ressaltamos que a formação inicial em Geografia precisa oferecer uma base sólida, ou seja, servir de alicerce para que os futuros professores, ao chegarem nas salas de aula, consigam desempenhar com autonomia o exercício docente, de modo a contextualizar os conhecimentos geográficos apreendidos em sua formação para o ensino na Educação Básica. Dessa forma, julgamos necessário investigar os conhecimentos adquiridos pelos participantes nas disciplinas da Geografia física durante o percurso da formação inicial, para entendermos como os mesmos mobilizam esses conhecimentos na/para Geografia Escolar.

[6] Narrativa do participante Z, em 30/08/2023

4.2.2 Formação docente e os conhecimentos adquiridos nas disciplinas do campo de Geografia Física.

Os conhecimentos adquiridos durante a formação docente são importantes para o processo de ensino e aprendizagem. Para Morais (2011, p.71) é na formação inicial que: “os conhecimentos docentes tem presença marcante, a partir da Geografia acadêmica e da didática da Geografia”. Santos (2017) defende que os docentes que atuam nos cursos de formação de professores de Geografia, devem buscar o desenvolvimento de estratégias docentes, práticas pedagógicas e formas de abordagem que contribuam para a mediação didática dos conteúdos acadêmicos e da Educação Básica.

Aos participantes foram solicitados a narração sobre o seu processo de formação e os conhecimentos adquiridos nas disciplinas de Geografia Física. Através dessas narrativas, podemos avaliar e compreender as dificuldades e desafios enfrentados pelos professores para trabalhar essas temáticas na Educação Básica, bem como entender de que forma esses conhecimentos docentes apreendidos no curso de formação acadêmica são validados na prática em sala de aula por esses profissionais.

A participante W destaca algumas lacunas em relação a Geografia Física na sua formação, a exemplo do número reduzido de aulas referentes a essas disciplinas, bem como em relação à abordagem superficial de temáticas físicas e preponderância das discussões relacionados à Geografia Humana em detrimento da Física. Ela ressalta ainda que os conhecimentos da Geografia Física eram passados de uma forma mais acadêmica do que pedagógica, o que a colocou em uma situação desafiadora no estágio, pois ao adentrar em uma turma de 1ª série do Ensino Médio, deparou-se com as temáticas físico-naturais, que gerou nela insegurança, pois, em sua opinião, a formação deixou algumas lacunas nessa área.

Oliveira (2021), acredita que as disciplinas cursadas ao longo da formação inicial têm papel primordial na formação docente. O fato de os profissionais estarem menos familiarizados com certos conhecimentos, como os das temáticas físicas, resulta em dificuldades para ministrá-las em suas aulas na Educação Básica. As causas desse processo se encontram durante o percurso formativo, no qual o educador não teve acesso a uma grade de disciplinas diversificada, ou seja, faltou um contato mais profícuo com as diversas áreas da Geografia, como ratifica a professora W, que relatou uma predominância das discussões da Geografia Humana, na academia.

O ponto de vista da participante W é análogo ao da professora Z, ressaltando que o curso tinha um viés mais voltado para o bacharelado, e que a questão da didática não foi trabalhada

consistentemente. Dessa forma, a professora destaca: “[...] quando eu me deparei com a sala de aula, que eu vi os conteúdos lá do 6ºano, por exemplo, eu precisei reestudar todos, tanto para o meu conhecimento, tanto pra eu saber como que eu poderia passar isso para os alunos [...]” (Informação verbal, 2023).

A afinidade com algumas temáticas da Geografia, muitas vezes, é construída ainda na graduação e continua por todo o processo de formação inicial e continuada dos docentes. No caso da formação inicial, o participante Y, pontua o interesse e a identificação que teve pelas disciplinas de Geografia Física, ao longo da sua formação acadêmica. Para o professor, os conhecimentos pertinentes à Geografia Física adquiridos na graduação foram essenciais para sua formação e atuação em sala de aula, embora reconheça que os conteúdos estudados nas disciplinas da Geografia Física eram mais “densos”, “intensos”, e exigiam que, em sua prática, buscasse novas metodologias, a fim de tornar essas temáticas mais compreensíveis para os alunos.

Esse entendimento remete aos conhecimentos pedagógicos do conteúdo defendido por Shulman (2014) ou seja, a junção entre matéria e didática, o que diferencia o professor de outros especialistas. O autor defende a necessidade de o docente dominar o conteúdo da sua área, no entanto, reforça que apenas saber o conteúdo, não garante ao docente uma atuação de qualidade, pois, para além de dominar os conteúdos, é preciso que o professor seja capaz de transmitir esses conhecimentos de forma mais concreta para o aluno.

Morais (2011) corrobora com tal afirmação ao afirmar que o conhecimento específico por si só não é o suficiente para o professor encaminhar o processo de ensino de maneira consistente. Os conhecimentos específicos e os didáticos devem estar dialeticamente associados, ou seja, qualquer estratégia adotada pelo professor para encaminhar as temáticas referentes aos componentes físico-naturais, no ensino dos conteúdos geográficos, só conseguirá resultados favoráveis se, o professor além de dominar o conteúdo, conseguir desenvolver um percurso metodológico, com planejamento que contemple as etapas do processo de aprendizagem.

Percebe-se através da narrativa do professor Y que a formação inicial não conseguiu dar conta de preencher todas as demandas inerentes a Geografia Escolar. No entanto, os conhecimentos adquiridos na graduação serviram de base para que ele buscasse a melhor maneira de ensinar essas temáticas em sala de aula.

Apesar de entendermos que a formação inicial se caracteriza como uma importante fonte de conhecimento geográfico para o ensino na Educação Básica, ou seja, uma etapa em que o graduando adquire conhecimentos que darão base a sua prática docente, ressaltamos que esse

processo de formação deve ser contínuo. Portanto, cabe ao professor, também, buscar o conhecimento para além do que foi apreendido na formação inicial, além de caminhos e metodologias para mediar o ensino dos componentes físico-naturais, levando em consideração as especificidades da Geografia Escolar.

Nessa configuração, trabalhar o ensino de determinados temas geográficos, como por exemplo os conteúdos referentes aos componentes físicos- naturais, demanda outros aspectos, como aqueles pertinentes aos "[...] conceitos que orientam sua construção, os paradigmas correlacionados e qual a importância de trabalhar determinado conteúdo no ensino de Geografia para a formação do alunado (Brito, p. 62, 2021)

Com exceção do profissional Y, os demais participantes ratificaram a conclusão de Morais (2011), Afonso e Armond (2009) sobre a negligência quanto à formação, no que se refere à Geografia Física nas licenciaturas. Os participantes W e Z ressaltaram a complexidade desses conteúdos atrelados à Geografia Física, considerados como mais difíceis.

Outra observação constatada nas narrativas dos participantes W e Z em relação a inexistências de uma orientação no que se refere à maneira de ensinar conteúdos relacionados aos componentes físico-naturais na Educação Básica. O docente da graduação, nas disciplinas da Geografia Física, precisa tecer reflexões sobre os desafios de ensinar o que se aprende, sugerindo estratégias de trabalho dessas temáticas na Geografia Escolar, para que os profissionais da educação tenham autonomia na escolha de caminhos e metodologias que oportunizem uma aprendizagem mais efetiva ao discente.

Acreditamos que quando essa prática não acontece na formação inicial, aumenta a disparidade com a teoria, o que reflete diretamente no despreparo ou dificuldade de muitos docentes, na abordagem referente as temáticas físico-naturais. Segundo Morais e Ascenção (2021) na Educação Básica não existe a Geografia Física, a Geografia Humana, mas a Geografia. Portanto, na sala de aula, o professor vai mobilizar os conteúdos referentes ao relevo, clima, solo e não da Geomorfologia, Pedologia, Hidrografia, Climatologia, ou mesmo Geografia Política ou Urbana, como ainda são abordados.

Existem diferenças entre as abordagens realizadas na academia e na Geografia Escolar, sobretudo, em relação as temáticas físicos-naturais, em decorrências dos objetivos próprios que cada nível detém, e esse entendimento é unânime nas narrativas dos participantes, pois todos reconhecem que para trabalhar na Educação Básica os conteúdos referentes as temáticas físicas apreendidos na graduação, é preciso contextualizar, ou seja, fazer a mediação didática.

Por isso defendemos a necessidade de os cursos de formação em Geografia articularem os conhecimentos específicos dessa disciplina, com os pedagógicos, no intuito de promover

uma formação docente, coesa, sem fragmentar ou compartimentar e tornar mais eficiente a ação docente na Geografia Escolar.

Outro ponto importante aos conhecimentos adquiridos na formação com as disciplinas da Geografia Física ressaltado pelo participante Y, foi em relação as aulas de campo, algo que pode ser comprovado em sua narrativa: “Hoje, ao dar aula desse conteúdo, volta e meio eu me relembro de algumas questões que a gente estudou na época, lembro das aulas de campo que a gente fez e as discussões e tal de como é interessante conseguir aprender esses conteúdos na prática” (Informação verbal, 2023).

A participante Z, também destaca o papel importante que as atividades de campo exerceram em sua formação docente, pois conseguiu ver na prática os conceitos apreendidos nas aulas teóricas. A professora W pontua que não pode fazer as atividades de campo, pois durante a sua graduação trabalhava e tinha filhos, o que a impediu de realizar as viagens. Entretanto, todos os participantes reforçam a importância e a necessidade das aulas de campo, na graduação, principalmente nas disciplinas da Geografia Física, pois entendem que essas atividades exercem um papel relevante no processo de ensino, na medida em que torna muito mais significativo e concreto a aprendizagem dos futuros professores e que por sua vez vai refletir em sua atuação em sala de aula na Geografia escolar (quadro 10)

Quadro 11- Síntese das dificuldades/ lacunas e contribuições das disciplinas de Geografia Física na formação docente, 2023.

	Participante	**Dificuldade/lacunas**	**Contribuições**
	“W”	Predominância da Geografia Humana em detrimento da Geografia Física. Distância entre os conhecimentos apreendidos na graduação em relação a prática docente, sobretudo, na área Física. Número reduzido das disciplinas da Geografia Física / Inexistência de atividades de campo na graduação.	Os conceitos teóricos apreendidos na graduação serviram de base para buscar novos conhecimentos e metodologias.

Formação docente	**“Y”**	Os conteúdos da Geografia Física na academia eram muito “densos” e” intensos”. As disciplinas de solos eram mais difíceis, pois exigiam conhecimento de outras áreas.	A formação contribui para auxiliar no ensino das temáticas físico-naturais na Educação Básica. Bons professores. As atividades de campo foram importantes para formação. Os conhecimentos apreendidos na graduação serviram de base para buscar novos conhecimentos e metodologias para trabalhar na Geografia Escolar.
		Ensino da Geografia física voltado para o bacharelado. Falta de conexão entre as discussões da Geografia acadêmica com a Geografia Escolar.	Importância das aulas de campo. Os conhecimentos teóricos apreendidos na graduação serviram de base para o ensino na Educação Básica.

Fonte: Pesquisa de campo, 2023

Através da narrativa dos professores, percebemos que os mesmos tem consciência que precisam dominar os conhecimentos pertinentes aos conteúdos. No entanto, ressaltam que, para além dos conhecimentos geográficos apreendidos na graduação, precisam buscar formas mediar o ensino dos componentes físico-naturais, através das mais diversas estratégias e metodologias de ensino. Essas narrativas, mais uma vez, comprovam que o docente deve carregar consigo o domínio dos conhecimentos didáticos pedagógicos defendidos por Schulman (2014), pois os professores, ao fazer uma reflexão sobre a sua formação, deixam em evidência a necessidade da didática está aliada aos conteúdos específicos, ou seja, geográficos.

