



**UESB**  
Universidade Estadual  
do Sudoeste da Bahia



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO (PROPI)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)

**DÉBORA COSTA ASSUNÇÃO**

**SABERES EXPERIENCIAIS E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO  
GEOGRÁFICO: NARRATIVAS DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA**

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA  
2025

**DÉBORA COSTA ASSUNÇÃO**

**SABERES EXPERIENCIAIS E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO  
GEOGRÁFICO: NARRATIVAS DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA**

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

Orientadora: Prof Dr<sup>a</sup> Andrecksia Viana Oliveira Sampaio  
Linha de Pesquisa: Conhecimento e Práticas Escolares

**SABERES EXPERIENCIAIS E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO  
GEOGRÁFICO: NARRATIVAS DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA**

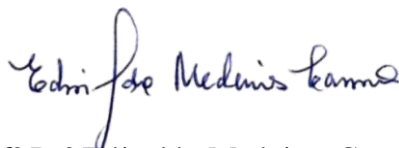
**DÉBORA COSTA ASSUNÇÃO**

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

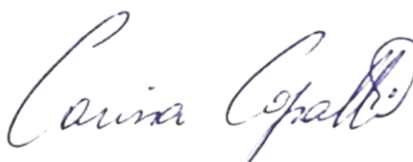
**BANCA EXAMINADORA**



Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Andreckska Viana Oliveira Sampaio  
(Orientadora)  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)



Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Edinaldo Medeiros Carmo  
(Examinador Interno)  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)



Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Carina Copatti  
(Examinador Externo)  
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

A873s

Assunção, Débora Costa.

Saberes experienciais e o desenvolvimento do pensamento geográfico: narrativas dos professores de geografia. / Débora Costa Assunção, 2025. 122f.

Orientador (a): Dr.<sup>a</sup> Andrekcsa Viana Oliveira Sampaio.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2025.

Inclui referências F. 108 - 116

1. Saberes experienciais. 2. Pensamento geográfico. 3. Ensino de Geografia. I. Sampaio, Andrekcsa Viana Oliveira. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED. III. T.

CDD 910.7

*Catálogo na fonte: **Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134***

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

**A Deus, fonte de toda sabedoria e força, que me guiou em cada passo dessa jornada.**  
***“Porque o Senhor é o que dá a sabedoria; da sua boca é que sai o conhecimento e o entendimento.” (Provérbios 2:6)***

## AGRADECIMENTOS

A **Deus**, pela força, sabedoria e inspiração que me sustentaram em cada etapa dessa caminhada. Sem Sua presença em minha vida, este momento não seria possível.

Ao meu esposo **Júnior**, pelo amor, paciência e apoio incondicional. Sua parceria e incentivo foram fundamentais para que eu pudesse chegar até aqui.

A minha mãe **Núbia**, pelo exemplo de dedicação e resiliência, e por sempre acreditar em mim. Seu amor e apoio foram a base que me deu força para seguir em frente.

A minha orientadora **Andrecksa Viana**, por sua orientação sábia, personalidade e dedicação ao longo desse processo. Suas palavras e contribuições foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho.

A **Carina Copatti** e **Edinaldo Carmo**, pelo olhar atento, pelas valiosas sugestões e pela generosidade em compartilhar conhecimento, enriquecendo ainda mais meus estudos.

Aos **professores do mestrado**, por transmitirem não apenas conhecimento, mas também inspiração e entusiasmo, que fizeram dessa jornada um aprendizado significativo e transformador.

Aos **meus colegas** de mestrado e do **Grupo de Pesquisa no Ensino de Geografia (GRUPEG)**, pela troca de ideias, pelo apoio mútuo e pelos momentos de aprendizagem compartilhados. A amizade de vocês tornou-se essa caminhada mais leve e enriquecedora.

A todos, meus mais sinceros agradecimentos. Este trabalho é fruto de um esforço coletivo que ficará marcado para sempre na minha história.

**A educação   a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo.**  
(Nelson Mandela)

## RESUMO

A formação docente tem, entre outros objetivos, forjar um profissional, autor de saberes construídos através dos percursos e desenvolvimento profissional, da identidade e das experiências. No ensino de Geografia, o aluno é motivado a compreender as relações entre natureza e sociedade, por meio de um modo de pensar geográfico. Para tanto, faz-se necessário considerar o seu lugar de vivência, a fim de que ele consiga (re)significar o que foi ensinado e aprendido. Questiona-se, portanto: Como os saberes experienciais podem contribuir para o desenvolvimento do pensamento geográfico? Para responder essa questão de investigação, essa pesquisa tem como objetivo compreender como os saberes experienciais dos professores de Geografia podem contribuir para o desenvolvimento do pensamento geográfico e foi realizada com professores de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental, atendendo os seguintes critérios: a) ter mais de oito anos de formação em Geografia, período que começa a estruturar a identidade docente e conquistar emancipação e liberdade de atuação pedagógica, com base na classificação de Ferreira (2017); b) trabalhar com Geografia nas escolas do município de Planalto-BA; e (c) lecionar nos anos finais do Ensino Fundamental. A pesquisa apresenta as seguintes etapas: 1) levantamento bibliográfico por meio de livros e artigos de autores/as que tratam sobre saberes docentes e pensamento geográfico; 2) produção dos dados realizada através de narrativas norteadas pelos seguintes eixos: experiência do professor na sala de aula, estratégias escolhidas para ensinar Geografia, saberes experienciais mais utilizados para desenvolvimento do pensamento geográfico, as dificuldades e desafios que permeiam o processo de ensino, além de outros que poderão ser acrescentados diante das necessidades da pesquisa; 3) transcrição das narrativas e análise de conteúdo que se estrutura de uma forma geral em: pré-análise, exploração do material, inferências e interpretação dos resultados (Bardin, 2016). A Geografia auxilia a pensar o espaço e para produção do conhecimento é preciso considerar, além da matriz conceitual da ciência geográfica, a vivência dos alunos e a experiência do professor. Os resultados deste estudo evidenciam que o desenvolvimento do pensamento geográfico está diretamente ligado à capacidade do professor de mobilizar diferentes saberes, sejam eles teóricos, disciplinares ou experienciais, e integrá-los de maneira criativa e crítica em sua prática pedagógica. Essa integração, por sua vez, contribui para a formação de estudantes mais reflexivos e conscientes, além do fortalecimento da identidade e da autonomia docente.

**Palavras-chave:** saberes experienciais; pensamento geográfico; ensino de Geografia.

## ABSTRACT

Teacher training aims, among other objectives, to shape professionals as authors of knowledge constructed through their trajectories, professional development, identity, and experiences. In Geography teaching, students are encouraged to understand the relationships between nature and society through a geographical way of thinking. To achieve this, it is necessary to consider their lived experiences so that they can (re)signify what has been taught and learned. It is therefore questioned: How can experiential knowledge contribute to the development of geographical thinking? To answer this research question, this study aims to understand how the experiential knowledge of Geography teachers in the final years of elementary school, following these criteria: (a) having more than eight years of Geography training, a period that marks the structuring of teaching identity and the achievement of pedagogical autonomy and freedom, based on Ferreira's classification (2017); (b) teaching Geography in schools in the municipality of Planalto-BA; and (c) working in the final years of elementary school. The research consists of the following stages: 1) bibliographic review through books and articles by authors addressing teacher knowledge and geographical thinking; 2) data collection conducted through narratives guided by the following themes: teachers' classroom experiences, strategies chosen to teach Geography, experiential knowledge most commonly used to develop geographical thinking, challenges and difficulties in the teaching process, among others that may arise based on research needs; 3) transcription of narratives and content analysis, generally structured into: pre-analysis, material exploration, inference, and interpretation of results (Bardin, 2016). Geography helps in thinking about space, and to produce knowledge, it is necessary to consider not only the conceptual framework of geographical science but also students' lived experiences and teachers' experiences. The results of this study show that the development of geographical thinking is directly linked to the teacher's ability to mobilize different types of knowledge—be they theoretical, disciplinary, or experiential—and integrate them creatively and critically into their pedagogical practice. This integration, in turn, contributes to the formation of more reflective and aware students, as well as to the strengthening of teaching identity and autonomy.

**Keywords:** experiential knowledge; geographical thinking; Geography teaching.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>09</b>
1.1	CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	12
1.1.1	A pesquisa narrativa.....	13
1.1.2	A análise do conteúdo.....	15
1.2	ESTADO DO CONHECIMENTO.....	16
<b>2</b>	<b>SABERES DOCENTES: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS.....</b>	<b>29</b>
2.1	OS SABERES DA EXPERIÊNCIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	41
<b>3</b>	<b>A HISTÓRIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO.....</b>	<b>55</b>
3.1	A HISTÓRIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR.....	57
3.2	O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO.....	65
<b>4</b>	<b>SABERES EXPERIENCIAIS E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO: NARRATIVAS DOS PROFESSORES.....</b>	<b>79</b>
4.1	FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	79
4.2	A TRAJETÓRIA DOCENTE E SABERES DA EXPERIÊNCIA.....	86
4.3	O SABER DA EXPERIÊNCIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA.....	91
4.4	A IMPORTÂNCIA DOS SABERES EXPERIENCIAIS NO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO.....	99
<b>5</b>	<b>CONCLUSÕES .....</b>	<b>105</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>108</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	

## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa apresenta uma proposta inserida na Linha de Pesquisa: Conhecimento e Práticas Escolares, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e tem como objetivo geral: compreender como os saberes experienciais dos professores de Geografia podem contribuir para o desenvolvimento do pensamento geográfico. Como objetivos específicos: identificar os saberes experienciais que o professor de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental traz para sua prática docente; analisar a relação entre os saberes experienciais dos docentes e a construção do conhecimento a ser ensinado e conhecer os caminhos teórico-metodológicos do professor para o aprimoramento do pensamento geográfico.

A motivação para pesquisar sobre esta temática está vinculada à minha formação em licenciatura no curso de Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Desde o primeiro semestre da graduação, tive contato com a área de ensino de Geografia, quando participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e por meio das vivências, foi possível observar que o saber da experiência do professor era fundamental para a dinâmica da sala de aula, e por mais que este planejasse sua aula, surgiam imprevistos e a maturidade profissional fazia com que o professor utilizasse de práticas para contornar circunstâncias inesperadas e atingisse o objetivo da aula. Além do PIBID, experienciei vivências com a Iniciação Científica (IC), a monografia e participei de diversas atividades de pesquisas, estudos e debates no Grupo de pesquisa no Ensino de Geografia (GRUPEG).

Ao aprofundar meus estudos e rememorar minhas experiências na Educação Básica várias inquietações surgiram, no que diz respeito aos saberes mobilizados pelos professores da minha cidade (Planalto-Bahia), as práticas escolares que eram realizadas por esses docentes, entre outras, e fui impelida a propor essa pesquisa que aborda uma temática significativa para a Educação e, sobretudo, para o conhecimento e práticas escolares em Geografia, além de contribuir para a formação de futuros professores, através de debates, estudos, construção de novas pesquisas e em práticas pedagógicas mais reflexivas e potentes para o desenvolvimento do pensamento geográfico.

Nunes (2001, p. 34) aponta que os saberes docentes “[...]são aqueles adquiridos para o ou no trabalho e mobilizados, tendo em vista uma tarefa ligada ao ensino e ao universo de trabalho do professor, exigindo da atividade docente uma reflexão prática”. São saberes múltiplos, em que cada profissional desenvolve sua prática, com a finalidade de estabelecer uma mediação didática e proporcionar a aprendizagem.

Tardif (2000) ressalta a existência de quatro tipos diferentes de conhecimentos, envolvidos nas atividades de ensino: de formação profissional (das ciências da Educação e conceitos de Ensino); da matéria; do currículo e, finalmente, da experiência. Segundo Tardif (2000, p. 14) o professor “[...] se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho[...]”, nesse sentido o saber experiencial, conforme o autor, trata-se de algo particular, subjetivo e pessoal e refere-se ao conhecimento adquirido com a prática profissional dos docentes, da experiência do professor associado ao espaço escolar e às relações que se constituem com os colegas e os discentes.

O estudo dos saberes docentes se caracteriza como um instrumento fundamental para aprofundar a compreensão sobre o processo de ensino, pois são refletidos no desenvolvimento das práticas pedagógicas no contexto da sala de aula. Segundo Greco (2009, p.11) é “[...] através dos saberes da experiência, adquiridos e requeridos na prática profissional com o contexto escolar dinâmico e complexo envolvendo diversos saberes, que os professores fundamentam sua prática e a sua competência profissional”.

Os saberes são constituídos durante o processo de formação docente, porém não se originam apenas deste “[...]”, mas resulta da mobilização de um conjunto de saberes garimpados na sua trajetória pessoal e profissional.” (Carmo, 2021, p. 30). No caso do/a professor/a de Geografia, devem ser fundamentados nos estudos da ciência geográfica e nos conhecimentos pedagógicos, relativos aos métodos, técnicas e estratégias de ensino, com foco na aprendizagem.

É necessário que o/a docente desenvolva sua prática, assumindo o papel de mediador e orientador e superando a postura de transmissor de conhecimentos, de maneira que os conteúdos apresentados em sala de aula sejam contextualizados, tendo em vista a experiência de vida e o conhecimento de mundo dos alunos. Freire (2009) ressalta a relevância de que o docente esteja capacitado para viabilizar a construção do conhecimento e que este se reconheça como indivíduo produtor de saberes.

O saber geográfico, muito antes da sua institucionalização como disciplina, no século XIX, era baseado na memorização e no estudo descritivo dos lugares. Cavalcanti (2013, p.18) aponta que “[...] essa Geografia caracteriza-se pela estruturação mecânica de fatos, fenômenos e acontecimentos divididos em aspectos físicos, aspectos humanos e aspectos econômicos [...]”, além de não orientar os alunos à reflexão sobre o sentido de se adquirir esses conhecimentos. Dessa maneira, não foi estabelecida a relação entre os conteúdos e o cotidiano, mantendo a dicotomia entre o homem e o meio. Essa prática de ensino, ainda hoje, norteia a práxis de alguns professores.

Santos (2021, p. 4) ressalta que “[...] há uma ampla defesa da Geografia como forma de pensar, mas poucos trabalhos no Brasil, até este momento, que se ocuparam de conceituar o pensamento geográfico [...]”. Os estudos mais recentes (décadas de 2010 e 2020) sobre esse conceito estão presentes nos textos de autoras como: Callai (2016), Cavalcanti (2019) e Copatti (2020).

Cavalcanti (2019, p. 64) ressalta que esse campo de pesquisas relacionadas ao pensamento geográfico “[...] tem se constituído como uma importante área de investigação[...]”. O desenvolvimento desse modo de pensamento é importante para a compreensão da ciência geográfica, tanto para o professor, quanto para o aluno, e possibilita um processo de ensino e aprendizagem significativo. Segundo Copatti (2020), o pensamento geográfico é formado pela junção entre a percepção espacial, a análise da realidade, as representações espaciais, o raciocínio geográfico e desenvolvimento teórico e estes aspectos, relacionados entre si, contribuíram para conceber o arcabouço teórico conceitual que forma a Geografia e abrange simultâneos conceitos, categorias, princípios e métodos que foram sistematizados ao longo do tempo.

A Geografia escolar, segundo Cavalcanti (2019) tem empregado diversos esforços para constituir novas formas e caminhos que tornem essa ciência mais próxima do aprendente, portanto, deve estar “[...] voltada para o estudo de conhecimentos cotidianos trazidos pelos alunos e para seu confronto com o saber sistematizado que estrutura o raciocínio geográfico” (Cavalcanti, 2015, p.129).

Diante do exposto, a pesquisa traz como questão central: como os saberes experienciais podem contribuir para o desenvolvimento do pensamento geográfico? Além de outras inquietações: quais os saberes experienciais que o professor de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental produz para sua prática docente? Como os saberes experienciais podem influenciar na construção do conhecimento a ser ensinado? Quais caminhos teórico-metodológicos o professor precisa traçar para desenvolver o pensamento geográfico?

A construção do pensamento geográfico e a eficácia do ensino da Geografia estão ligadas à integração entre os saberes experienciais e os conhecimentos sistematizados. A prática docente requer que o professor vá além da transmissão de conteúdos e exerçam uma postura reflexiva e mediadora, que seja capaz de conectar os conhecimentos ao contexto vivido pelos alunos e à dinâmica da escola, visto que a conexão entre teoria e prática, facilita a aproximação entre o conhecimento cotidiano dos estudantes e o saber geográfico.

## 1.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS.

Essa pesquisa se caracteriza como qualitativa, visto que se inicia com um problema ou um foco de interesse e envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos de interação, por meio do contato direto dos pesquisadores com o cenário de pesquisa (Godoy, 1995). A autora ressalta que a pesquisa qualitativa parte de questões ou focos de interesses amplos que são refinados ao longo do desenvolvimento do estudo, com o objetivo de compreender os fenômenos sob a ótica dos próprios participantes, valorizando suas perspectivas e experiências na situação estudada. Essa abordagem permite que se explore em profundidade as experiências e significados atribuídos pelos sujeitos, respeitando as especificidades de cada contexto.

Segundo Godoy (1995), para se ter uma compreensão ampla do fenômeno em estudo, acredita que todos os dados da realidade são importantes e devem ser examinados. Godoy (1995, p. 63) afirma que “a opção pela metodologia qualitativa se faz após a definição do problema e do estabelecimento dos objetivos da pesquisa que se quer realizar. Por meio de uma abordagem qualitativa se torna possível compreender o problema e os objetivos desta pesquisa, visto que “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.” (Minayo, 2011, p. 21).”

Este estudo consiste, portanto, em retomar experiências vividas pelo indivíduo, e perceber os sentidos que cada pessoa atribui a elas, entendendo os processos históricos, sociais e subjetivos do outro. Godoy (1995, p. 61) ressalta que “[...] do ponto de vista metodológico, a melhor maneira para se captar a realidade é aquela que possibilita ‘colocar-se no papel do outro’, vendo o mundo pela visão dos pesquisados”.

O trabalho foi realizado com três professores de Geografia do Ensino Fundamental, que atenderam aos seguintes critérios: a) ter mais de oito anos de experiência que, segundo Ferreira (2017, p. 83), é o período em que “[...] o professor varia seu estilo e métodos de ensinar e avaliar, de se relacionar com os alunos etc., ou seja, a forma de desenvolver o trabalho docente” b) trabalhar com Geografia nas escolas do município de Planalto-BA e, c) lecionar nos anos finais do Ensino Fundamental. Para tanto, a pesquisa seguiu as seguintes etapas: 1) levantamento bibliográfico, por meio de livros e artigos de autores/as que tratam acerca dos saberes docentes: Campos (2012), Carmo (2021), Farias (2017), Greco (2009), Tardif (2000), Nunes (2001) e pensamento geográfico: Cavalcanti (2010, 2011, 2019), Callai (2011), Copatti (2020) e outros.

2) Produção dos dados através da narrativa. As narrativas foram individuais, realizadas no modo presencial, gravadas e posteriormente transcritas. Os eixos norteadores foram enviados por e-mail, juntamente com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), assinado antes da realização da narrativa. As narrativas transcritas foram entregues ao participante para conferência de informações.

3) As narrativas foram analisadas pela técnica da análise de conteúdo que se estruturou em: pré-análise, exploração do material, com a codificação e a categorização e as inferências e interpretação dos resultados (Bardin, 2016). As análises realizadas foram incorporadas aos resultados deste estudo e serviram de base para a escrita da dissertação

### **1.1.1 A pesquisa narrativa**

Trabalhar com narrativas, conforme Oliveira (2021, p.16), pode proporcionar ao indivíduo “[...] um novo olhar para a sua existência, um levantar de possibilidades diante do seu percurso formativo e a capacidade de adequação ao novo ou de reconstrução do que se perdeu”. A investigação da trajetória de vida e experiências dos professores, assim como a discussão do perfil das narrativas com os sujeitos “[...]pode ser um exercício intensamente interessante, capaz de explorar compreensões e sentimentos antes não percebidos, esclarecedores dos fatos investigados” (Cunha, 1997, p.186). As narrativas são poderosas ferramentas de reflexão e investigação que permitem aos indivíduos reinterpretar suas trajetórias e abrir novas possibilidades para o futuro.