Quando os conhecimentos específicos estão articulados com os pedagógicos na formação inicial, o futuro professor terá condições de alinhá-los para que haja uma construção/desenvolvimento/troca de saberes em sala de aula. É importante conhecer os desafios enfrentados pelos professores, pois através dessas experiências, podem suscitar novas discussões e reflexões sobre o fazer docente, que perpassa, desde a formação do professor, os conteúdos formativos e os currículos até a mobilização dos conhecimentos para encaminhar o ensino dos componentes físico-naturais em sala de aula.

4.3 DESAFIOS, DIFICULDADES E PERSPECTIVAS PARA A MOBILIZAÇÃO DO CONHECIMENTO NO ENSINO DOS COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS.

Os componentes físico-naturais, como o relevo, hidrografia, topografia, vegetação, solo e clima são conteúdos presentes na Educação Básica e apresentam-se como um desafio para o docente, visto que exigem do professor a mobilização de um sistema de conceitos, que, de acordo com Morais (2011, p.166), pode ser definido como:"[...]um modelo para organizar e representar o conhecimento, ou seja, uma representação gráfica do pensamento no processo de construção do conceito mediante um conjunto de conceitos construídos de tal forma que as relações entre eles sejam evidentes". Ao considerar os conceitos no ensino de Geografia, Morais (2011) ressalta que é preciso trabalhar na perspectiva que, os conceitos não acontecem de forma isolada, dissociada, mas que estão interligados entre si, através de um sistema aberto, dinâmico e articulado, denominados de sistemas conceituais.

Morais (2011) enfatiza as contribuições de Vygotsky para pensarmos a Geografia escolar, dentre elas, a formação e a analogia entre os conceitos cotidianos e científicos, pois constrói-se o conhecimento por meio da relação do conhecimento de mundo dos alunos com aqueles sistematizados pelos teóricos e pesquisadores que elaboram documentos e livros didáticos.

Ao trabalhar os componentes físico-naturais na Geografia Escolar, o professor deve mobilizar um conjunto de outros conceitos construídos pelos próprios alunos no processo de aprendizagem. A mobilização desses conceitos, exige dos docentes uma concepção teórica-metodológica, pois através do domínio dos conhecimentos e das diversas estratégias e metodologias adotadas, o aluno terá condições de apreender os componentes físico-naturais de forma mais significativa e concreta. Entretanto, sabemos que na prática, vários são os desafios e dificuldades que o docente enfrenta para a prática de ensino dessas temáticas na Educação Básica, de modo a despertar o interesse dos alunos em relação a esses conhecimentos.

Os desafios que enfrentamos para encaminhar o ensino dos componentes físico-naturais na Geografia Escolar são diversos, principalmente em relação a questão de trazer esses conteúdos de forma mais concreta para os alunos, contextualizar essas temáticas com os conhecimentos prévios dos discentes, promover uma aprendizagem significativa, de maneira que os mesmos percebam a interação desses componentes físicos-naturais com as questões de ordem social.

Podemos ressaltar ainda outros desafios como: trabalhar o livro didático relacionado com a realidade dos alunos, promover aulas problematizadoras e dinâmicas, realizar atividades

de campo, buscar metodologias para que o ensino dessas temáticas sejam concretas e significativas e principalmente, que esteja estruturada na relevância do conhecimento geográfico para análise da realidade.

4.3.1 Experiências, impressões e dificuldades no ensino dos componentes físicos-naturais nos anos finais do Ensino Fundamental.

A participante W ressalta que a sua atuação como professora de Geografia aconteceu logo após concluir o curso. Foi aprovada no concurso do Estado e passou a trabalhar numa escola de Ensino Médio. Segundo ela, ministrar Geografia política, nessa etapa, não foi tão desafiador, mas acrescenta que:

> [...] **a Geografia Física**, foi realmente bem desafiador, porque [...] não me sentia preparada pelo que eu tinha aprendido, [...], eu não me sentia preparada pra trabalhar aqueles conteúdos, não só porque os conteúdos realmente, pra mim, mais complexos, como a gente não foi trabalhado no sentido de como passar, como fazer uma contextualização desses conteúdos para os alunos [...] (Informação verbal, 2023).

Quando precisou abordar o mesmo conteúdo no Ensino Fundamental foi mais tranquilo, visto que tinha uma experiência com o Ensino Médio**.** As dificuldades que teve refere-se à adaptação dos conteúdos, da linguagem, em desenvolver estratégias e metodologias para tornar os conteúdos mais concretos para o aluno. A professora utiliza o termo Geografia Física, como referência aos componentes físico-naturais, reflexo da sua formação docente.

Percebe-se a contribuição do conhecimento/saber experiencial na prática do docente W, pois, no decorrer da sua trajetória, as suas experiências e buscas por conhecimentos contribuíram para o fortalecimento de suas práticas pedagógicas e favoreceu a aquisição de novas habilidades, conhecimentos/saberes que lhes permitiu encaminhar, com mais segurança, o ensino dos componentes físico-naturais.

Para a participante Z foi um susto, um choque de realidade, pois quando adentrou na sala de aula, deparou-se com turmas lotadas, diversificadas e alunos com diferentes níveis de aprendizagem. Outra questão apontada pela participante foi em relação a forma como passar os conhecimentos geográficos para os alunos, em especial às temáticas físico-naturais. A professora Z precisou buscar meios de trabalhar o livro didático e aprender como lidar com o aluno e passar o conhecimento da melhor forma e narra:

> [...] buscar a melhor metodologia, as melhores práticas né? Então com o tempo você começa a ficar um pouco mais segura com relação a isso. Esse primeiro contato é mesmo de insegurança com relação as práticas, metodologias né? (Informação verbal, 2023).

A participante Z, por sua vez, declara que, em sua primeira experiência em sala de aula teve muitas dificuldades para ensinar os componentes físico-naturais no Ensino Fundamental. Segundo ela, precisou reestudar todos, tanto para o seu conhecimento, quanto para saber como poderia passar esses conteúdos para os alunos, na tentativa de apresentar essas temáticas de forma didática, de maneira a tornar possível a aprendizagem dos discentes. A professora ressalta ainda que, embora tivesse tido acesso as disciplinas da Geografia Física na graduação, em sala de aula, o público e a realidade pressupõem uma abordagem diferenciada.

Para o participante Y, o contato com a disciplina Geografia, bem como o ensino das temáticas físico-naturais nos anos finais do Ensino Fundamental, aconteceu antes mesmo de adentrar na graduação. Para ele, essas experiências em sala de aula, concomitante com a graduação foram importantes, mas também gerou preocupação, pois ainda não tinha visto todas as disciplinas na graduação. Então, sempre surgia algumas dúvidas em relação a determinados conhecimentos, por isso, teve que realizar pesquisas em livros didático e outras fontes, visto que, naquele período, de acordo o participante, não tinha internet de fácil acesso para pesquisar.

Ao buscarem novas estratégias para favorecer o processo de ensino e aprendizagem, vemos que o saber experiencial dos professores, segundo Tardif (2014), é heterogêneo, pois conduz o conhecimento de formas diferentes e de fontes diversas. As narrativas dos participantes, comprovam o que foi discutido em relação a Geografia Escolar, suas especificidades e objetivos, que a diferencia da Geografia acadêmica, pois detém suas próprias características, sendo resultado, portanto, da mediação que Lopes (1997) destaca.

Os professores têm consciência que o ensino dos conteúdos referentes aos componentes físico-naturais na Geografia Escolar não está baseado na reprodução das aulas que foram ministradas na graduação pelos seus professores. Salientam, assim, a necessidade de uma mediação didática, de modo a construir o conteúdo em sala de aula, levando-se em consideração à capacidade de abstração dos seus alunos e os conhecimentos científicos integrados com os conhecimentos prévios dos mesmos.

No entanto, os professores ainda utilizam na Educação Básica os termos Geografia Física e Geografia Humana, reflexos da sua própria formação inicial. Para pensar os componentes físico-naturais estudados através da Geografia escolar, é preciso também estarmos atentos a cultura escolar, e dos diferentes sujeitos que fazem parte dela, bem como, compreender

quais são os desafios enfrentados pelos docentes para trabalhar essas temáticas no ensino fundamental.

4.3.2 Desafios de ensinar os componentes físico-naturais do espaço geográfico no ensino Fundamental

A participante W ressalta como desafio diário a questão de trazer os componentes físico-naturais de forma mais próxima dos alunos e aliar os conceitos com a vivência dos mesmos, para tal, busca: "[...] trazer para os alunos o conteúdo teórico, mas para que ele possa vivenciar, para que ele possa compreender aquela teoria a partir de experiências práticas, né?" (Informação verbal, 2023). Outro desafio ressaltado pela participante para trabalhar os componentes físico-naturais é a busca constante por metodologias ativas para viabilizar o ensino e a aprendizagem dessas temáticas.

Para a participante Z trazer os conteúdos de forma contextualizada com a realidade do aluno é um desafio, principalmente, em relação as turmas do 6º ano em que os alunos estão iniciando uma nova etapa de ensino e recebem uma quantidade: "[...] considerável de conhecimentos ali ligados à **Geografia Física.** Então, é como se tudo isso estivesse muito distante dele, o relevo, a vegetação, hidrografia, né, que são algumas das principais temáticas do 6º, ano, parece que é algo muito distante, né? "(Informação verbal, 2023).

Outro desafio apontado pela professora Z está relacionado com a dificuldade em fazer atividade de campo com os alunos, como era vivenciado por ela na universidade, então: "[...] a gente tenta através de slides, através de vídeos, trazer um pouco mais pra realidade deles, porém vai ser sempre um desafio né!" (Informação verbal, 2023).

Para o participante Y, há alguns obstáculos que impedem a motivação os alunos no trabalho com as temáticas físico-naturais, devido a própria imaturidade deles, pois, de acordo o docente, existe uma concentração de conteúdos referentes aos componentes físico-naturais nos livros didáticos do 6ºano. Os alunos têm entre 10 e 13 anos no máximo, o que os tornam, na fala do professor, muito imaturos, às vezes, para compreender essas temáticas. Entretanto, salienta que, a despeito das dificuldades, sempre tenta fazer uma relação entre esses conteúdos com a realidade dos educandos e procura investigar os conhecimentos que os mesmos tem, antes de explicar sobre determinados conteúdos e cita como exemplo:

> [...] pergunto para meu aluno se já assistiu um filme que falou de terremoto ou viajou para a praia e tem alguma dúvida em relação ao clima ou até o caso do

> município de Planalto, que tem duas regiões, mata e caatinga e que são bem definidas (Informação verbal, 2023).

Os participantes demonstram uma preocupação com a concentração dos conteúdos referentes aos componentes físico-naturais no 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. De acordo o professor Y: "[...]quando chega no 8 º e 9º, ano, quase que nem cita esses conteúdos, pois vai mais para a parte da Geografia Regional, política. Então o aluno só vai retomar esse conteúdo no 1º ano do ensino médio (Informação verbal, 2023).

Essa questão foi discutida na seção anterior, ao analisarmos as habilidades dos anos finais do Ensino Fundamental na BNCC, relacionados aos componentes físico-naturais, na qual foi verificado a carências dessas temáticas na BNCC e, portanto, no livro didático no 7 º, 8 º e 9º ano do Ensino Fundamental.

Mais uma questão levantada pelos participantes, são os desafios de motivar os alunos nesse processo de ensino, pois sabemos que o professor pode dominar o conteúdo, preparar a melhor aula, utilizar diversas metodologias para ensinar os componentes físico-naturais em sala de aula, mas se os alunos não estiverem motivados, interessados na aula, a aprendizagem será prejudicada.