Ao explorar suas histórias, professores podem ressignificar experiências, além disso, como destaca Cunha (1997), discutir essas narrativas com os próprios sujeitos permite acessar compreensões e emoções antes não percebidas, enriquecendo a análise dos fatos vividos. Esse processo fortalece tanto a identidade profissional, quanto a prática docente, promovendo autoconhecimento e transformação educativa.

O rememorar da trajetória de uma pessoa envolve emoção, sentimentos de perdas, alegrias e reforça que o uso dos elementos narrativos precisa ser direcionado para o alcance dos objetivos propostos, de maneira que o conhecimento do indivíduo e a reflexão sobre si mesmo possibilitem analisar as experiências vividas (Cunha, 1997). Ao produzir as narrativas fica perceptível que a reflexão sobre a trajetória de vida envolve lidar com emoções intensas, como alegrias e perdas, que emergiram durante o processo de rememoração. A prática de relembrar e refletir sobre a própria história permite que o indivíduo compreenda suas experiências de forma mais profunda, facilitando o autoconhecimento e a análise crítica de

sua jornada. Assim, o ato de narrar oferece uma oportunidade de crescimento pessoal e ressignificação do vivido.

Santana (2021, p. 26) aponta que “[...] cada pessoa carrega consigo as marcas das suas experiências e dos seus percursos de vida e formação e as narrativas possibilitam ao indivíduo evocar suas memórias ao descrever essas vivências e aprendizagens.” Estas memórias nos possibilitam compreender a visão do outro, e as experiências que o indivíduo carrega com relação ao objeto de estudo. As narrativas, nesta pesquisa, foram reflexos das experiências e formações de cada professor que apresentou sua visão de mundo e a interpretação de realidades. Cada história é única, e as narrativas permitem que diferentes perspectivas sobre um mesmo tema fossem compartilhadas, além disso, conhecer as vivências dos participantes promoveu empatia, essencial para a compreensão mútua. Ao refletir sobre suas próprias experiências, os indivíduos não apenas extraem lições valiosas para seu crescimento pessoal, mas também enriquecem suas interações sociais, assim, as narrativas pessoais contribuem para o autoconhecimento e são fundamentais na construção de um entendimento mais amplo e humano da realidade.

Segundo Vilela, Borrego e Azevedo (2022, p. 76) quando se pensa em uma proposta de investigação científica e no fenômeno que se trata do seu objeto de estudo “[...] é que a pesquisa narrativa em educação passa a ser desenvolvida seguindo parâmetros específicos, tanto de atuação científica, como para a legitimidade dos seus resultados.”

Weller (2009, p. 5) aponta que o objetivo da elaboração da narrativa ocorreu para “[...] compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos portadores da biografia”. A narrativa trata-se de um método de pesquisa qualitativa que é uma maneira não estruturada, direcionada por meio de eixos norteadores, e segundo Portugal (2019):

[...] se distingue das demais técnicas ao assumir como principal objetivo a intenção de fazer emergir o contador de histórias no narrador que narra a história de um acontecimento que vivenciou, com o mínimo de intervenção do entrevistador, cujo papel é privilegiar a emergência de enredos singulares, com a linguagem própria do narrador (Portugal, 2019, p. 203).

A pesquisa narrativa, valoriza a experiência do sujeito, o que permite que ele conte sua história forma autêntica, com mínima interferência do entrevistador. É um caminho para compreender experiências, respeitando a linguagem e os sentimentos de quem narra e essa abordagem captura a subjetividade e a complexidade das vivências, enriquecendo a compreensão dos fenômenos estudados.

Jovchelovitch e Bauer (2012, p. 91) sinalizam que “através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social”. É preciso considerar o conhecimento que o indivíduo constrói e reconstrói através dos diversos espaços de vivências, desse modo as narrativas são utilizadas como estratégia metodológica de análise e interpretação a fim de documentar a experiência vivida. Portugal discorre:

As narrativas potencializam a reflexão sobre as dimensões que compõem a pessoa do professor: ser (identidade profissional), saber (os saberes – pedagógicos e específicos da Geografia – necessários para o exercício da profissão) e fazer (os diferentes modos de praticar a profissão, sobretudo, no que concerne à articulação teórico-prática na abordagem dos conteúdos) no cotidiano da escola, centradas em questões pedagógicas, nos conhecimentos específicos da profissão com implicações no processo de construção da profissionalidade docente (Portugal, 2019, p. 217)

Assim, por meio da pesquisa narrativa torna-se possível escutar e compreender as histórias e os processos vividos pelos indivíduos, sendo a melhor forma de entender, provocar mudanças e reflexões sobre a maneira como as pessoas compreendem as outras, a si próprias e as suas trajetórias.

Nesta pesquisa, as narrativas seguiram os seguintes eixos: experiência do professor na sala de aula, objetivos de aprendizagem, estratégias e recursos escolhidos para ensinar Geografia, saberes experienciais mais utilizados nas práticas pedagógicas, as dificuldades e desafios que permeiam o processo de ensino. Foram produzidas no encontro individual com três professores participantes e teve a duração média entre 30 a 40 minutos.

### **1.1.2 A análise do conteúdo**

A análise do conteúdo refere-se a uma forma metodológica constituída de um conjunto de técnicas utilizadas na análise de dados da pesquisa qualitativa. Segundo Silva e Fossá (2015) essa metodologia é utilizada com o intuito de analisar dados qualitativos e pode ser ainda definida como:

[...] um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes fontes de conteúdo (verbais ou não-verbais). Quanto à interpretação, a análise de conteúdo transita entre dois polos: o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade. É uma técnica refinada, que exige do pesquisador, disciplina, dedicação, paciência e tempo (Silva e Fossá, 2015, p. 3).

Nesta pesquisa, a análise do conteúdo auxiliou na categorização dos dados que respondiam os objetivos do estudo. Na referenciação do *Corpus*, atribuiu-se nomes fictícios para os professores participantes desse estudo (professor A, B, C) e as narrativas foram numeradas para facilitar a análise posterior.

A segunda fase da análise de conteúdo trata-se da exploração do material, que conforme Bardin (2015, p. 131) é quando ocorre a prática sistemática das decisões tomadas, segundo ela, uma “[...] fase longa e fastidiosa consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração em funções de regras previamente formuladas.” Nessa pesquisa, no processo de codificação e categorização, houve a seleção de pequenas unidades (de registro e contexto) que transformaram os dados brutos em dados representativos.

Essa fase auxiliou na transformação dos dados produzidos em informações significativas e organizadas. As narrativas foram definidas pela temática do próprio eixo norteador que as gerou e que, de certa forma, agrupou as percepções semelhantes de cada unidade de registro, a fim de que pudessem ser interpretados posteriormente.

A terceira fase refere-se ao tratamento dos dados obtidos e interpretação, Bardin (2016, p. 131) aponta que nesta fase os resultados obtidos são “[...] tratados de maneira a serem significativos e válidos”. Assim é feita a inferência, com a apresentação e interpretação dos resultados, ou seja, a discussão respaldada no referencial teórico. Essa fase ajudou a transformar os dados brutos em conhecimento, em que pudemos interpretar, relacionar e sustentar os achados com base no referencial teórico.

## 1.2 ESTADO DO CONHECIMENTO

Com a finalidade de averiguar o que se tem produzido no Brasil sobre a temática investigada, realizou-se a pesquisa do tipo estado do conhecimento que, segundo as autoras Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt, (2021, p. 23) “[...] é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”. Dessa forma esse tipo de pesquisa compreende-se em uma investigação de determinado tema com caráter bibliográfico, ou seja, uma pesquisa descritiva realizada em documentos, artigos, livros, *sites* e tem o “[...]desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando

responder que aspectos e dimensões [...] em diferentes épocas e lugares[...]” (Ferreira, 2002, p. 258).

O estado do conhecimento ocorreu no período entre 20 de setembro a 03 de outubro de 2023, nos bancos de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Google Acadêmico, no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), além dos Bancos de Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UESB), Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN/UESB) e Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGeo/UESB).

A primeira etapa da investigação visou encontrar produções publicadas sem recorte temporal e sem filtros, por meio dos descritores “saberes experienciais”, “ensino de Geografia”, “pensamento geográfico” e “desenvolvimento do pensamento geográfico”. No banco de teses e dissertações do PPGEd, com o descritor “saberes experienciais”, foram encontradas duas (2) dissertações e com o descritor “ensino de Geografia” foram localizados quatro (4) trabalhos. No PPGEN, foi encontrada uma (1) dissertação com o descritor “pensamento geográfico” e três (3) dissertações, com o descritor “ensino de Geografia”.

No banco de teses do PPGeo não foi encontrada nenhuma tese referente aos descritores pesquisados. No portal *SciELO* foram encontrados cinco (5) artigos com o descritor “saberes experienciais”, 17 com “pensamento geográfico”, 105 trabalhos com “ensino de Geografia” e seis (6) com “desenvolvimento do pensamento geográfico”. Na CAPES foram encontradas 580 dissertações e teses com o descritor “saberes experienciais”, 924 com “pensamento geográfico”, 4.415 com “ensino de Geografia” e 380 com “desenvolvimento do pensamento geográfico”. No Google acadêmico foram encontrados 55.500 trabalhos com o descritor “saberes experienciais”, 319.000 com “pensamento geográfico”, 715.000 com “ensino de Geografia” e 280.000 com “desenvolvimento do pensamento geográfico” (tabela 1).

Tabela 1 – Síntese dos resultados obtidos na primeira etapa do Estado do Conhecimento (sem filtros)

DESCRITORES	PPGE d UESB	PPGEN UESB	PPGeo UESB	SCIELO	CAPES	Google acadêmico
saberes experienciais	2	0	0	5	580	55.500
pensamento geográfico	0	1	0	17	924	319.000

<b>ensino de Geografia</b>	4	3	0	105	4.415	715.000
<b>desenvolvimento do pensamento geográfico</b>	0	0	0	6	380	280.000
<b>Total</b>	6	4	0	127	5.919	1.089.500

Organizado pela autora, 2023.

Em seguida, foram realizadas combinações de descritores, com o objetivo de obter resultados mais refinados e encontrar trabalhos que mais se aproximam da temática da dissertação. Foi realizada a combinação de descritores utilizando o operador booleano “AND”. Além disso, estabeleceu-se um filtro temporal, para encontrar as produções mais atuais acerca do tema “pensamento geográfico” e “desenvolvimento do pensamento geográfico” e priorizou-se os trabalhos publicados no período de 2018 a 2023, visto que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi promulgada em 2018 e evidencia a discussão acerca do raciocínio geográfico e o aumento das produções sobre a temática a partir desta data. Segundo o documento que foi promulgado em 2018, para que o discente faça a leitura do mundo que vive “[...]com base nas aprendizagens em Geografia, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico.” (Brasil, 2018, p.359).

Foram utilizados os descritores “saberes experienciais” AND “pensamento geográfico”, “saberes experienciais” AND “ensino de Geografia”, “pensamento geográfico” AND “ensino de Geografia”, “desenvolvimento do pensamento geográfico” AND “ensino de Geografia”, “pensamento geográfico” AND “desenvolvimento do pensamento geográfico” AND “ensino de Geografia”.

Na pesquisa realizada no banco da CAPES, ao utilizar a combinação “saberes experienciais” AND “pensamento geográfico” a busca resultou em cinco (5) dissertações. Com os descritores “saberes experienciais” AND “ensino de Geografia”, foram localizadas 14 teses e dissertações. Com “pensamento geográfico” AND “ensino de Geografia” foram encontradas 36 produções entre teses e dissertações. Com “desenvolvimento do pensamento geográfico” AND “ensino de Geografia” 196 trabalhos divididos entre teses e dissertações. Com os descritores “pensamento geográfico” AND “desenvolvimento do pensamento geográfico” AND “ensino de Geografia” foram localizadas 106 produções.

Para refinar os resultados dos descritores que falam acerca do pensamento geográfico foram aplicados os seguintes filtros: Ano (de 2018 a 2023), Área Conhecimento (Geografia),

Área Avaliação (Geografia). Dessa forma com os filtros os descritores “desenvolvimento do pensamento geográfico” AND “ensino de Geografia” foram de 196 teses e dissertações para 66, e os descritores “pensamento geográfico” AND “desenvolvimento do pensamento geográfico” AND "ensino de Geografia" foram de 106 teses e dissertações para 59.

No portal *Scielo* foi encontrado um artigo com a combinação dos descritores “pensamento geográfico” AND “ensino de Geografia” e outra produção com a combinação dos descritores “desenvolvimento do pensamento geográfico” AND “ensino de Geografia”. No Google acadêmico, ao utilizar a combinação “saberes experienciais” AND “pensamento geográfico” a busca resultou em 17.400 trabalhos, com os descritores “saberes experienciais” AND “ensino de Geografia” foram localizadas 17.200 produções e com “pensamento geográfico” AND “ensino de Geografia” foram encontrados 15.400 trabalhos. Com “desenvolvimento do pensamento geográfico” AND “ensino de Geografia” foram localizados 325 trabalhos. Com “pensamento geográfico” AND “desenvolvimento do pensamento geográfico” AND "ensino de Geografia" localizou-se 210 produções.

As mesmas combinações foram utilizadas nas buscas nos bancos de teses do PPGEd, PPGEn e PPGEo, porém não foram encontrados nenhuma produção com as combinações de descritores (tabela 2).

**Tabela 2** – Refinamento dos dados obtidos durante o Estado do Conhecimento (Busca por meio de associação de descritores e aplicação de filtros)

<b>DESCRITORES</b>	<b>PPGE<sub>d</sub> UESB</b>	<b>PPGE<sub>n</sub> UESB</b>	<b>PPGE<sub>o</sub> UESB</b>	<b>SCIELO</b>	<b>CAPES</b>	<b>Google acadêmico</b>
<b>saberes experienciais AND pensamento geográfico</b>	0	0	0	0	5	17.400
<b>saberes experienciais AND ensino de Geografia</b>	0	0	0	0	14	17.200
<b>pensamento geográfico AND ensino de Geografia</b>	0	0	0	1	36	15.400
<b>desenvolvimento do pensamento geográfico AND ensino de Geografia</b>	0	0	0	1	66	325

<b>pensamento geográfico AND desenvolvimento do pensamento geográfico AND ensino de Geografia</b>	0	0	0	0	59	210
<b>Total</b>	0	0	0	2	180	50.535

Organizado pela autora, 2023.

Foi realizada a leitura dos títulos encontrados no *Scielo*, Capes e no *Google* acadêmico, a fim de identificar aqueles que apresentassem alguma semelhança com a temática desta pesquisa. Ao realizar a leitura dos títulos e resumos dos dois artigos encontrados no *Scielo* foi constatado que apenas um se aproximava da temática, por tratar diretamente do desenvolvimento do pensamento geográfico.

Ao observar e fazer a leitura dos títulos das 180 produções na Capes foram selecionados 25 trabalhos, entre teses e dissertações, pois apresentavam algum dos descritores utilizados nas pesquisas no título e se concentravam na área de estudos de Geografia. No *Google* acadêmico, as produções são organizadas por relevância, portanto foram verificadas as 20 primeiras páginas, totalizando 200 títulos, visto que os trabalhos apresentados vão se distanciando do objeto e temática. Foram seguidos os mesmos critérios: presença dos descritores no título e área de concentração em Geografia, foram selecionadas 35 produções.

Procedeu-se com a leitura dos resumos dos trabalhos encontrados, em busca dos que mais se aproximam com o foco da pesquisa. Foi selecionado um (1) artigo na *Scielo*, duas (2) dissertações e uma (1) tese na CAPES e no *Google* acadêmico foram escolhidos quatro (4) artigos que puderam contribuir, mais diretamente, com a produção textual da dissertação. Dentre estas, apenas a obra “Geografia (s), Professor (es) e a construção do Pensamento Pedagógico-Geográfico” não estava disponível de forma *online* e apareceu como [citação] pelos artigos relacionados à busca. (quadro 1).

**Quadro 1-** Produções selecionadas no estado do conhecimento.

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR/ANO</b>	<b>CLASSIFICAÇÃO</b>	<b>REVISTA</b>
Geografias vividas e narradas: Conceitos geográficos e acervos experienciais de professores da Educação Básica	Cleidinai Lima Santana (2021)	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Estudos Territoriais da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Saberes docentes e ensino de Geografia: proposta	Mariana Pricilia De Assis (2021)	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Ensino

metodológica de aprendizagens geográficas baseadas em situações problemas no Ensino Fundamental II			(PPGE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Pensamento pedagógico geográfico e autonomia docente na relação com o livro Didático: percursos para a educação Geográfica.	Carina Copatti (2019)	Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências
Ensino e aprendizagem de Geografia: Formação e práticas docentes	Andrecksa Viana Oliveira Sampaio; Luciana Amorim de Oliveira; Maiane Fonseca Santos (2020)	Artigo	Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade
Saberes e prática docente no ensino de Geografia.	Sandra Mara Vieira Oliveira (2011)	Artigo	IX Colóquio do Museu Pedagógico (UESB)
Geografia(s), Professor (es) e a construção do Pensamento Pedagógico-Geográfico.	Carina Copatti (2020)	Livro	-
Olhar a paisagem com a mediação do pensamento geográfico: aprendizagem potente para o mundo contemporâneo	Lana de Souza Cavalcanti (2022)	Artigo	Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales
Pensamento geográfico: conceitos e princípios estruturantes como método epistêmico para o ensino de Geografia	Daniel Rodrigues Silva Luz Neto (2022)	Artigo	Revista Signos Geográficos
Por uma singularidade da Geografia: desenvolvimento do Pensamento Geográfico	Luline Silva Carvalho Santos (2021)	Artigo	GEOUSP

Organizado pela autora, 2023.

Foi realizada a leitura minuciosa de todo o material e para fins de síntese, os trabalhos serão apresentados considerando os resumos feitos pelos/as próprios/as autores/as e disponibilizados nas referidas plataformas e as contribuições destes para a pesquisa.

Cleidinai Lima Santana (2021) em sua dissertação **Geografias vividas e narradas: Conceitos geográficos e acervos experienciais de professores da Educação Básica**, apresenta como foco de abordagem, narrativas sobre o saber-fazer de professores de Geografia referentes à abordagem dos conceitos geográficos no devir da docência. Trata-se de uma investigação ancorada na abordagem qualitativa e inspirada no método (auto) biográfico,

com ênfase nas narrativas sobre os percursos formativos e profissionais de quatro professores de Geografia e o trato com conceitos geográficos (espaço geográfico, lugar, paisagem, território e região). A pesquisa contribuiu com as discussões por tratar diretamente de questões da prática e dos saberes docentes no ensino de Geografia, ao analisar narrativas docentes sobre o ensino dos conceitos geográficos, enfatizando os saberes experienciais na prática pedagógica. O trabalho auxilia no aprofundamento desta pesquisa ao investigar mais diretamente a relação entre esses saberes e o desenvolvimento do pensamento geográfico.

A dissertação de Mariana Priscila de Assis (2021) intitulada: **Saberes docentes e ensino de Geografia: proposta metodológica de aprendizagens geográficas baseadas em situações problemas no Ensino Fundamental II**, buscou compreender os saberes docentes que são 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. Por conversar diretamente com a temática trabalhada, este estudo contribuiu com as análises sobre a prática docente e estudos realizados sobre os saberes desenvolvidos pelos professores de Geografia no espaço escolar, ao investigar os saberes docentes na Geografia e sua relação com propostas pedagógicas para aprendizagens significativas. Este estudo reforçou a importância desses saberes na prática docente, alinhando-se à abordagem desta pesquisa sobre o papel das experiências dos professores no ensino geográfico.