No entanto, para além da competência disciplinar ou o domínio dos conteúdos específicos, o professor precisa criar condições para que o aluno queira participar das aulas, buscar meios para mobilizar o ensino das temáticas físico-naturais, de maneira que o discente desperte o interesse, curiosidade e a vontade de aprender esses conteúdos. Em concordância com Morais (2022) acreditamos que a formação de conceitos baseados nos sistemas conceituais, auxilia o aluno na construção do conhecimento de maneira autônoma, visto que o professor, ao inserir uma determinada situação geográfica em sua aula, provocará o aluno a responder, questionar, através da mobilização de diferentes conceitos para sua explicação, inclusive, baseados nos conhecimentos prévios que possuem, o que permitirá a construção de novos conhecimentos.

O professor então, tem a condição de mediador nesse processo de ensino e aprendizagem e a função de mobilizar o interesse do aluno ao conhecimento. Os participantes afirmam que, mesmo diante das dificuldades, buscam de diferentes maneiras, problematizar as temáticas referentes aos componentes físico-naturais e para tal, utilizam diversos recursos e estratégias metodológicas como: imagens, vídeos, *slides*, atividades de campo, produção de maquetes, para despertar o interesse e proporcionar aos seus discentes a aquisição e construção de conhecimentos.

O participante Y pontua como desafio o ensino das temáticas físico-naturais e a

utilização dos livros didáticos, porque: “[...] muitas vezes no livro didático vai trazer lá, por exemplo, a questão de uma imagem de vulcão na Europa, de um terremoto que aconteceu no Japão e para a nossa realidade na Bahia, nem sempre isso é possível[...]” (Informação verbal, 2023). Então o professor salienta que sempre busca estar atento a essas questões e fazer a contextualização com a vivência do aluno, pois se não a aula fica “maçante” e complementa: “[...] fica só aquela coisa, de olhar a imagem no livro didático e achar que tem que explicar só aquilo ali. Então a gente tem esse desafio de tentar trazer esses conteúdos para realidade do aluno” (Informação verbal, 2023).

O participante ressalta que no município onde ele trabalha, ele sempre faz com que os seus alunos façam as diferenciações, partindo da sua realidade local, em relação a biogeografia, ecossistemas e os biomas, por exemplo. Para o professor, se assim for, torna-se prazeroso ensinar e aprender.

A participante W, afirma que nos anos finais do Ensino Fundamental, ensina os conteúdos teóricos apreendidos na formação de forma contextualizada com a realidade dos alunos. Para isso, sempre que pode, realiza atividades de campo nas suas turmas e cita com satisfação uma aula sobre clima, na qual abordou primeiro os conceitos sobre a temática em sala de aula e em seguida realizou uma visita junto com seus alunos a estação meteorológica da UESB, que fica localizada na cidade em que reside e atua.

A professora narra outro momento de atividade de campo: “[...] Toda vez que eu vou trabalhar com conteúdo de biomas, a gente tem aqui em Conquista a reserva do Poço Escuro, então levo meus alunos para conhecerem e estudarem o local” (Informação verbal, 2023). A participante, salienta que faz essas atividades de campo, com intuito de tornar os conceitos referentes aos componentes físico-naturais mais concretos e compreensíveis para seus alunos.

Percebe-se que para a professora W, a realização de atividades práticas fora da escola não é um problema, pois em momento algum relatou a dificuldade em relação ao transporte, sem contar que a cidade que mora e trabalha, dispõe de universidades com laboratórios, o que facilita essas atividades.

Em contrapartida, tanto o participante Y, quanto a participante Z relatam a vontade que eles têm em levar seus alunos para realizar atividades de campo, mas pontuam uma série de dificuldades em conseguir transportes, a logística e a quantidade de turmas e salas super lotadas, o que dificulta a realização dessas atividades com os estudantes.

Para o participante Z, as aulas sobre hidrografia adquiridos na universidade durante a sua graduação foram “rasos”, embora tenha feito atividades de campo, então quando foi para sala de aula e precisou utilizar o livro didático, percebeu que muitos conteúdos que estavam ali,

eram distantes da realidade dos alunos, por exemplo: “[...]a gente vê lá abordando sobre a bacia amazônica, porém é muito longe é muito distante daquilo que meus alunos conhecem aqui na cidade de Planalto” (Informação verbal, 2023), então, optou em realizar uma atividade de campo no município para que seus alunos pudessem conhecer na prática:

> [...] um pouco do próprio município, conhecer de onde vem as nascentes, formas de estar preservando. Então foi algo que eles realmente gostaram, entenderam o que faz parte de um rio, por onde os rios correm, o que são margens, então hoje eles sabem o que que é por exemplo a nascente, por onde os rios correm, o que são margens de rios, porque foi possível eles verem, eles notarem aquilo ali na prática (Informação verbal, 2023).

Apesar da participante pontuar que os conhecimentos apreendidos na graduação, em especial, a parte da hidrografia ter sido pouco trabalhados durante a formação, é perceptível através da sua narrativa, que ela utilizou os conceitos sobre hidrografias e as próprias atividades de campo apreendidos em sua formação, como referência para ensinar as temáticas para seus alunos em sala de aula.

Portanto, através das dificuldades experienciadas na graduação, a participante traçou novas formas de ensinar hidrografia para seus alunos, trazendo primeiro os conceitos e em seguida atividades de campo, partindo do local, para tornar a aprendizagem mais concreta, contextualizada com a realidade vivenciadas pelos estudantes e trouxe, inclusive para discussão com seus alunos a questão da preservação ambiental.

O participante Y ressalta que a disciplina pedologia foi o que achou mais difícil na graduação, pois envolve uma série de outros conhecimentos específicos que precisam ser estudados. No Ensino Fundamental, o participante esclarece que teve que aprofundar nesse conteúdo, para trabalhar os conteúdos referente ao solo. Ele citou como exemplo, as temáticas sobre o clima apreendidos na universidade, que traz algumas classificações e quando: “você vai ensinar para o aluno no livro didático, as vezes eles têm outra abordagem de elementos, de fatores que você precisa está fazendo pesquisas, aprofundando na temática” (Informação verbal, 2023). No entanto, o professor relata que sempre busca estudar, aprofundar nessas temáticas, aprender inclusive com suas próprias vivências.

O participante Y destaca algumas atividades desenvolvidas em sala de aula, no ensino das temáticas físico-naturais que foram apreendidas na formação e que precisou ser contextualizada para trabalhar no Ensino Fundamental:

> Me recordo, por exemplo, de uma aula sobre rochas, que levei alguns exemplares de rochas e minerais que temos aqui na escola para apresentar. E

> foi assim, todos eles se encantaram, queriam pegar, mexer e tinha a curiosidade. Ou, quando trabalho na aula sobre clima, por exemplo, pesquisei dados na internet sobre o clima de Planalto e dados pluviométricos, temperaturas, para eles elaborarem um climograma (Informação verbal, 2023).

Para desenvolver suas aulas na Educação Básica, o referido professor reconhece que a sua formação inicial foi importante, pois: "[...] mesmo não sendo da mesma forma que estudou na universidade, pois lá os conteúdos são muito mais intensos, serviram de base para ensinar e buscar novas metodologias para ensinar nas séries finais do Ensino Fundamental" (Informação verbal, 2023)". O participante pontua ainda como mobiliza as suas vivências pessoais para encaminhar o ensino dos componentes físico-naturais com os seus alunos: "Quando viajo, vou para um determinado lugar, a gente [...] fica observando a paisagem, os elementos, a gente faz uma pesquisa do tipo climático, ou seja, para você conseguir compreender aquele lugar e depois levar na sala de aula." (informação verbal, 2023). (Quadro 11)

Quadro 12- Síntese dos desafios de ensinar as temáticas físico-naturais no Ensino Fundamental, 2023.

Participantes	**Desafios**
Professor "W"	Aliar os conceitos científicos com os conhecimentos que os alunos possuem. Buscar metodologias ativas
Professor "Y"	Trabalhar o conteúdo de forma contextualizada com a realidade do aluno Realizar atividades de campo Motivar os alunos Concentração dos conteúdos referentes aos componentes físico-naturais no 6 º ano (imaturidade dos alunos) Trabalhar o livro didático correlacionado com a realidade do aluno
Professor "Z"	Realizar atividades de campo; Motivar os alunos; Dificuldades em trabalhar o conteúdo dos componentes físico-naturais no 6º ano, devido a imaturidade dos alunos

Fonte: Pesquisa de campo, 2023

Todos os participantes ressaltaram que, em suas práticas docentes, precisaram construir, por meio das suas vivências, um conhecimento ou uma forma de trabalhar com as temáticas físico-naturais para viabilizar e tornar o ensino dessas temáticas mais significativas. No decorrer

das narrativas dos participantes, percebemos que todos, ao trabalhar os conteúdos da Geografia física apreendidos na universidade, contextualizam, mobilizam e constroem outros conhecimentos na/para Geografia Escolar.

Através das narrativas dos participantes, constatamos que o livro didático é o principal instrumento utilizados para ensinar os componentes físico-naturais sala de aula e que tanto a escolha dos conteúdos, com o planejamento dos professores está em conformidade com o que esses materiais didáticos trazem. Embora, o uso do livro didático seja unânime em todas as narrativas dos participantes, verificamos que esse não é o único recurso utilizado pelos docentes para trabalhar os componentes físico naturais, mas admitem associar com outros recursos como: apresentação de *slides*, vídeos, imagens, construção de maquetes, elaboração de perfil topográfico, construção de fichamentos, mapas mentais, atividades de campo, uso de mapas, globo, rochas.

A professora W ressalta que solicita dos seus alunos, uma pesquisa prévia da temática a ser estudada, antes mesmo de explicar o conteúdo e em seguida, através desses conhecimentos que os alunos trazem para sala de aula, ela realiza aulas expositivas com uso de *slides*, vídeos e livro didático e, sobretudo, a participação dos alunos, que tiveram contato com a temática de estudo através da pesquisa que realizou.

Essa estratégia apontada pela professora W, insere o aluno da condição de protagonista do conhecimento, pois por meio dessas atividades, o discente sai da condição de apenas receptores de informações, para uma posição mais ativa, que o torna construtor de sua própria aprendizagem.

A participante pontua que prioriza a construção de trabalhos mais dinâmicos, voltados para o conteúdo referentes as temáticas físico-naturais, pois quando abordados de forma lúdica, de acordo a participante, o conhecimento faz mais sentido para os discentes. A professora W, ao avaliar e analisar o retorno dos seus alunos, constatou que as temáticas referentes aos componentes físico-naturais quando trabalhados de forma a trazer o conteúdo associado com a vivência do discente e de aulas mais dinâmicas, esse conhecimento se torna mais significativo para o aluno.

O professor Y desenvolve atividades práticas em dupla ou grupos. No entanto, salienta que nem sempre é possível trabalhar de forma dinâmica e que às vezes, as aulas ficam mais tradicionais, com o uso apenas do livro didático. Então, no decorrer do ano letivo, o professor identifica a melhor estratégia para utilizar em sala de aula. Ele narra uma experiência com uma atividade sobre os aspectos regionais do município de Planalto- BA. Ele dividiu a turma em 3

grupos e cada um ficou responsável para elencar elementos da caatinga[7], da mata e da área urbana e rural, respectivamente. O resultado seria a produção de um vídeo. Para o professor, foi uma atividade significativa para os alunos, pois foi possível perceber, através dos diferentes olhares, sobre o mesmo município, além de analisarem as questões dos biomas, dos ecossistemas da sua própria localidade.

A professora Z, afirma que hoje, um dos principais recursos que tem de fácil acesso na sala de aula é o livro didático. Ela demonstra preocupação, em ter que dar conta de todos os conteúdos presentes nesses manuais didáticos, no entanto, pontua que as estratégias e metodologias que adota em suas aulas, dependem do que se tem à disposição. Ela narra que ao trabalhar com o conteúdo referente as rochas, produz, com seus alunos, as maquetes, para que o relevo possa ser observado em cada uma das formas.