Na tese intitulada **“Pensamento pedagógico geográfico e autonomia docente na relação com o livro didático: percursos para a educação Geográfica”** a autora relata que a constituição de um pensamento geográfico do professor é caminho para refletir sobre a formação de professores de Geografia e a autonomia docente na relação com o livro didático. Alia-se, neste movimento, linguagem e pensamento como contributos para trazer o pensamento geográfico ao cerne da tese, considerando suas dimensões acadêmica e escolar. Nesse sentido, a questão central desta pesquisa procura responder de que maneira os professores constroem o pensamento geográfico, o compreendem e como essa estrutura contribui, na relação com o livro didático, para a autonomia docente, visando à Educação Geográfica. A tese contribui significativamente para esta pesquisa ao aprofundar o debate sobre o pensamento geográfico, um dos pilares centrais deste estudo. Sua abordagem sobre a relação entre autonomia docente e livro didático amplia a compreensão sobre como os professores constroem e aplicam esse pensamento na prática.

O artigo científico **Ensino e aprendizagem de Geografia: formação e práticas docentes** das autoras Andrecksá Viana Oliveira Sampaio, Luciana Amorim de Oliveira e

Maiane Fonseca Santos (2020), apresenta uma discussão sobre o ensino de Geografia perpassando pela formação até as práticas docentes. As reflexões consideram a formação docente em uma perspectiva histórica, no sentido de acompanhar seu percurso e evolução, assim como aspectos que abrangem as práticas pedagógicas e os efeitos na aprendizagem dos alunos. A profissão docente é carregada de desafios que exigem uma constante busca por conhecimentos adquiridos, sejam em ambientes formais ou no cotidiano. O professor, nesse contexto, se constrói e reconstrói entre teoria e prática, ensinar e aprender. A produção está diretamente relacionada com a área de trabalho desta pesquisa e contribuiu para o debate e escrita acerca do ensino de Geografia e formação docente, ampliou a compreensão sobre a formação e as práticas docentes na Geografia, com destaque para a construção do professor entre teoria e prática, o que dialoga com este estudo ao reconhecer a importância dos saberes experienciais na docência.

O artigo científico intitulado: **Saberes e prática docente no ensino de Geografia** da autora Sandra Mara Vieira Oliveira (2011), tem por objetivo analisar os saberes e a prática docente na perspectiva do ensino de Geografia. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico. Na busca de trilhar por esta proposição teórica, este artigo discute sinteticamente os princípios que norteiam a Geografia escolar, as representações sociais que permeiam as relações sociais no espaço da escola, os saberes docentes e a interdisciplinaridade enquanto mecanismo de superação da fragmentação do conhecimento nas suas mais diversas áreas. Essa pesquisa contribuiu com as discussões por tratar dos saberes e prática docente na perspectiva do ensino de Geografia, além de trazer contribuições sobre narrativas, alinhando-se à análise presente neste estudo sobre a construção do conhecimento geográfico pelos professores. Sua abordagem sobre interdisciplinaridade e representações sociais amplia a compreensão do contexto escolar e das interações que influenciam o ensino.

No Livro **Geografia (s), Professor (es) e a construção do Pensamento Pedagógico-Geográfico**, a autora Carina Copatti (2020) debate o desenvolvimento de um modo de pensar espacial e a constituição do pensamento geográfico. São analisados os desdobramentos do pensamento geográfico em distintas perspectivas, construídas desde o século XIX, enfatiza a contribuição da linguagem e do método para se pensar geograficamente. Contempla aspectos do pensamento geográfico no contexto brasileiro, na academia, na Geografia escolar e nos livros didáticos. Ainda, considera a percepção de professores que atuam na formação docente e na escola básica sobre os aspectos do pensamento geográfico necessários à docência. Esta obra auxiliou na compreensão do pensamento geográfico e de como esse se

constitui no ensino de Geografia, sua evolução histórica, seu papel na Geografia escolar e a influência da linguagem e do método nesse processo.

Daniel Rodrigues Silva Luz Neto (2022) em sua produção **Pensamento geográfico: conceitos e princípios estruturantes como método epistêmico para o ensino de Geografia**, debate sobre elementos teóricos estruturantes do pensamento geográfico, conceitos e princípios lógicos como método para o ensino e aprendizagem de Geografia na Educação Básica. Na pesquisa, o autor defende que a mobilização de elementos estruturantes do pensamento geográfico, conceitos e princípios lógicos, são instrumentos simbólicos potentes para a análise geográfica da realidade, de maneira crítico-reflexiva. Por se tratar de uma pesquisa que trata sobre o estímulo, a mobilização dos conceitos e princípios geográficos como método para o ensino e aprendizagem em Geografia, esse trabalho contribuiu nas análises desenvolvidas. Sua defesa da mobilização desses elementos como instrumentos simbólicos para a análise crítica da realidade reforça a importância do pensamento geográfico na formação dos alunos.

O texto da autora Lana de Souza Cavalcanti intitulado **“Olhar a paisagem com a mediação do pensamento geográfico: aprendizagem potente para o mundo contemporânea”** tem por objetivo apresentar elementos de uma proposta de ensino de Geografia voltada para a vida cidadã dos estudantes, ajudando-os a desenvolverem seu pensamento geográfico. Nesse sentido, destaca-se a paisagem geográfica como um dos conceitos que compõem esse pensamento. O texto destaca a importância do desenvolvimento do pensamento geográfico, que é um dos principais eixos desta pesquisa e contribuiu nas análises e discussões realizadas ao reforçar a importância do pensamento geográfico no desenvolvimento da cidadania dos alunos, alinhando-se à sua investigação sobre a construção desse pensamento na prática docente.

Em seu artigo **“Por uma singularidade da Geografia: desenvolvimento do Pensamento Geográfico”** Luline Silva Carvalho Santos aponta que a literatura contemporânea tem evocado como singularidade da Geografia a estruturação de uma forma de pensar específica denominada: pensamento geográfico. Todavia, se há uma ampla defesa da Geografia como forma de pensar, contraditoriamente, ainda são poucos os trabalhos que conceituam o que é esse pensamento geográfico, seus processos de estruturação e constituição. O artigo contribui para esta pesquisa ao evidenciar a necessidade de conceituar e estruturar melhor o pensamento geográfico, um dos eixos centrais deste estudo. Ao destacar a Geografia como uma forma específica de pensar, o texto reforça a importância de aprofundar

a compreensão sobre como esse pensamento se desenvolve, o que dialoga diretamente com a presente investigação sobre o papel dos saberes experienciais dos professores nesse processo.

Os/as autores/as abordados/as nesse estado do conhecimento contribuíram com a sustentação teórica da dissertação, além dos demais que discutem a temática e fizeram parte das análises realizadas ao longo do processo de escrita. Nas buscas realizadas foi possível observar um número significativo de trabalhos sobre os saberes experienciais e o pensamento geográfico, porém, ao realizar a busca por produções sobre a temática no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UESB), foram encontradas duas (2) dissertações sobre o saber experiencial, quatro (4) sobre o ensino de Geografia e nenhuma acerca do pensamento geográfico. Assim, reafirma-se a contribuição com os estudos desenvolvidos na linha de conhecimento e práticas escolares, principalmente nas discussões sobre os saberes e a prática docente no ensino de Geografia.

Atendendo à sugestão da banca examinadora, procedeu-se à atualização do estado do conhecimento realizado em 2023. Essa revisão foi fundamental para assegurar que a presente pesquisa permanecesse em sintonia com as discussões mais recentes da área, uma vez que a produção científica está em constante transformação. Como realizado anteriormente, por meio dos descritores “saberes experienciais”, “ensino de Geografia”, “pensamento geográfico” e “desenvolvimento do pensamento geográfico” o estado do conhecimento foi atualizado.

No banco de teses e dissertações do PPGE, com o descritor “saberes experienciais”, foram encontradas duas (2) dissertações e com o descritor “ensino de Geografia” foram localizados quatro (4) trabalhos. No PPGE, foi encontrada uma (1) dissertação com o descritor “pensamento geográfico” e três (3) dissertações, com o descritor “ensino de Geografia”.

No banco de teses do PPGeo não foi encontrada nenhuma tese referente aos descritores pesquisados. No portal *Scielo* foram encontrados 11 artigos com o descritor “saberes experienciais”, 33 com “pensamento geográfico”, 93 trabalhos com “ensino de Geografia” e seis (6) com “desenvolvimento do pensamento geográfico”. Na CAPES foram encontradas 587 dissertações e teses com o descritor “saberes experienciais”, 958 com “pensamento geográfico”, 4.711 com “ensino de Geografia” e 385 com “desenvolvimento do pensamento geográfico”. No Google acadêmico foram encontrados 71.900 trabalhos com o descritor “saberes experienciais”, 325.000 com “pensamento geográfico”, 767.000 com “ensino de Geografia” e 285.000 com “desenvolvimento do pensamento geográfico” (tabela 3).

Tabela 3 – Síntese dos resultados obtidos na primeira etapa do Estado do Conhecimento (sem filtros)

<b>DESCRITORES</b>	<b>PPGE<sub>d</sub></b>	<b>PPGE<sub>n</sub></b>	<b>PPGE<sub>o</sub></b>	<b>SCIELO</b>	<b>CAPES</b>	<b>Google acadêmico</b>
	<b>UESB</b>	<b>UESB</b>	<b>UESB</b>			
<b>saberes experienciais</b>	2	0	0	11	587	71.900
<b>pensamento geográfico</b>	0	1	0	33	958	325.000
<b>ensino de Geografia</b>	4	3	0	93	4.711	767.000
<b>desenvolvimento do pensamento geográfico</b>	0	0	0	6	385	285.000
<b>Total</b>	6	4	0	143	6.641	1.448.900

Organizado pela autora, 2025.

Em seguida, foram realizadas combinações de descritores, com o objetivo de obter resultados mais refinados assim como realizado anteriormente foram utilizados os descritores “saberes experienciais” AND “pensamento geográfico”, “saberes experienciais” AND “ensino de Geografia”, “pensamento geográfico” AND “ensino de Geografia”, “desenvolvimento do pensamento geográfico” AND “ensino de Geografia”, “pensamento geográfico” AND “desenvolvimento do pensamento geográfico” AND “ensino de Geografia”.

Na pesquisa realizada no banco da CAPES, ao utilizar a combinação “saberes experienciais” AND “pensamento geográfico” a busca resultou em cinco (5) dissertações. Com os descritores “saberes experienciais” AND “ensino de Geografia”, foram localizadas 14 teses e dissertações. Com “pensamento geográfico” AND “ensino de Geografia” foram encontradas 127 produções entre teses e dissertações. Com “desenvolvimento do pensamento geográfico” AND “ensino de Geografia” 211 trabalhos divididos entre teses e dissertações. Com os descritores “pensamento geográfico” AND “desenvolvimento do pensamento geográfico” AND “ensino de Geografia” foram localizadas 122 produções. No portal *Scielo* foram encontrados quatro artigos com a combinação dos descritores “pensamento geográfico” AND “ensino de Geografia” e duas produções com a combinação dos descritores “desenvolvimento do pensamento geográfico” AND “ensino de Geografia”.

No Google acadêmico, ao utilizar a combinação “saberes experienciais” AND “pensamento geográfico” a busca resultou em 19.400 trabalhos, com os descritores “saberes

experienciais” AND “ensino de Geografia” foram localizadas 24.800 produções e com “pensamento geográfico” AND “ensino de Geografia” foram encontrados 15.800 trabalhos. Com “desenvolvimento do pensamento geográfico” AND “ensino de Geografia” foram localizados 422 trabalhos. Com “pensamento geográfico” AND “desenvolvimento do pensamento geográfico” AND "ensino de Geografia" localizou-se 230 produções.

As mesmas combinações foram utilizadas nas buscas nos bancos de teses do PPGE<sub>d</sub>, PPGE<sub>n</sub> e PPGE<sub>o</sub>, porém não foram encontrados nenhuma produção com as combinações de descritores (tabela 4).

**Tabela 4** – Refinamento dos dados obtidos durante o Estado do Conhecimento (Busca por meio de associação de descritores e aplicação de filtros)

<b>DESCRITORES</b>	<b>PPGE<sub>d</sub> UESB</b>	<b>PPGE<sub>n</sub> UESB</b>	<b>PPGE<sub>o</sub> UESB</b>	<b>SCIELO</b>	<b>CAPES</b>	<b>Google acadêmico</b>
<b>saberes experienciais AND pensamento geográfico</b>	0	0	0	0	5	19.400
<b>saberes experienciais AND ensino de Geografia</b>	0	0	0	0	14	24.800
<b>pensamento geográfico AND ensino de Geografia</b>	0	0	0	4	127	15.800
<b>desenvolvimento do pensamento geográfico AND ensino de Geografia</b>	0	0	0	2	211	422
<b>pensamento geográfico AND desenvolvimento do pensamento geográfico AND ensino de Geografia</b>	0	0	0	0	122	230
<b>Total</b>	0	0	0	6	479	60.652

Organizado pela autora, 2025.

Dessa forma, a atualização do estado do conhecimento reafirma seu papel essencial na consolidação de uma pesquisa de qualidade, comprometida com a produção científica recente e com as transformações em curso na área investigada. Esse movimento de revisão amplia a compreensão sobre o desenvolvimento do campo e permite identificar tendências emergentes, consolidação de abordagens ou até mesmo o surgimento de novas perspectivas teóricas e metodológicas.

Durante essa atualização, foi possível perceber um aumento significativo no número de produções que abordam as palavras-chave utilizadas na pesquisa, o que reforça a atualidade e a relevância do tema investigado. Esse exercício crítico de atualização fortalece a pertinência da investigação realizada, valida suas contribuições diante do cenário atual e evidencia o compromisso do pesquisador com a constante renovação do saber. Em síntese, manter-se atento às novas produções é fundamental para que o trabalho não apenas dialogue com o presente, mas também se posicione como parte ativa na construção e renovação do conhecimento científico.

## 2 SABERES DOCENTES: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

Os saberes dos professores fazem parte de um “saber plural, formado de diversos conhecimentos provenientes das instituições de formação[...] profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (Tardif, 2000, p. 54) e são necessários para a construção da identidade profissional do professor. Monteiro (2001) também ressalta que a relação dos professores com os saberes é um componente essencial da atividade docente e fundamental para a formação da identidade profissional. Os saberes dos professores vão muito além da formação acadêmica eles se constroem no dia a dia, na prática, nas experiências vividas. Esse conhecimento plural não só guia o ensino, mas também molda a identidade profissional do docente.

Saggiorato e Leme (2020, p. 6) afirmam que a atividade docente é fundamentalmente humana e os professores possuem alguns elementos que lhes dão “[...] uma certa especificidade em relação às demais profissões, não é uma atividade predominantemente mecânica ou técnica, daí a necessidade de um corpo de saberes variados para suprir as exigências dessa tarefa”. O ensino exige sensibilidade, adaptação e um conjunto variado de saberes para lidar com os desafios da sala de aula. Cada dia traz novas situações, e é essa troca constante que torna a docência uma construção viva e transformadora.

A profissão docente para Sampaio, Oliveira e Santos (2020, p. 368) é uma atividade repleta de desafios, e esta necessita de uma busca contínua por conhecimentos e “[...] diversos saberes que são adquiridos seja em ambientes formais, seja no cotidiano. [...] o ser professor se constitui ao longo da caminhada, entre teoria e prática, entre ensinar e aprender, no processo de construção e reconstrução.”

O professor em sua trajetória “[...]constrói e reconstrói seus conhecimentos, conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais” (Nunes, 2001, p. 27). É, ao longo da sua experiência como profissional e por meio de suas trajetórias de vida, que estes desenvolvem suas práticas, seus saberes, “[...] tanto as experiências vivenciadas no processo de escolarização, quanto as experiências esportivas, acadêmicas e profissionais contribuem na gênese dos saberes que eles mobilizam no cotidiano da prática escolar” (Nunes, 2001, p. 37). Nesse sentido, os saberes profissionais são produzidos em um dado contexto histórico e social que são vivenciados por esses indivíduos e mobilizados na prática.

Segundo Tardif (2002), os saberes do professor não são oriundos apenas da formação inicial, mas constituídos por meio de experiências pessoais, ou por meio do contato com outros professores que tenham mais vivências, e ainda “[...] abrangem uma grande

diversidade de objetos, de questões e de problemas que estão todos relacionados com o seu trabalho. [...]”, para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada do seu saber ensinar (Tardif, 2002, p. 61).

Este estudo ao focar nos saberes experienciais e como eles se conectam ao desenvolvimento do pensamento geográfico, encontra um alinhamento com as ideias de Tardif e Gauthier, que destacam a prática docente como um espaço crucial para a criação de conhecimento. Esses autores mostram que o aprendizado dos professores vai além da formação inicial e é moldado pelas experiências vividas em sala de aula. Ao mesmo tempo, as ideias de Shulman também trazem uma contribuição valiosa, especialmente ao mostrar como o conhecimento teórico dos conceitos geográficos pode ser unido à experiência prática dos professores, essa parceria entre teoria e prática é essencial para aprimorar o pensamento geográfico e a qualidade do ensino.

Lopes (2010, p. 24) expõe que o início dos estudos sobre os “saberes da docência marca a ‘descoberta’ da prática cotidiana do professor no contexto escolar como locus privilegiado da produção e mobilização de saberes profissionais”. Conforme Tardif (2002, p. 11): “O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço [...]” O autor aponta que o saber dos professores é um saber próprio “[...] e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares, etc.” O saber dos professores é algo profundo e conectado à realidade, unindo suas vivências pessoais, experiências profissionais e o dia a dia na escola. Não se trata apenas de seguir manuais ou teorias, mas de um conhecimento que é vivido, sentido e aperfeiçoado constantemente.

Para Gauthier *et.al.* (2013, p. 28) “[...] é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino.” Os autores nos mostram que o trabalho docente exige uma abordagem ampla e integrada, em que o professor recorre a diferentes saberes para atender às necessidades específicas do contexto em que atua, revelando o caráter complexo e reflexivo da prática docente.

O saber docente para Campos (2012) é permeado por uma série de complexidades e adversidades. O autor diz que a universidade é incapaz de ofertar um professor totalmente pronto, afinal o docente é personagem da sua própria história e o seu processo de formação como professor, pesquisador e mediador dos conhecimentos acontece, ainda na graduação

com a formação contínua e após a graduação com a formação continuada, por meio de cursos de pós-graduação, seja especialização, mestrado ou doutorado.

A categoria "saber docente" segundo Monteiro (2007) é utilizada por pesquisadores para investigar e entender a ação dos professores, focando nas relações entre os conhecimentos que dominam para ensinar e aqueles que de fato ensinam. Esses saberes práticos são essenciais para a formação da identidade e das competências profissionais dos docentes, e envolvem o reconhecimento de subjetividades e apropriações. Tardif (2000) afirma:

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais (Tardif, 2000, p. 7)

A formação profissional geralmente ocupa uma grande parte da carreira e segundo Tardif (2000), os conhecimentos profissionais são compartilhados com os conhecimentos científicos e técnicos, que são passíveis de crítica, análise e melhoria. Block e Rausch (2014, p. 250) afirmam que a formação da identidade do professor “[...] caracteriza-se como um processo complexo que possui, por meio dos saberes docentes, uma fonte constante de subsídios para alavancar e manter o movimento necessário à sua progressão”, portanto, os saberes docentes não vêm somente através da formação inicial, mas são construídos por suas vivências e experiências de vida. É mediante a prática que o professor desenvolve a teoria e “a produção de saberes na formação inicial está vinculada a sua aplicação prática” (Block e Rausch, 2014, p. 252).

Os saberes que constituem a práxis do professor, de acordo com Silva (2021) não são prontos e acabados, uma vez que se modificam ou são adquiridos com o tempo e são variados e diferentes entre si, de acordo com a vivência e experiência de cada docente. O autor complementa que “essa ação temporal sobre os saberes [...] ocorre também no sentido das experiências vivenciadas no tempo de trabalho, de uma carreira como professor, assim, a sua própria atuação modifica sua prática e os saberes por ela constituídos.” (Silva, 2021, p. 6). O professor é um sujeito que está imbuído de suas culturas, sua história de vida, de suas subjetividades em que a sua personalidade é marcada por diferentes características e estas atravessam o seu modo de atuar enquanto profissional.

Os saberes profissionais são muito diversificados e diferentes. Segundo Tardif (2000) os saberes não estabelecem um conjunto de conhecimentos unificados, pois os professores usam múltiplas teorias, concepções e métodos de acordo com a necessidade. Ainda sobre isso,

o autor discorre: “Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente” (Tardif, 2000, p. 13).