Apesar dos diversos desafios enfrentados pelos professores para ensinar das temáticas físico-naturais na Educação Básica, ficou evidente que eles têm uma preocupação em adotarem metodologias e estratégias em sala de aula, como forma de tornar as aulas mais atrativas e o conhecimento mais concreto e significativo para o aluno. A aula de campo é citada por todos os professores, como um recurso primordial para trabalhar essas temáticas, pois permite os alunos compreendam na prática, os conteúdos trabalhados pelo professor, de forma a fazer analogias e diferenciações em outras escalas. Ao considerar a importância das estratégias metodológicas para encaminhar o ensino na Geografia Escolar, apresentaremos a seguir, o ensino dos componentes físico-naturais e a mobilização dos conhecimentos prévios dos estudantes.

4.3.3 O ensino do componente físico-naturais e a mobilização dos conhecimentos prévios dos estudantes.

O professor precisa reconhecer, valorizar e mobilizar os saberes prévios dos alunos, para potencializar o processo de ensino e tornar a aprendizagem mais significativa para o discente. A participante W, reconhece que os estudantes trazem consigo um conjunto de conceitos, saberes e significados que precisam ser considerados e problematizados pelo docente em sala de aula. A participante inicia as suas aulas, investigando primeiros os conhecimentos prévios dos alunos para em seguida, explicar a temática de forma contextualizada com a

[7] O território do município de Planalto é composto de 14% pelo bioma Caatinga e 86% pelo bioma Mata Atlântica. Disponível em: https://infosanbas.org.br/municipio/planalto-ba/. Acesso: 05.nov.2023

realidade dos alunos. Ela relata que os alunos conseguem trazer exemplos ou fazer observações, pautadas em suas realidades e vivências e em seguida conseguem perceber semelhanças, diferenças e as inter-relações, desde o seu local até outras escalas de análise.

Segundo a professora W quando explicou sobre os elementos e fatores climáticos, continentalidade, maritimidade o aluno do 6º ano disse: "professora! agora eu entendi porque que em Ilhéus chove mais do que em Conquista, é porque lá tem uma maritimidade maior, está mais próximo do mar e vai ter mais evaporação", (informação verbal, 2023), ou seja, conseguiu fazer uma correlação entre o conteúdo estudado e um conhecimento prévio que possuía. Para a professora Z, trabalhar essas temáticas através do que os alunos sabem, permite a construção de novos conhecimentos, de maneira mais concreta e significativa. Ela narra uma tentativa de contextualizar o conteúdo sobre hidrografia com o conhecimento prévio do aluno:

> Muitos alunos [...] tiveram oportunidade, por exemplo, de fazer algum passeio, ir em algum rio ou até no fundo de sua casa, ou na casa do avô, da avó tem um riacho, algo que passa por ali ou mesmo um pra alguma roça, né? talvez ele não tenha o conhecimento técnico daquilo, ele não saiba diferenciar por exemplo se aquilo é uma barragem ou se é um rio né?, quais são os componentes do rio[...]. (informação verbal, 2023)".

A participante ressalta que esses conhecimentos que os alunos trazem, vão servir como base para ela desenvolver e contextualizar um determinado tema em sala de aula, pois é papel "[...] da escola e do ensino de Geografia assegurar que, pela escolarização, estudantes tenham contato com conceitos genéricos, como clima, em processos de articulação com os cotidianos e os sentidos que eles têm, buscando caminhos de internalizá-los" (Cavalcanti, 2022, p. 24). O professor Y contribui: "É sempre importante ouvir dos alunos e saber o que que eles trazem de experiência, que bagagem eles tem , qual conhecimento prévio tem sobre determinados assuntos e com certeza eles vão saber falar de alguma coisa", (informação verbal, 2023).

O participante Y reflete que o contéudo trabalhado em sala de aula nem sempre esteja próximo de uma realidade do aluno, mas ele tem acesso prévio através de diversas fontes como: vídeos no *youtube*, reportagens na tv, ou filmes que assitiram, fotos ou até relatos de colegas, e esses elementos trazidos pelos alunos, quando mobilizados em suas aulas de Geografia, ajuda a dinamizar o ensino dessas temáticas.

Todos os participantes confirmam a utilização da motivação por meio de problematizações, utilizando imagens e vídeos, pois, entendem que por meio dessa inter-relação, que novos conhecimentos/saberes são construídos no ensino de Geografia, sobretudo, referentes aos componentes físico-naturais. Através dos questionamentos e opiniões dos seus

alunos, pode se construir elementos conceituais e uma nova compreensão/construção

Portanto, é importante, enquanto educadores, realizamos uma reflexão, bem como uma autoavaliação sobre as nossas práticas em sala de aula, pois nos auxilia a compreender o que tem dado certo e o que ainda precisa ser melhorado. O professor ao avaliar as suas práticas docentes, consegue traçar caminhos e: "[...] também estará refletindo sobre processos didáticos, sobre a adequação de suas perguntas, críticas, comentários, tomando consciência sobre o seu pensar e o seu fazer, num processo igualmente de autoavaliação" (Hoffmann, 2002, p. 54). Com intuito de compreender como esses participantes avaliam as suas práticas de ensino, solicitamos que fizessem uma reflexão sobre a sua prática docente e perspectivas com o trabalho com os componentes físico-naturais.

4.3.4 Reflexão da prática e perspectivas com o trabalho com os componentes físicos-naturais

Avaliar as nossas práticas em sala de aula, significa muitas vezes, romper com os paradigmas, mudar a didática, rever metódos de ensino e principalmente, entender que estamos em constante processo de reestruturação. Dessa forma, avaliar a nossa atuação é um procedimento importante em nossa carreira, pois pode contribuir para aprimorarmos as nossas práticas em sala de aula, com intuito de favorecer o processo de ensino aprendizagem.

A participante W pontua que aprendeu muito no decorrer da sua trajetória em sala de aula, pois através das experências, vivências e da construção do conhecimento junto com seus alunos, no convivio diário em sala de aula, a sua prática melhorou. A docente esclarece que apesar das conquistas, acredita que ainda tem muito o que melhorar, no entanto, consegue ser mais compreendida quando trabalha os conteúdos referentes aos componentes físico-naturais, quando comparado a professora que foi no inicio de carreira, há 20 anos.

Segundo a professora, hoje as suas aulas são mais ricas e prazerosas, pois percebe que seus alunos estão mais presentes, participativos e questionadores. A participante W, afirma que consegue ensinar os componentes físico-naturais de uma forma muito mais dinâmica, pois mostra para seus alunos que esses conteúdos estão presentes no dia-a-dia, quando:

> [...] a gente acorda, quando a gente vai fazer uma viagem, quando a gente percebe a mudança climática, quando a gente percebe a influência desses fatores no nosso dia a dia, na nossa vida e fazer uma relação disso com o conteúdo que é trabalhado em sala de aula hoje é muito mais fácil do que foi há cerca de 20 anos atrás. (informação verbal, 2023).

Apesar de avaliar positivamente a sua prática docente, a professora ressalta a

necessidade de melhorar ainda mais, no que diz respeito, as metodologias, as estratégias de ensino, a aquisição de conhecimentos e ressalta, a importância da busca continua por novos conhecimentos. No entanto, faz questão de enfatizar que: [...] os seus alunos, na realidade conseguem se divertir durante as aulas. Quando a gente trabalha essas temáticas, elas estão mais presentes para eles" (informação verbal, 2023).

A participante Z, pontua que em relação a sua prática com o ensino dos componentes físico-naturais, ainda tem muito o que avançar para que seu aluno tenha interesse em suas aulas e que consiga, de fato aprender e participar de forma mais ativa. A professora avalia, que atualmente, os alunos tem uma gama de informações e conhecimentos provenientes das mais variadas fontes, portanto, não se prende a qualquer aula, então cabe ao professor: "[...] ter um jogo de cintura para motivar o aluno, para que ele realmente tenha curiosidade com aquilo que você está levando. Então cada sala de aula que a gente entra, [...] a gente vai vendo novas dificuldades e novos desafios a serem enfrentados." (informação verbal, 2023).

O professor Y conta que se preocupa muito em relação a avaliação que os alunos fazem das suas aulas, se consideram cansativa, monótona, por isso opta por diferentes metodologias, para que os discentes consigam absorver melhor, compreender o conteúdo, no entanto, ressalta que nem sempre consegue trabalhar de forma dinâmica e que algumas vezes as suas aulas recai: "[...] naquela velha estratégia do uso do livro didático apenas para atividade ou um determinado trabalho que não seja prático ou que seja mais do ponto de vista teórico" (Informação verbal, 2023). O professor avalia a sua atuação com o ensino dos componentes físico-naturais como "razoavelmente boa", pois apesar de tentar criar e utilizar estratégias diferentes para trabalhar esses conteúdos em sala de aula, salienta que a sua prática ainda precisa melhorar.

O participante expressa ainda que gostaria muito de ter a sua disposição, de uma maneira mais fácil, um transporte para levar suas turmas para uma observação de campo, para um laborátorio de uma universidade, por exemplo, para que seus alunos pudessem conhecer a dinâmica de como funciona um laboratório de Geologia, de solos, pois ele acredita que essas atividades ajudaria muito na apreensão desses conteudos, no entanto, ressalta as dificuldades que existem nas escolas públicas, como carência de recursos e transportes, além das próprias condições de morar em uma cidade do interior que não tem uma universidade tão próxima. O professor ainda exterrnaliza: "gostaria muito de poder levar outros elementos ou levar outras estratégias que não somente as que faço, eu tento na medida do possível fazer um bom trabalho" (Informação verbal, 2023)

A professora Z reflete que a heterogeneidade das turmas conduz, consequentemente, a particularidades do trabalho, ainda que seja num mesmo ano de ensino. Os comportamentos e

concepções distintos requerem do professor à elaboração de estratégias diferenciadas no trabalho do conteúdo geográfico. Essa preocupação remete ao conhecimento dos alunos e suas características, defendidos por Shulman (2014), que se refere a necessidade de o professor conhecer a individualidade dos alunos em suas diversas dimensões, para que o mesmo tenha uma segurança maior para criar estratégias de ensino e aprendizagem.

No entanto, cabe ressaltar que o conteúdo deve ser respeitado, o que pode variar é a maneira como ensinar essas temáticas em sala de aula e o professor, ao fazer uma autoavaliação, no decorrer das aulas, consegue identificar e traçar caminhos, através do perfil dos alunos e das turmas que ensina, de modo a garantir que todos, tenham acesso ao conhecimento de forma igualitária, pois [...] os professores eficientes sabem dirigir de maneira adequada os grupos de alunos cujas habilidades não são equivalentes (GAUTHIER et al., 2013, p. 205).

A professora Z ressalta que trabalhar os componentes físico-naturais apenas com os conceitos teóricos não é o suficiente, é preciso que essas temáticas sejam abordadas e atrelados a realidade dos alunos, como exemplo:

> Não adianta chegar numa sala de aula de mão vazia, para falar de solo, clima, porque o aluno vai sair dali apenas com o conhecimento teórico. Então, aí eu posso levar as rochas para que os alunos possam classifica-los e conhecer na prática o que realmente é uma rocha magmática, sedimentar e para que são utilizados, onde são encontrados, como são formadas. (informação verbal, 2023).

Os professores participantes identificam avanços significativos no decorrer das suas práticas docentes em relação ao ensino dos componentes físico-naturais na Geografia Escolar, entretanto, reconhecem que a prática em sala de aula, ainda precisa melhorar muito, e assumem os seus lugares no processo de mediação entre os conhecimentos provenientes do currículo prescrito e o conhecimento trazidos pelo aluno (Gonçalves, 2022).