Greco (2009) disserta que os saberes docentes são compostos por meio das diversas ciências e do conhecimento, desenvolvido por pesquisadores acadêmicos, no campo da ação e da prática ou experiência que o professor tem. Os saberes docentes constituem-se do conhecimento estruturado por pesquisadores acadêmicos, das normas desenvolvidas pelos ideólogos da educação e, também das derivadas áreas da atuação, da prática e experiência do professor.

Santos (2010) ressalta que os saberes profissionais abrangem conhecimentos das ciências da educação, de diferentes campos disciplinares, dos aspectos pedagógicos relacionados ao ensino e à aprendizagem, do currículo, do contexto e dos sujeitos envolvidos, entre outros. Dessa forma, compreendemos que a prática educativa vai muito além de apenas dominar conteúdos específicos. Ser um bom profissional da educação exige uma formação que integre diferentes saberes e perspectivas. Faz-se necessário combinar teoria e prática, compreender o contexto, e lidar com a diversidade dos sujeitos para promover a aprendizagem.

Os saberes produzidos por meio dos professores são variáveis, pois estão vinculados ao contexto histórico, ou seja, são entendidos em função das perspectivas de trabalho e da noção de profissão que cada professor tem no seu cotidiano. Tardif (2000, p. 18) afirma que “[...] os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e que carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano” e enfatiza a existência de quatro tipos de saberes envolvidos nas atividades de ensino: a) formação profissional, b) disciplinares, c) os curriculares e, d) os experienciais.

Os saberes da formação profissional são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada, baseados na ciência e nos conhecimentos pedagógicos, relativos às técnicas e métodos de ensino, cientificamente aprovados, ou seja, conteúdos científicos. Estes saberes são nomeados por Gauthier *et al.* (2013) como saberes da ciência da educação e afirma que se trata de um “[...] saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo, tanto para ele, quanto para os outros membros de sua categoria socializados da mesma maneira.” Para Gauthier *et al.* (2013), esta forma de saber permeia a forma de o professor ser reconhecido e existir profissionalmente.

Os saberes disciplinares são aceitos e caracterizados como participantes dos distintos âmbitos do conhecimento, como as ciências exatas, humanas, a linguagem, são desenvolvidos e acumulados pela sociedade, no decorrer da história da humanidade, e conduzidos pela organização científica e possibilitado pelas instituições educacionais (Tardif, 2002).

Segundo Gauthier *et al.* (2013, p. 29) este saber “[...] refere-se aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas, ao conhecimento por eles produzidos a respeito do mundo.” Não é o professor quem produz o saber disciplinar, mas “[...] para ensinar, extrai o saber produzido por esses pesquisadores.” Para o autor ensinar exige que se tenha conhecimento do conteúdo a ser transmitido, afinal não tem como ensinar algo que não se conhece.

Os saberes curriculares, conforme Tardif (2002), representam a maneira que as instituições educacionais estabelecem a organização dos saberes disciplinares, geralmente esquematizados na programação escolar como conteúdos, metodologias e objetivos que os docentes precisam desenvolver e executar. Com relação aos saberes curriculares, Gauthier *et.al.* (2013, p. 30) evidencia que a escola que seleciona e organiza estes saberes produzidos pelas ciências e “[...] os transformam num corpus que será ensinado nos programas escolares.” Este saber não é produzido pelos professores “[...], mas por outros agentes, na maioria das vezes, funcionários do Estado ou especialistas das diversas disciplinas.”

Os saberes experienciais é o conhecimento adquirido por meio da experiência do professor associado ao espaço escolar e as relações que se constituem com os colegas de profissão e os discentes (Tardif, 2002). São aqueles que os professores constroem no dia a dia, através das situações que vivenciam em sala de aula. Diferente dos conhecimentos formais, adquiridos na formação profissional, nas disciplinas ou no currículo, esses saberes surgem na prática. É no fazer cotidiano que eles ganham forma, se aperfeiçoam e se tornam legítimos, pois são validados pela própria experiência do professor ao enfrentar desafios reais no ensino. (Santos, 2010)

Monteiro (2001) aponta que diversos autores ao analisar os saberes docentes, enfatizam a complexidade e a diversidade envolvidas e buscam superar a visão tradicional da racionalidade técnica, chamando atenção para os saberes que surgem da experiência. Esses conhecimentos não são impostos de fora, mas surgem em resposta aos desafios e condições que o docente encontra em sua prática profissional. Segundo a autora, os saberes da experiência nascem da combinação e reorganização de diferentes conhecimentos, de uma nova versão dos outros, reinterpretada e aperfeiçoada pelas vivências e certezas que surgem na prática do cotidiano.

Sobre o saber experiencial, Gauthier *et.al.* (2013) indica que estes são construídos pelos professores em um processo individual de aprendizagem da profissão, por meio de suas experiências pessoais. Para além dos quatro tipos de saberes classificados por Tardif, Gauthier *et.al.* (2013) aponta a existência de outras duas classificações de saberes: os saberes da tradição e da ação pedagógica.

Os saberes da tradição pedagógica, segundo Gauthier *et.al.* (2013, p. 32) “[...]tem uma representação da escola que o determina antes mesmo de ter frequentado um curso de formação de professores na universidade.” Estes saberes são representações construídas pelo indivíduo, tanto da escola, dos alunos, do professor, do ensino, como do aprendizado ou outros espaços. Os saberes da ação pedagógica, para Gauthier *et.al.* (2013), são os saberes experienciais dos professores que se tornam públicos e são validados por meio de pesquisas realizadas em sala de aula.

Shulman (2014) enfatiza a existência de sete categorias da base de conhecimento que são necessários à compreensão dos docentes: conhecimento do conteúdo, pedagógico geral, de currículo, pedagógico do conteúdo, dos alunos e de suas características, dos contextos educativos, dos objetivos, as finalidades e os valores educativos e os fundamentos filosóficos e históricos. Porém, dentre estas categorias, o autor ressalta que o conhecimento pedagógico do conteúdo se trata da categoria que melhor especifica e diferencia a compreensão de um especialista em conteúdo e de um pedagogo. E ressalta:

[...] Ele representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula (Shulman, 2014, p. 207).

Shulman (2014) reforça a existência de quatro grandes fontes, que servem como base de conhecimento para o ensino: a) formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas, b) os materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado (por exemplo, currículos, materiais didáticos, organização e financiamento educacional, e a estrutura da profissão docente), c) pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores fazem e, d) a sabedoria que deriva da própria prática.

Sobre a formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas, o conhecimento do conteúdo, conforme Shulman (2014) trata-se da primeira fonte de saberes. O docente faz parte da comunidade acadêmica e precisa compreender as estruturas da disciplina

e sua organização. Shulman (2014, p. 208) ressalta que “a maneira como essa compreensão é comunicada transmite aos alunos o que é essencial e o que é periférico na matéria.”

Para o autor, o docente tem a necessidade de compreender o conteúdo e diante da diversidade dos alunos precisa adequar os assuntos à realidade dos discentes. “Conscientemente ou não, o professor também transmite ideias sobre como a “verdade” é determinada numa área e um conjunto de atitudes e valores que influenciam notoriamente a compreensão do aluno” (Shulman, 2014, p. 208)

Esta responsabilidade, segundo Shulman, (2014, p. 208) faz com que o professor compreenda a organização e estrutura da matéria “[...]assim como suas atitudes e entusiasmo com relação ao que está sendo ensinado e aprendido.” O conhecimento do conteúdo é compreendido como um aspecto central da base para o ensino.

Acerca dos materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado, Shulman (2014) evidencia que para se alcançar os objetivos da escolarização organizada, são criados materiais e estruturas para se ensinar e aprender, entre eles, os currículos, as avaliações; as hierarquias das instituições e seus sistemas explícitos e implícitos de regras e papéis; “[...] organizações profissionais de professores, com suas funções de negociação, mudança social e proteção mútua; agências governamentais em todos os níveis, do distrito escolar ao estado e à federação; e mecanismos gerais de gestão e finanças.” (Shulman, 2014, p. 208).

A terceira fonte é a formação acadêmica formal em educação, descrita por Shulman (2014, p. 209) como sendo “[...] o importante e crescente corpo de literatura acadêmica devotada à compreensão (da) escolarização, ensino e aprendizado.” Conforme o autor, as pesquisas sobre escolarização englobam os resultados e as metodologias da pesquisa empírica nas esferas de ensino e aprendizado.

A sabedoria da prática, denominada por Shulman como “a menos estudada e codificada de todas” se trata da sua sabedoria singular adquirida por meio da prática e ressalta que uma “[...] das tarefas mais importantes para a comunidade acadêmica é trabalhar com os educadores para desenvolver representações codificadas da sabedoria pedagógica adquirida com a prática de professores competentes” (Shulman, 2014, p. 211). Ressaltamos aqui a importância de se pesquisar mais profundamente sobre essa fonte de conhecimento dos docentes, a fim de compreender como esses saberes influenciam no processo de ensino.

Tardif (2002) enfatiza que os conhecimentos do professor são individualizados, pois são apropriados e combinados, com base na experiência das pessoas e em suas condições de trabalho e uma parte da compreensão sobre como ensinar vêm de suas próprias histórias de vida, especialmente escolar.

Esta pesquisa se aproxima mais de Tardif, pois valorizamos o olhar sobre os saberes experienciais dos professores, com ênfase nas histórias de vida e nas práticas cotidianas que influenciam diretamente o desenvolvimento do pensamento geográfico. Para compreender como os professores de Geografia constroem o conhecimento, é essencial considerar suas vivências e o contexto em que estão inseridos, o que está mais alinhado com a perspectiva de Tardif. No entanto, reconhecemos a importância das contribuições de Shulman, especialmente ao refletir sobre como essas práticas podem ser sistematizadas para promover uma educação mais eficiente.