Acreditamos que o professor, ao aliar o ensino da Geografia com as experiências vividas pelos seus alunos, em seu espaço cotidiano, torna o processo de ensino e aprendizagem repleto de significados e sentidos, tornando a sala de aula um ambiente de vivências pedagógicas do aluno com o mundo e com suas respectivas realidades, além de olhar, refletir e propor pelas lentes da Geografia.

CONCLUSÕES

O ensino da Geografia, na Educação Básica, exige que o professor incorpore, na sua prática docente, uma diversidade de conhecimentos/saberes que funcionam como subsídio no exercício da sua profissão em sala de aula. As questões problematizadoras que nortearam esta pesquisa se basearam em analisar os conhecimentos mobilizados pelos professores no ensino dos componentes físico-naturais, nos anos finais do Ensino Fundamental. Desse modo, com o intuito de compreender a Geografia enquanto disciplina escolar e a construção de saberes que a legitimam, buscou-se averiguar a relação da formação docente com os desafios de ministrar os componentes físico-naturais nos anos finais do Ensino Fundamental, bem com verificar as dificuldades enfrentadas, as estratégias utilizadas e as perspectivas do professor ao ministrar suas aulas.

Foi possível verificar a diversidade dos conhecimentos e saberes que são mobilizados pelos professores para trabalhar os componentes físico-naturais na Geografia Escolar, provenientes de diversas fontes. Constatamos, que esses conhecimentos mobilizados pelos docentes são basilares para promover o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos em sala de aula.

Os conhecimentos adquiridos na formação inicial são primordiais para atuação docente desses profissionais na Educação Básica e foram mediados por esses professores para trabalhar os componentes físico-naturais. No entanto, a maioria dos participantes ressaltaram a distância entre aquilo que é aprendido na graduação, nas disciplinas da Geografia Física, com o ensinado através dos conteúdos relacionados aos componentes físico-naturais na Geografia Escolar.

A inexistência de uma orientação, na formação inicial, no que se refere à maneira de como ensinar conteúdos relacionados aos componentes físico-naturais na Educação Básica também foi outra questão destacada na pesquisa pela maioria dos participantes, pois os mesmos pontuaram as dificuldades que tiveram em relação a forma como trabalhar esses conhecimentos apreendidos na graduação com seus alunos na Educação Básica, demonstrando, portanto, disparidade entre teoria e prática.

Outro reflexo presente da formação inicial dos docentes e que ainda permeia a prática docente dos participantes é a questão da abordagem e utilização dos termos Geografia Física e Geografia Humana. Em conformidade com Morais (2011), precisamos compreender que a Geografia Escolar é uma área do conhecimento que tem as suas especificidades e que deve ser vista por sua totalidade, visto que o espaço geográfico não está parcelado, ele é o todo. Portanto, na Geografia Escolar, não existe Geografia Física e Geografia Humana, mas sim Geografia.

Por meio das narrativas dos professores, constatamos que, em seu exercício profissional, utiliza-se uma variedade de conhecimentos que são construídos socialmente, desde a sua formação inicial até as experiências no dia-a-dia, no convívio com seus pares na escola e no exercício docente em sala de aula com os alunos. Verificamos ainda que esses conhecimentos são construídos e reconstruídos por esses docentes em sua prática escolar.

As narrativas apresentadas pelos professores nos remetem aos conhecimentos destacados por Shulman, (2014), principalmente no que diz respeito ao conhecimento pedagógico do conteúdo, pois os docentes reforçam e demonstram a necessidade de dominar os conteúdos geográficos para ensinar em sala de aula e para tal, destacam que buscam estudar o conteúdo, realizar pesquisas para ensinar essas temáticas em sala de aula. Da mesma forma, que se preocupam com a didática e com o percurso metodológico que deve ser trilhado para trabalhar com esses conteúdos na Geografia escolar.

Os professores demonstraram entender que o conhecimento do conteúdo, em especial, as temáticas referentes aos componentes físico-naturais, são importantes e necessárias, mas não é o suficiente, pois é preciso atrelar aos conhecimentos didáticos do conteúdo. O desafio diário na sua prática docente é ensinar os componentes físico-naturais contextualizado com a realidade dos alunos, no entanto, todos salientam que ao trabalhar essas temáticas na Geografia Escolar, se esforçam para relacionar o conteúdo com os conceitos prévios dos discentes e os seus espaços de vivência. Acreditam que quando essas temáticas são trabalhadas apenas pelo viés teórico, interfere no processo de ensino e aprendizagem e na construção significativa do conhecimento pelos alunos.

As atividades práticas e as aulas de campo foram citadas por todos os professores como ferramenta potente para encaminhar o ensino dos componentes físico-naturais na Educação Básica, pois entendem que essas práticas, favorecem o ensino e promove uma aprendizagem concreta, com significado e sentido para os estudantes. No entanto, a maioria dos participantes ressaltam as dificuldades que tem em realizar as atividades de campo com seus alunos, em decorrência das salas cheias, por morar no interior e as dificuldades em conseguir transportes.

Outros desafios foram elencados, tais como: buscar metodologias ativas para estimular a aprendizagem dos discentes, trabalhar o livro didático correlacionado com a realidade do aluno, motivar os alunos, tornar as suas aulas atrativas, trabalhar com turmas heterogêneas e em conformidade com as especificidades do aluno. O livro didático, foi citado por todos os professores como recurso importante para trabalhar os componentes físico-naturais na sala de aula, no entanto, os participantes ressaltam que aliado ao livro didático, buscam mobilizar instrumentos e recursos para ensinar tais conteúdos, como: vídeos, mapas mentais, construção

de maquetes, atividades práticas, seminários, entre outros.

Os professores se preocupam em relação a concentração dos componentes físico-naturais no 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, indicando que a imaturidade desses alunos e que esse conteúdo deveria estar presente em todos os anos. As análises realizadas nos documentos oficiais como PCN e BNCC, também demonstram a concentração desses conteúdos no Ensino Fundamental.

Os professores buscam avaliar e revisar as suas práticas, sobretudo, em relação ao ensino dos componentes físico-naturais e as modificam quando necessário no decorrer do ano letivo, considerando o conhecimento dos alunos, os perfis das turmas e os recursos metodológicos que tem em sua disposição. Para isso, o professor procura planejar suas ações constantemente, buscando selecionar de forma criteriosa os meios didáticos que possam auxiliá-lo em diferentes situações de ensino.

Os professores identificaram avanços significativos no decorrer da sua prática docente em relação ao ensino dos componentes físico-naturais na Geografia Escolar. Entretanto, reconhecem que a sua prática em sala de aula, ainda precisa melhorar muito, para motivar os seus alunos no processo de aquisição dos conhecimentos geográficos. Ao reconhecer que sua prática precisa melhorar, esses professores assumem os seus lugares no processo de mediação entre os conhecimentos provenientes do currículo prescrito e o conhecimento trazidos pelos discentes.

Constatamos que os professores em suas práticas docentes, constroem, por meio das suas vivências e experiências, um conhecimento ou uma forma de trabalhar com as temáticas físico-naturais para viabilizar e tornar o ensino dessas temáticas mais significativas com o aluno. O ensino dos componentes físico-naturais dialoga com os recursos materiais que dispõem, busca pesquisar e estudar sobre o conteúdo e estratégias de ensino.

No decorrer das narrativas dos participantes, percebemos que todos, ao trabalhar os conteúdos da Geografia Física apreendidos na universidade, contextualizam, mobilizam e constroem outros conhecimentos na/para Geografia Escolar, levando em consideração a cultura escolar e dos diferentes sujeitos que fazem parte da escola, o conhecimento dos alunos e suas características.

O ensino dessas temáticas é mobilizado pelos professores, através dos conhecimentos geográficos e didáticos apreendidos durante a formação profissional, nas experiências de atuação com os alunos em sala de aula, na reflexão de suas práticas, em seus estudos e pesquisas para ministrar as temáticas físico-naturais. No entanto, o conhecimento didático do conteúdo se materializa nas práticas dos professores no momento dos estudos e pesquisas referentes ao

conhecimento geográfico e ao modo como encaminham esses conceitos e fornecem elementos para a constituição da sua própria prática em sala de aula.

Em síntese, através das análises das produções acadêmicas (dissertações, teses) direcionadas ao ensino dos componentes físico-naturais na Geografia Escolar, constatamos a inexistência de produções sobre a temática, nos bancos de teses e dissertações dos programas de pós-graduação locais e regionais, bem como a existência de poucas produções nos demais catálogos pesquisados, com foco no ensino dos componentes físicos -naturais na Educação Básica, o que reforça a relevância acadêmica e científica da pesquisa.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Anice Esteves; ARMOND, Núbia Beray**.** Reflexões sobre o ensino da geografia física no Ensino Fundamental e médio. X ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA. **Anais [...]**10.2009, Porto Alegre**..** Porto Alegre, v. 1 : UFRGS, 2009. Disponível em: http://www.cedipe.uerj.br/pdf/reflexoes-anice.pdf. Acesso: 20 set. 2021.

AFONSO, Anice Esteves. Contribuições da Geografia para o ensino e aprendizagem geográfica na Educação Básica. **Revista Educação Geográfica em Foco**. [S.l.], v. 1, n. 2, dec. 2018. ISSN 2526-6276.Disponível em: http://periodicos.pucrio.br/index.php/revistaeducacaogeograficaemfoco/article/view/812. Acesso em: 22 out. 2021.

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Um debate acerca da origem da Geografia Escolar no Brasil. **Interfaces Científicas - Educação,** v. 2, n. 2, p. 13–23, 2014.Disponivel em: https://doi.org/10.17564/2316-3828.2014v2n2p13-23. Acesso em: 22 out. 2021.

ARAÚJO, Francisco Hermínio Ramalho. DINIZ, Eloiza Lima e Souza. DINIZ, Marco Túlio Mendonça. As temáticas físico-naturais no ensino de geografia**. Revista Equador** (UFPI), Vol. 8, Nº 2, p. 257- 275, 2019. Disponível em: file:///C:/Users/tanya/Downloads/9232-34176-1-PB.pd. Acesso: 22.jun.2022.

ARAÚJO, Raimundo Lenilde de**. Ensino de Geografia:** Perspectiva Histórico-Curricular no Brasil Republicano**.** Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação Brasileira do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. 2012. Disponível em: http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=8233. Acesso em: 05 dez..2022.

ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque. **Os conhecimentos docentes e a abordagem do relevo e suas dinâmicas nos anos finais do Ensino Fundamental**. 2009. Tese de Doutorado (Instituto de Geociências). Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/MPBB7Y5MBJ/1/valeria__tesefinal_completa.pdf. Acesso 22 jun.2023.

ASSIS, Mariana Priscila de. **Saberes docentes e ensino de Geografia:** proposta metodológica de aprendizagens geográficas baseadas em situações problemas no Ensino Fundamental II. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), do Campus Pau dos Ferros (CAF) 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11211641. Acesso: 08.mar.2023.

BARROS, Maria Cristina Lanza de. **A história da disciplina Geografia nas décadas de 1930 e 1940**: expressão da fisionomia do Estado**.** Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul 2000. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/785. Acesso em: 20.mai.2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, Natália Lampert**,** DAVID , Cesar de**.** FELTRIN, Tascieli. Formação de professores de Geografia no Brasil: considerações sobre políticas de formação docente e currículo escolar. **Geografia Ensino & Pesquisa,** 23, e13, 2019. Disponivel em: https://doi.org/10.5902/2236499441062. Acesso:25 jun.2022

BOMBASSARO, Luiz Carlos. **As fronteiras da epistemologia:** como se produz o conhecimento**.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, Abr. 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26421823_Notas_sobre_a_experiencia_e_o_saber_de_experiencia. Acesso: 15.jun.2023

BORGES, Bruno Gonçalves, SILVA, Sérgio Pereira da. Avaliação, exames e poderes: a "docimologia" a partir de algumas contribuições de Foucault e Nietzsche. Educação e filosofia, v31n62a2017-p669a69. Disponível em: http://dx.doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801. Acesso 20.jun.2023

BRASIL. **Decreto-lei n. 19.851 de 11 de abril de 1931**. Estatuto das universidades brasileiras. Brasília, 1931. Disponível em: . Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto federal nº 1.190 de 4 de abril de 1939.** Organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial União**: seção 1, Brasília, DF. Disponível em: . Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL, **Decreto nº 12.511 de 21 de janeiro de 1942**. Aprova o regulamento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto.lei/1942/decreto.lei-12511-21.01.1942.html. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.884, DE 20 de abril de 1878.** Ementa: Altera os Regulamentos do Imperial Collegio de Pedro II. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-6884-20-abril-1878-547470-norma-pe.html. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Brasília: Senado Federal, 1961. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. MEC. Ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. **Proposta de Diretrizes Curriculares**

Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf. Acesso em: 18out.2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, de 6 de agosto de 2001, e discorre sobre a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília, DF,2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf Acesso em: 20 fev.2023.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Geografia. Brasília. MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf
Acesso: 25 jun.2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL, **Base Nacional Comum**. Proposta preliminar 3ª versão. Dezembro 2017.Disponível em:http//basenacionalcomum.mec.gov.br/. acesso em 20 jun.2022.

BRITO, Dayane Galdino. A trajetória da natureza na Geografia escolar brasileira: Permanências e mudanças. **Geografia Ensino & Pesquisa**, vol. *24*, 2020. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5902/2179460X41837. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRITO, Dayane Galdino. **A Geografia (?) na formação inicial de professores :** um estudo de caso no curso de licenciatura em Geografia da UEPB, Campina Grande-PB. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Geografia, da Universidade Federal da Paraíba, 2021.Disponivel em :
https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/23036/1/DayaneGaldinoBrito_Dissert.pdf. Acesso 15.dez.2022

BUQUE, Suzete Lourenco**. Conhecimentos docentes dos alunos da licenciatura em geografia da Universidade Pedagógica-Maputo.** Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos, 2013. Disponivel em : https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3167. Acesso : 20 fev. 2023.

CALLAI, Helena Copetti .A formação do professor de Geografia. **Boletim Gaúcho de Geografia**, 20: dez., p. 39-45, 1995 . Disponível em
https://seer.ufrgs.br/index.php/bgg/article/view/38032/24535. Acesso: 23 jun.2022.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia no ensino médio. **Terra livre**. São Paulo, n° 14, p. 60 – 99. Jul. 1999. Disponivel em : https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/375. Acesso: 10 de out. 2021.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: A geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cad. Cedes.** Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 10 de out. 2021

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. *In:* CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; CALLAI, Helena Copetti.; KAERCHER, Nestor André. **Ensino de Geografia:** práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre, RS: Mediação, 2008, 172 p.

CALLAI. Helena. Copetti. A Geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica. *In*: MORAIS, E.M.B. de; MORAES, L. B. de. (orgs). **Formação de professores:** conteúdos e metodologias no ensino de Geografia. Gôiania: NEPEG, 2010.

CALLAI, Helena Copetti. **Educação geográfica**: reflexão e prática. Coleção Ciências Sociais. Editora Unijui. Íjui, Rio Grande do Sul. 2011.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**. São Paulo, v. 1, n. 16, p. 133-152, 2015. Disponível em: http://agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/viewFile/353/335. Acesso em: 20 set. 2021.

CARMO, Edinaldo Medeiros. **Saberes docentes na produção do conhecimento escolar em aulas de Biologia**. Edições Uesb 2021, 182p.Vitória da Conquista, 2021.

CARVALHO, Naiemer Ribeiro de . A Geografia Escolar no Brasil: percurso histórico da colonização à Primeira República. XV ENCUENTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA **Anais** 2015, Havana. XV Encuentro de Geógrafos de América Latina. Havana: Distribuidora Nacional ICAIC, 2015.Disponivel em:http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal15/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/07.pdf. Acesso: 20 set. 2021.

CAVALCANTI, Lana de Souza**. Geografia e práticas de ensino**: Geografia escolar e procedimentos de ensino numa perspectiva socioconstrutivista. Goiânia, Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza**.** Cad. Cede. Cotidiano,mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. **Cad. Cedes,** Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005. Disponível em: http://cedes.unicamp.com.br. Acesso em Acesso: 20 set. 2022.

CAVALCANTI, Lana de Souza. "Concepções de Geografia e de Geografia Escolar no mundo contemporâneo". *In:* **A Geografia Escolar e a Cidade:** Ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papirus, 2008, p.15-37.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas**.** SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS. **Anais [...]** Belo Horizonte: SeNa, 2010. Disponivél em: https://www.academia.edu/8125597/ANAIS_DO_I_SEMIN%C3%81RIO_NACIONAL_CURR%C3%8DCULO_EM_MOVIMENTO_Perspectivas_Atuais_Belo_Horizonte_novembro_de_2010. Acesso: 20.mai.2022.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia escolar e a cidade:** Ensaios sobre o ensino da

geografia para vida urbana cotidiana.3 edição. Campina, SP,Papirus,2012, 190 p.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção dos conhecimentos.**18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. Disponivél em: Geografia, escola e construção de conhecimentos (scribd.com). Acesso: 26.jun.2022.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia:** ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019. 232 p.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A relação de professores e alunos com os conhecimentos geográficos:** fundamentos da teoria histórico-cultural para o processo de ensino e aprendizagem. *In:* Cavalcanti, Lana de Souza; Pires, Mateus Marchesan; (Orgs). Geografia Escolar: diálogos com Vigotski. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares:** reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação. Porto Alegre: Pannonica, 1990, n.2, p. 177-229

COPATTI, Carina. Pensamento Pedagógico-Geográfico e o Ensino de Geografia. **Revista Signos Geográficos,** Goiânia, v. 2, p. 1-21, 2020. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/65204. Acesso em: 2 jun. 2023.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Espaço:** um conceito-chave da geografia. **In:** CASTRO, Iná Elias de.; GOMES, Paulo Cesar da Costa.; CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs.).5ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand. 2003.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e Organização Espacial.** 7ª edição. Editora Ática, São Paulo: Bertrand. 2000.

CUNHA, Leonardo Ferreira da. A Geografia escolar e as temáticas físico-naturais na BNCC:: desafios à prática docente e à formação de professores. **Intinerarius Reflectionis,** - v-14 n 2, 2018a, SSN. 1807-9342 . Disponível em: https://doi.org/10.5216/rir.v14i2.51587. Acesso: 20 jun.2022

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da. **A abordagem dos componentes físico-naturais nas aulas de Geografia em escolas públicas de Taguatinga-Distrito Federal**. 2018b. 111 f., il. Dissertação (Mestrado em Geografia)—Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: http://repositorio.unb.br/handle/10482/34742. Acesso: 20 jun.2022

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino**. Rev. Fac. Educ, São Paulo** , v. 23, n. 1-2, p.185-195, Jan, 1997.Disponivél em: https://doi.org/10.1590/S0102-25551997000100010. Acesso em :27 maio.2022.

DIAS, Gabriela Klering , DIAS Liz Cristiane . Prática pedagógica para o ensino de Geografia Física a partir da literatura: proposições introdutória. **Para Onde!?**, Porto Alegre, v.12 n.2, p.262-270, 2019. Edição Especial - III Colóquio de Pesquisadores em Geografia Física Ensino de Geografia. Disponível em: https://doi.org/10.22456/1982-0003.9753. Acesso:20 jun.2022

DUARTE, Leônidas Siqueira. Permanencia e mudanças na Geografia escolar no Brasil: das origens as perspectivas do contexto neoliberral de implementação da BNCC do Ensino Médio. *In:* ALBUQUERQUE, M. A.; DIAS, A. M.; (Orgs.). **História da Geografia escolar:**

fontes, professores, práticas e instituições - volume 2. Curitiba: CRV, 2021.

FORQUIN, Jean Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. ***In:*** **Teoria e Educação,** Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1844359/mod_resource/content/1/T2%20-%20Forquin_saberes_escolares.pdf. Acesso em 20 set. 2022

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina:** Reflexões sobre a minha vida e minha práxis. 2ª ed. São Paulo: UNESP.2003.

FREITAS, Helena, Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. & Soc**., v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-733020020080&lng=en&nrm=iso, Acessado em: 15dez.2022.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016. Acesso em : 15 de dez.2022.

GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma Teoria da Pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013. Disponivel em: Por Uma Teoria Da Pedagogia - Clermont Gauthier [vlr0kx3o0xlz] (idoc.pub). Acesso: 28.jun.2022

GOODSON, Ivor Frederick. **A construção social do currículo**. Lisboa: EDUCA, 1997, Cap. 1 e 2, p. 17-

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas,** *[S. l.]*, v. 35, n. 2, p. 57–63, 1995. Disponível em: https://periodicos.fgv.br/rae/article/view/38183. Acesso em: 26 jun. 2023.

GOODSON, I. F. História social das disciplinas escolares. In: GOODSON, I. F. **A construção social do currículo**. Lisboa: EDUCA, 1997, p. 17-26.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover:** as setas do caminho. 3. ed. Porto 176 Alegre: Mediação, 2002

JESUS, Robson de Oliveira. **A aula expositiva dialogada na Geografia Escolar como procedimento metodológico para abordagem da temática relevo na Geografia Escolar**. 2017.153 f. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás- UFG. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/bbc8f143-5997-4bd5-afbc-db4042f0473e. Acesso em: 20.jul.2023.

MOURA, Francisco Tomaz Junior, MIRANDA, Marielly de Sousa, CAVALCANTI, Lana de Souza. Percurso didático para a mediação da aprendizagem em Geografia: experiência em torno de uma proposta**. Revista Geografar**, Curitiba, v.17, n.1, p.9-29.jan a jun/2022. Disponivel em: www.ser.ufpr.br/geografa. Acesso em: 20ago.2023.

JULIA. Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação.** São Paulo, n1, p.9-43, jan,jun.2001. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5241547/mod_resource/content/1/JULIA%20Dominique_A%20cultura%20escolar%20como%20objeto%20histórico.pdf.Acesso em: 20maio.2022

LACOSTE, Yves. **A Geografia:** Isso serve, isso serve em primeiro lugar, para fazer a Guerra**.** 3 ed. São Paulo: Papirus,1993.

LIMA, Debora Cabral, COUTO, Maria Elizabete Souza, SANTANA, Eurivalda Ribeiro dos Santos. Mobilização de saberes no processo formativo de professoras dos anos iniciais.**Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v.21, n.1, pp. 111-135, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.23925/1983-3156.2019v21i1p111-135. Acesso: 20.out.2023.

LOPES, Alice Ribeiro Casemiro. **Conhecimento Escolar:** processos de seleção cultural e de mediação didática. Educação e Realidade. Porto Alegre. Jan/jun.1997. vol. 22/1, pp. 95-112.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Conhecimento escolar e discurso pedagógico. *In*: LOPES, A. C.; MACEDO, **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 94-106.

LOPES, C. S. **O professor de Geografia e os Saberes Profissionais:** o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade. 2010. 257 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – FFLCH-USP. Disponivel em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Geografia/teses/tese_saberes_geo.pdf. Acesso: 20.jan.2023.

LOPES, Claudivan Sanches.; PONTUSCHKA, Nídia Narcib. O conhecimento pedagógico do conteúdo na prática profissional de professores de geografia. **GEOUSP – Espaço e Tempo**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 076 - 092, 2015. Disponivel: https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geousp.2015.79809 . Acesso: 27. jun.2022

Luz, Daniel Rodrigues Silva Neto . Formação continuada dos professor de Geografia : Uma reflexão junto a docentes da rede pública do Gama-DF. **Rev. Elet. Educação Geográfica em Foco**. Ano 6, Nº11, mai/2022. Disponível em: Vista do Formação Continuada do Professor de Geografia: uma reflexão junto a docentes da rede pública do Gama-DF (puc-rio.br). Acesso: 27.jun.2022.

MAIA, Eduardo José Pereira. **A Geografia escolar na província de Minas Gerais no período de 1854 a 1889. 2014. 186 f. 2014**. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-9JLKHB. Acesso em: 05 de jun.2022

MARQUES, Micheline Alves. **O lugar da disciplina História no currículo do Ensino Médio Integrado**: o curso técnico em Informática do Cetep de Vitória da Conquista (2006-2012). Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB 2018. Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppged/?post_type=producao. Acesso: 19.jul.2023

MARTINS, Lincomberg et al.. Integração de saberes da universidade e da Educação Básica: atuação do pibid na formação de professores de matemática. IV ENID / UEPB... **Anais[...]** Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/9997. Acesso em: 23 de fev.2023.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypyczynsk. O estágio na licenciatura em Geografia como espaço de formação compartilhada.. **Boletim Goiano de Geografia,** vol. 35, núm. 2, maio-agosto, 2015, pp. 237-253 Universidade Federal de Goiás Goiás, Brasil. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/3371/337141517004.pdf. Acesso: 28.fev.2022.

MELO, Adriany de Ávila; VLACH, Vânia R. F.; SAMPAIO, Antônio Carlos F. História da Geografia Escolar Brasileira: Continuando a Discussão. VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO **Anais [...],** Uberlândia, MG, 2006. Disponivel: https://docplayer.com.br/4481818-Historia-da-geografia-escolar-brasileira-continuando-a-discussao-resumo.html. Acesso em: 23.jun.2022

MELO, Jéssica Dayane Ribeiro de . O ensino das temáticas fisico-naturais na formação inicial do professor de Geografia. X FORUM NACIONAL NEPEG **Anais [...]**, Universidade Federal do Oeste do Pará, 2017. Disponivel em : http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2017/02/2-201055-O-ENSINO-DAS-TEM%C3%81TICAS-F%C3%8DSICO-NATURAIS-NA-FORMA%C3%87%C3%83O.pdf. Acesso em :23.jun.2022

MENEZES, Victória Sabbado. A história da Geografia acadêmica e escolar: uma relação de encontro e desencontro. **Geographia Meridionalis** v. 1, n. 2 Jul-Dez/2015 p. 343–362. http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Geographis/index. Acesso em: 15.dez.2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti**.** Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 1-11, 2004. Disponível em: http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm. Acesso em: 17. jun.2023

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia:** pequena história crítica. São Paulo: Editora Hucitec, 1990.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de, OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira de . Desafios e possibilidade na formação do professor de Geografia em Góias. *In:* MORAIS, E.M.B. de; MORAES, L. B. de. (orgs). **Formação de professores:** conteúdos e metodologias no ensino de Geografia. Gôiania: NEPEG**,** 2010.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. **O ensino das temáticas Físico-naturais na Geografia escolar.** 2011. 306f. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011. Disponivél em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-13062012- Acesso: 22/jun.2022.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. As temáticas físico-naturais como conteúdo de ensino da Geografia Escolar. *In:* CAVALCANTI, Lana de Souza (org.). **Temas da Geografia na escola básica.** São Paulo: Papirus, 2013. p. 13-44

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de .As temáticas físico-naturais nos livros didáticos e no ensino de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 4, n. 8, p. 175-194, jul./dez., 2014. Disponivél em: https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/21006/3/Artigo%20-%20Eliana%20Marta%20Barbosa%20de%20Morais%20-%202014.pdf. Acesso: 24 jun.2022.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de, ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque. Uma questão além da semântica: investigando e demarcando concepções sobre os componentes físico-naturais no Ensino de Geografia. **Boletim Goiano de Geografia**. 2021, v. 41: e65814. Disponível em: https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/65814. Acesso em: 27 out. 2023.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. Vygotsky e a construção dos sistemas conceituais, contribuições para a Geografia Escolar. In: Cavalcanti, Lana de Souza; Pires, Mateus Marchesan; (Orgs). **Geografia Escolar:** diálogos com Vigotski. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022.

MOROSINI, M. C., & Fernandes, C. M. B. (2014). Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação Por Escrito**, 5(2), 154–164, jul.-dez. 2014. Disponível em https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875. Acesso:29.maio2023.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Sindicato dos Professores de São Paulo, 2007.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402. Acesso: 20.jan.2023.

OLIVEIRA, Aldo Gonçalves de; PESSOA, Rodrigo Bezerra. Formação inicial de professores de Geografia e Neoliberalismo: conceitos, características e perspectivas. *In:* ALBUQUERQUE, M. A.; DIAS, A. M.; (Orgs.). **História da Geografia escolar:** fontes, professores, práticas e instituiçõe**s** - volume 2. Curitiba: CRV, 2021

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação . **R. Educ. Públ**. V.20, No.43, p.289-305, Maio/Ago, Cuiabá: 2011. Disponível: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2238-20972011000200006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 25 maio.2022

OLIVEIRA, Sarah Almeida. **Quem tem medo da "Geografia Física"?** Narrativas sobre a inserção dos conteúdos da Geografia Física no contexto da Geografia Escola**.** 2021.206 p. Dissertação de (Doutorado em Geografia), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/356612441. Acesso em: 25 maio. 2022

OLIVEIRA, Luciana Amorim de. **Ensino e aprendizagem em Geografia:** trajetória de vida e formação docente. PPGEd-UESB – Campus Vitória da Conquista – BA. 2020. Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp content/uploads/2020/05/Disserta%C3%A7%C3%A3o-completa-Luciana Amorimvers%C3%A3o-final-1-convertido-1.pdf Acesso em 11 jan. 2023

PAIXÃO, Tiago Nogueira**. O ensino do componente físico-natural clima na Geografia Escolar: a escala como fundamento conceitual.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás**.** Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/f994ccbb-100b-4b6f-a103-be9730ba86bc. Acesso: 20.jul.2023

PEREIRA, Valéria Rodrigues, LOPES, Claudivan Sanches Lopes. O conhecimento pedagógico do conteúdo e o professor de Geografia: iniciando a discussão. **Rev. Tamoios,** São Gonçalo (RJ), ano 15, n. 1, pág. 3-19, jan-jun 2019. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/download/36900/29916. Acesso: 20.jul.2023

PESSOA, Rodrigo Bezerra. **Um olhar sobre a trajetória da Geografia escolar no Brasil e a visão dos alunos de ensino médio sobre a Geografia atual.** 2007. 130 p. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal da Paraíba, 2007. Disponível em: https://www.ufpb.br/ppgg/contents/documentos/dissertacoes/rodrigo_pessoa.pdf. Acesso em 10 maio.2022

PILETTI, Nelson. Evolução do currículo do curso secundário no Brasil. **Revista da Faculdade de Educação**. Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 13, n.2, p. 27-72, 1987.Disponivel em: https://doi.org/10.1590/S0102-25551987000200003. Acesso: 13out.2021

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34). Disponível em: Texto- Pimenta- 1999-FP- ID e SD.pdf (usp.br). Acesso :24 jun.2020.

PIZZATO, Maria Dilonê. A Geografia no contexto das reformas educacionais Brasileiras. **Geosul,** Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 95-137, jul./dez. 2001. Disponível em https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/14021. Acesso em: 15.dez.2022.

POLICARPO, Barbara Priscila Gomes. **Professores de Geografia e os saberes docentes:** um estudo das práticas curriculares. Dissertação (Mestrado em Produção social do espaço: natureza, política e processos formativos em Geografia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018. Disponível em: http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/13461.Acesso: 08.mar.2023.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib et al. **Para ensinar e aprender Geografia**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PORTUGAL, Jussara Fraga. **"Quem é da roça é formiga!":** histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais. 2013. 352 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC. Departamento de Educação Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2013.Disponivél em: http://www.cdi.uneb.br/pdfs/teses/2013/0109141653.pdf 14 jun. 2023.

PORTUGAL, Jussara Fraga. "Quero te contar o que aprendi..." Narrativas de formação e de aprendizagens da/na/sobre a docência. **Revista da ANPEGE**, *[S. l.]*, v. 15, n. 28, p. 196–221, 2019. DOI: 10.5418/RA2019.1528.0008. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/10200. Acesso em: 14 jun. 2023.

RIBAS. *et al.* A docência em ciências Biológicas: Reflexões sobre a formação inicial na contemporaneidade. In: Daniela Oliveira Vidal da Silva, Eliane Guimarães de Oliveira, Vera Lúcia Fernandes de Brito (org). **Questões contemporâneas sobre a formação docente**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020. 270p.

ROCHA, Genylton Odilon Rego da. **A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942). 1996. 297f**. Dissertação (Mestrado em Educação: supervisão e currículo) - Pontifica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/9603. Acesso em: 20. maio.2022.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, São Paulo, n.15, p.129-144, 2000. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/364/346. Acesso em: 20. maio 2022.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. O colégio Pedro II e a Institucionalização da Geografia Escolar no Brasil Império. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v.1, N. 1, p. 15-34. Jan/jun. 2014.Disponivel em: dialnet.unirioja.es. Acesso: 14 fev.2023

ROCKENBACH, Igor Armindo. **A formação inicial de professores de Geografia:** diálogos com os saberes docentes e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo. 2018. 113f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/4728. Acesso: 14 fev.2023.

ROIZ, Diogo Silva. A institucionalização do ensino universitário de Geografia e História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo entre 1934 e 1956. **Agora,** Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1. 2007, p. 65-104. Disponível em: https://doi.org/10.17058/agora.v13i1.111. Acesso: 15.dez.2022.

ROMANOWSK, Joana Paulin. ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo estado da arte em educação. **Diálogo Educ**., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf. Acesso em: 28 set. 2021.

SAGGIORATO, Bruno; LEME, Ricardo Carvalho. Os saberes do professor de Geografia**. Geog Ens Pesq, Santa Maria**, v. 24, e35, 2020. Disponível em:https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/42578. Acesso:27jun.2022

SANSOLOTTI, Simone de Oliveira, COELHO, S Marcus Nascimento Coelho. A formação continuada e a sua concepção de acordo Imbernón, Nóvoa e Libâneo. **Avanços & Olhares**, Nº 3, Barra do Garças – MT, 2019. Disponível em: https://revista.institutoiesa.com/arquivos/182 Acesso: 14fev.2023.

SANTOS, Juanice Pereira, SOUSA, Maria Solange Melo de. A formação inicial e continuada dos professores de Geografia a partir da reflexão docente. **Revista de Geografia (Recife)** V. 3, No. 2, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.51359/2594-9616.2020.244880. Acesso: 25. jun.2022.

SANTOS, Maiane Fonseca; OLIVEIRA, Luciana Amorim, SAMPAIO, Andrecksa Viana Oliveira. Os desafios para o desenvolvimento profissional docente e os pilares para a

valorização dos professores: algumas considerações. In: Daniela Oliveira Vidal da Silva, Eliana Guimarães de Oliveira, Vera Lúcia Fernandes de Brito (organizadores). **Questões contemporâneas sobre a formação docente**. Edições Uesb, Vitória da Conquista, 270 p.2020.

SANTOS, Robson Alves dos**. O professor de Geografia e o conhecimento docente:** diálogos na construção do conhecimento profissional. Tese apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás 2017. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/d75f8ff6-058c-44c5-a5b2-9aa146e0eba3. Acesso: 23. ago.2023

SANTOS, Zineide Pereira dos; BORTOLIN, Sueli.; ALCARÁ, Adriana .Rosecler. Entrevista narrativa: possibilidades de aplicação na ciência da informação. Revista brasileira de Educação em ciência da informação, v. 6 n. 2 (2019); 44-66. Disponível em: https://brapci.inf.br/index.php/res/v/16068244-6. Acesso em: 13 jun. 2023.

SHULMAN, L. **Conhecimento e ensino:** fundamentos para a nova reforma. Cadernos Cenpec. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em:http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297 Acesso em: 24 jun. 2023.

SILVA, Alexandre Alves da. **Estudo dos saberes da experiência docente no contexto da Educação de Jovens e adultos.** Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia 2016. Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppged/?post_type=producao. Acesso: 19.jul.2023

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**, v. 16, n. 1, 2015. Disponível em: http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113. Acesso em: 25maio.2022

SILVA, José Adailton Barroso et.al (2014). O surgimento da ciência geográfica: Alexander Von Humboldt e Karl Ritter. **Cadereno de Graduação- Ciências Humanas e Sociais *UNIT*** – Sergipe, *2*(2), 221–230. Disponivel em : https://periodicos.set.edu.br/cadernohumanas/article/view/1725. Acesso em: 25.jun.2023

SILVA, Elisângela Rosemeri Martins. O ensino da geografia física na Escola: uma proposta extensionista aplicada no curso de licenciatura em Geografia. **RLAHIGE**, Ilhéus, v,1, n. 1, p. 42 - 50, outubro de 2021. Disponível em: https://periodicos.uesc.br/index.php/rlahige/issue/view/191. Acesso em: 22jun.2022.

SILVA, Rizonete Maria Ramos, ARAÚJO, José de Souza. Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia-MG, v. 12, n. 22, p. 29-38, jan./jun. 2021. Disponível em: http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br. Acesso: 19.fev.2023

SILVA, Izabelle Cristina Gusmão de. **A Dicotomia entre a Geografia Física e Humana na BNCC:** Os Impactos para formação contínua docente. Trabalho de Conclusão de (Licenciatura em Geografia)) Instituto Latino-americano de Tecnologia, Infraestrutura e

Território da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, UNILA. Foz do Iguaçu 2022. Disponivél em: http://dspace.unila.edu.br/123456789/6817. Acesso em: 22.Jun.2022.

SILVA, Matheus Gomes da. et al. A BNCC, a redução da carga horária de Geografia e o dilema da seleção de conteúdo: um debate necessário. **Revista Ensino de Geografia** (Recife) V. 4, nº 3, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/view/250603. Acesso: 12.dez.2022.

SILVA, Prisscila Machado da. **Conhecimento Histórico e Aprendizagem dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).** Dissertação de Mestrado em Educação Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), 2020, p.121. Disponível em : ww2.uesb.br/ppg/ppged/?post_type=producao. Acesso: 13.jun.2023.

SOUZA, Érica Vieira, CHAGAS, Nájyla Betrine Batista, COSTA, Glauber Barros Alves. Trajetória da formação de professores de Geografia na História da Educação Brasileira. **Geopauta,** Volume 5, nº. 3, 2021, e8609 ISSN: 2594-503. Disponível em: http://periodicos2.uesb.br/index.php/geo. Acesso: 18.fev.2023.

SOUSA, Maria Gorete; CABRAL, Carmem Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes,** 33(2) 2015. Disponível em: https://doi.org/10.24933/horizontes.v33i2.149 Acesso: 29maio.2022

STRAFORINI, Rafael. O ensino de geografia como prática espacial de significação. Straforini, R. (2018). **Estudos Avançados**, 32(93), 175-195, 2018. Disponível em https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180037. Acesso:20. out.2021.

,
SZARAZGAT, Mauricio. **A Trajetória Curricular do Ensino de Geografia no IFSC - campus Florianópolis.** Monografia submetida ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina como parte dos requisitos para obtenção do título de Especialista em Educação Profissional e Tecnológica 2018. Disponível em: https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/304. Acesso: 12.dez.2022.

TARDIF, Maurice**. Saberes Docentes e Formação Profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S**. Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação, São Paulo: Atlas, 2013.

VASCONCELOS, Tiago Santos de. A produção do espaço na Geografia escolar: notas preliminares de uma discussão necessária. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia-MG, v. 9, n. 16, p. 54-69, jan./jun. 2018. ISSN 2179-4510 -. Disponível em: http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/. Acesso: 20maio.2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. Formação de Professores: um campo de possibilidades inovadoras. *In:* VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernanes da (Orgs.). **A escola mudou**. Que mude a formação de professores. 3. ed. Campinas/SP: Papirus, 2012, p. 13-34.

VESENTINI, José Willian. **Para uma geografia crítica na escola.** São Paulo: Ática, 2008.

VESENTINI, José Willian. **Repensando a geografia escolar para o século XXI.** São Paulo: Plêiade, 2009.

VIÑAO, Antônio. História das Disciplinas Escolares. **Revista Brasileira de História da Educação.** N. 18, p.174-216, 2008. Disponível em://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40818. Acesso 20.mai.2023

Xavier, Maria Pereira da Silva, Eliana Marta Morais. Os componentes físico-naturais e a Geografia Escolar no Ensino Médio. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, *13*(23), 05–24,2023. Disponível em https://doi.org/10.46789/edugeo.v13i23.1246. Acesso: 20.ago.2023.

APÊNDICES - INSTRUMENTOS DE PESQUISA- EIXOS DAS NARRATIVAS

Pesquisa: A MOBILIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS DOCENTES NO ENSINO DOS COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS NA GEOGRAFIA ESCOLAR

Objetivo Geral: Analisar os conhecimentos mobilizados pelos professores no ensino dos componentes físico-naturais nos anos finais do Ensino Fundamental.

1- Apresente-se
(idade, município de origem, município onde trabalha, rede de ensino que trabalha, sua formação profissional, tempo que trabalha na Educação Básica, tempo que leciona Geografia)

2- **Sobre a Formação:**

c) Narre sobre a sua trajetória acadêmica no curso de Geografia: dificuldades enfrentadas. motivações, estágio supervisionado, desafios e aprendizados.
d) Conte-nos sobre os conhecimentos adquiridos nas disciplinas da área de Geografia Física

3- Sobre a prática escolar e o ensino dos componentes físico-naturais:

a) Conte-nos como foram as primeiras experiências e impressões na prática em sala de aula

b) Desafios de ensinar as temáticas físico-naturais no Ensino Fundamental

4- **Sobre os conhecimentos docentes**, **narre uma experiência em que:**

a) você utilizou, em sua prática escolar, os conhecimentos da Geografia Física aprendidos na graduação (o mais fácil, o mais difícil, o que precisou aprofundar para auxiliar na prática...)

b) você precisou construir, por meio da sua vivência, um conhecimento ou uma forma de trabalhar com alguma temática físico-natural, durante a sua prática escolar no Ensino Fundamental

c) você utilizou estratégias (recursos didáticos, processos avaliativos e organização da aula) para auxiliar o ensino das temáticas físico-naturais no Ensino Fundamental

d) você mobilizou os conhecimentos prévios dos alunos para auxiliar na prática com as temáticas físico-naturais.

4- E, por fim...

a) narre como você avalia a sua prática, no trabalho com os componentes físicos-naturais

ANEXOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES NO ENSINO DOS COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS NA GEOGRAFIA ESCOLAR.

Pesquisador: TANIA NETO PINA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 70170223.0.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.227.644

Apresentação do Projeto:

Apresentado pela pesquisadora, conforme se segue: "Esta pesquisa origina-se das discussões, observações e práticas cotidianas realizadas em sala de aula em torno das questões que envolvem os saberes e as práticas docentes no processo de ensino da Geografia, sobretudo, os conteúdos atrelados aos componentes físico-naturais. É importante destacar que no ensino médio, os alunos se deparam de forma mais aprofundada com as temáticas físico-naturais como: relevo, geologia, hidrografia, topografia, vegetação, solo, clima e a prática deste ensino é um desafio para o professor, por se tratar de conteúdos mais abstratos e complexos o que exige a mobilização dos mais diversos saberes para o ensino dessas temáticas. A pesquisa será realizada em Planalto BA e tem como participantes os professores que lecionam Geografia no ensino médio. A investigação será qualitativa, pois terá, como base descrições detalhadas e subjetivas, a qual não poderá ser quantificada e como abordagem metodológica adotaremos as narrativas. Os professores serão direcionados a narrar, por meio dos eixos norteadores, relacionados ao objeto da pesquisa, tais como: a relação da formação docente com os desafios de ministrar os componentes físico-naturais no Ensino Médio, as estratégias utilizadas e as perspectivas do professor ao ministrar os conteúdos com temáticas físico-naturais no Ensino Médio, entre outros que poderão surgir, no decorrer das investigações. É importante ressaltar que as narrativas serão gravadas após serem coletadas as assinaturas dos professores no termo de consentimento. Para análise de informações será utilizada a Técnica de Análise de conteúdo, pois permite dá atenção aos detalhes, para além

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

das informações que estão visíveis, o que permite captar o sentido nas mensagens contidas nas falas dos professores que serão entrevistados."

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Analisar os saberes que são mobilizados pelos professores no ensino dos componentes físico-naturais no ensino médio.

Objetivos Secundários:

- Compreender a Geografia enquanto disciplina escolar e a construção de saberes que a legitimam;
- Averiguar a relação da formação docente com os desafios de ministrar os componentes físico-naturais no Ensino Médio;
- Verificar as dificuldades enfrentadas, as estratégias utilizadas e as perspectivas do professor ao ministrar os conteúdos com temáticas físico-naturais no Ensino Médio.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Apresentados pela pesquisadora no Formulário de Informações Básicas da Plataforma Brasil, conforme se segue:

Riscos:

"Esta pesquisa poderá eventualmente causar momentos de timidez e insegurança, pois os participantes podem não estar acostumados com entrevistas de cunho científico, para amenizar esses efeitos, esse procedimento será realizado em ambiente e momento indicado pelo participante."

Benefícios:

"Por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo e está atrelado as experiências, vivências e subjetividades nos quais os participantes estão inserido, os mesmos poderão adquirir conhecimentos e participar efetivamente na construção dos saberes e práticas escolares, além de contribuir na ressignificação de suas práticas escolares , sobretudo, no ensino da Geografia."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto de pesquisa vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados pela pesquisadora, nesta terceira versão, conforme se segue:

- PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_ 2132114.pdf em 24/07/2023 – OK
- folhaderostoversao3_doc.pdf em 24/07/2023 – OK

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências éticas. Atenção apenas para a seguinte solicitação:

Relatórios:

- Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB autorizou a liberação do parecer do relator por ad referendum.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2132114.pdf	24/07/2023 10:09:05		Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoversao3_doc.pdf	24/07/2023 10:03:45	TANIA NETO PINA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEVERSAO2_DOCX.pdf	10/07/2023 11:19:30	TANIA NETO PINA DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaocompromissoversao2_doc.pdf	10/07/2023 11:09:41	TANIA NETO PINA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodepeaquisaa_UESB.pdf	23/05/2023 20:47:48	TANIA NETO PINA DA SILVA	Aceito
Outros	autorizacao_coletadedados.pdf	23/05/2023 20:08:59	TANIA NETO PINA DA SILVA	Aceito
Outros	INSTRUMENTOS_pesquisa.pdf	22/05/2023 19:23:08	TANIA NETO PINA DA SILVA	Aceito

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

Continuação do Parecer: 6.227.644

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

JEQUIE, 08 de Agosto de 2023

Assinado por:
Leandra Eugenia Gomes de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

4 de 4