O conhecimento profissional do professor, segundo Lopes (2010, p. 35) é formado “[...] de conhecimentos elaborados por investigadores especializados nas diversas áreas afins à disciplina que ministra e à educação, mas também por aqueles saberes elaborados pelos próprios professores [...] individual ou coletivamente[...]”, ou seja o conhecimento profissional do professor é uma combinação complexa de conhecimentos provenientes da sua formação e da própria experiência, ambos essenciais para uma prática educativa eficaz.

Saggiorato e Leme (2020, p. 11) ressaltam que os saberes dos professores “[...] são conhecimentos mobilizados pelos docentes derivados de diversas fontes, construídos em diferentes momentos e constantemente aperfeiçoados por meio da reflexão da prática processo, [...] que permite aos professores elaborarem seus próprios saberes.” A profissão docente é carregada de desafios que exigem uma constante busca por conhecimentos adquiridos, sejam em ambientes formais ou no cotidiano. O professor, nesse contexto, se constrói e reconstrói entre teoria e prática, ensinar e aprender. Carmo (2021) resalta que os saberes dos professores não são produzidos apenas de forma individual, mas que são especialmente oriundos das relações sociais em que estes docentes estão envolvidos, ou seja “[...] são saberes pessoais, curriculares, que são socialmente construídos e inevitavelmente, alicerçam formação profissional” (Carmo, 2021, p. 50).

Os saberes docentes para Zibetti e Souza (2007, p. 260) “[...]comportam uma dimensão histórica e dialógica porque se constituem ao longo da trajetória de formação e de atuação profissional carregando as marcas de todo tipo de tradições pedagógicas [...] ou seja, os conhecimentos dos professores são influenciados por uma dimensão histórica e dialógica, em que se resalta a complexidade e a riqueza dos conhecimentos docentes, advindas de uma variedade de experiências e influências ao longo do tempo.

Lima, Couto e Santana (2019) apontam que o conjunto de saberes docentes exercem um importante papel no desenvolvimento do trabalho em sala de aula e na construção da identidade profissional. Os docentes “[...] na pluralidade dos saberes que constitui a docência,

vão mobilizando saberes [...] na e para a realização de suas ações” como: planejar, ensinar, aprender, avaliar e estão relacionadas a saberes específicos da disciplina e experiência. “É nessa ação que traduzem e retraduzem a sua formação anterior e reconstróem outras possibilidades para o desenvolvimento da sua prática.” (Lima, Couto e Santana, 2019, p. 115)

A prática docente é fundamental para a construção do saber do professor, uma vez que os saberes são temporais, construídos progressivamente e resultado de todas as experiências vividas ao longo da vida do profissional. Pimenta (1999) ressalta que as pesquisas realizadas acerca da prática docente indicam novos caminhos para a formação docente, como o debate sobre a identidade profissional do professor e a questão dos saberes que constituem a docência. Conforme Lima (2017) o processo de construção da identidade docente se inicia antes mesmo que o professor se forme ou comece a exercer a sua função profissionalmente.

Borges e Sambugari (2020) enfatizam que existem outros fatores que contribuem para a construção da identidade profissional do professor, as influências do meio em que vive, a origem socioeconômica, a cidade de origem ou que reside, a experiência com outros professores, na trajetória escolar ou em outros espaços e tempos.

Pimenta (1999, p. 18) diz que a “[...] identidade não é um dado mutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. A autora também aponta que a profissão de professor da mesma forma que as outras “[...] emerge em um dado contexto e momentos históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades adquirindo estatuto de legalidade.” Nesse sentido a identidade docente é algo que se constrói diariamente.

Ainda sobre a construção da identidade profissional, Pimenta (1999, p. 19) ressalta que uma identidade profissional é construída por meio da “significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições”, mas também é formada através da “[...] reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade.” Dessa forma compreendemos a construção da identidade profissional como um processo multifacetado que envolve a significação social da profissão quanto a revisão das tradições e a reafirmação de práticas culturalmente consagradas. A forma como uma profissão é percebida e valorizada pela sociedade influencia diretamente em como os profissionais se veem e se comportam dentro desse campo: quando uma profissão é socialmente reconhecida e respeitada, os indivíduos que nela atuam tendem a desenvolver uma identidade profissional mais confiante.

Pimenta (1999) aponta que ainda existe a preocupação com a reafirmação das práticas

consagradas culturalmente. Na profissão professor, há um respeito pelas práticas tradicionais que foram validadas ao longo do tempo e representam um corpo de conhecimento e experiência que continua sendo relevante. No entanto, as rápidas mudanças tecnológicas e sociais, tem desafiado a permanência dessas práticas.

Monteiro (2001) ressalta que o modelo educacional baseado no paradigma da racionalidade técnica, foi dominante por muito tempo, com a concepção de que o professor era apenas um meio para transmitir conhecimentos elaborados por outras pessoas. Dessa forma, o professor seria um profissional com a sua competência técnica – para adequar o conhecimento “[...] ou diluí-lo, (ou distorcê-lo, se ineficiente), para que seja (fosse) aprendido pelos alunos que, assim educados, e disciplinados, “evoluíram para uma vida melhor”. (Monteiro, 2001, p. 122).

A autora destaca uma fase em que o ensino era visto como algo mecânico, baseado apenas na transmissão de conhecimentos e na disciplina dos alunos. Porém, ela destaca a importância de uma prática educativa mais reflexiva e envolvente, em que tanto professores, quanto alunos participem ativamente do processo tornando-o mais significativo e transformador.

As práticas tradicionais ainda são importantes, mas precisam ser revisadas constantemente para que acompanhem as novas realidades como os avanços tecnológicos e mudanças nas demandas sociais e econômicas para atender às novas formas de aprendizagem e às necessidades dos alunos de hoje. Com as alterações nas leis da Educação, reformas do Ensino Médio, redução da carga horária, muitas dessas práticas estão sendo questionadas.

A identidade docente se constrói também por meio “do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias”, além do significado que cada docente “[...] enquanto ator e autor, confere a atividade docente no seu cotidiano [...]” (Pimenta, 1999, p. 19)

Esta construção ocorre, segundo Pimenta (1999), através dos valores que este professor tem, da sua maneira de se situar no mundo, sua trajetória e história de vida, seus saberes, suas inquietações e representações, do sentido que tem o ser professor na vida deste indivíduo. Tardif (2002, p. 68) enfatiza que o desenvolvimento do saber profissional está associado tanto às “suas fontes e lugares de aquisição, quanto aos seus momentos e fases de construção.”

Lima, Couto e Santana (2019, p. 115) salientam que os docentes mobilizam saberes próprios “[...] os quais são adquiridos ao mediar e compartilharem atividades escolares no processo diário da prática do ensino no contexto social da educação, mesmo que nesse

movimento sejam transmitidos conhecimentos produzidos por terceiros[...]”, seja por meio do conhecimento das disciplinas, do currículo ou das pesquisas.

Assis (2021, p. 42) enfatiza que no processo de “[...] efetivação da prática docente, o professor, para superar a divisão teoria/prática, precisa desenvolver a competência de mobilizar diferentes saberes para situações diversas[...]”, o que segundo a autora, qualifica este docente a resolver conflitos e desafios diversos que possam surgir no ambiente escolar, podendo ser na sala de aula ou em outro espaço que necessite da habilidade de construir e compartilhar saberes.

O ensinar e aprender, na atual sociedade, passam por muitos desafios, um deles corresponde ao “[...] compromisso de o mediador efetivar a prática docente proporcionando ressignificação no processo de ensino/aprendizagem, o que implica na renovação, aprimoramento e reelaboração dos saberes construídos no dia a dia em sala de aula.” (Assis, 2021, p. 42)

Lopes (2010, p. 38) aponta que nas pesquisas sobre saber docente, um aspecto relevante é a “[...] consciência do caráter social desse saber e da própria profissão do professor [...]” visto que esses saberes são estruturados e reestruturados constantemente e em diferentes tempos, apesar de serem “[...] complementares, interdependentes e encontram seu pleno significado, simultaneamente, no ambiente pedagógico, representado pela sala de aula, e, de modo mais amplo, na vida cotidiana, no curso geral do processo social e histórico.”

Assis (2021, p. 48) ressalta que “[...] os saberes são elementares para que o sujeito compreenda as situações adversas, reavalie os paradigmas, reformule novas possibilidades para atuar em sala de aula. Lopes (2010, p. 40) também afirma que os “[...] saberes se constituiriam na “matéria viva” que dinamiza e põe em movimento a profissão.” O autor salienta que o exercício da profissionalidade docente “[...] é marcado pela contingência e pela imprevisibilidade. Em uma palavra: é circunstancial. Tal fato torna a prática profissional docente extremamente sensível às mudanças sociais.” (Lopes, 2010, p. 40). Assim entende-se que o saber docente, como qualquer outro, é o resultado de uma produção social e por esse motivo é mutável e passível de revisões e reavaliações.

De acordo com Zibetti e Souza (2007), no cotidiano do trabalho docente, há técnicas de apropriação, materialização e constituição de saberes pedagógicos e, como tal, são métodos determinados pelas condições históricas, políticas e econômicas das circunstâncias em que ocorrem. As autoras apontam que apesar das marcas e influências de outros períodos, o processo de atuação do professor conversa com o cenário em que se desenvolve e ao trabalhar em uma vivência particular, os docentes interagem com os meios materiais que possuem

naquela realidade, dialogam no contexto que estão inseridos e constroem seus saberes nestes diferentes contextos.

Os diversos contextos e os diferentes períodos históricos, conforme Lopes (2010, p. 41) “[...] exigem, sob pena de interrupção da relação pedagógica, adequação constante no conteúdo dessa profissionalidade.” Segundo o autor, para o exercício da profissionalidade docente é preciso considerar e refletir acerca das mudanças sociais que se aceleram a cada dia e suas consequências no campo educativo “[...] visto que condiciona, não resta dúvida, o corpus de saberes que constitui o núcleo da profissão. Conclusivamente, a prática docente não pode ser guiada por uma racionalidade perfeita, tal qual pretendia o cientificismo positivista moderno” (Lopes, 2010, p. 41). A educação vai muito além de um conjunto de regras ou métodos fixos, pois ensinar é um processo vivo, que envolve pessoas, histórias e experiências, onde cada sala de aula é única, e os desafios mudam conforme o tempo e o contexto. Por isso, a prática docente precisa ser flexível, criativa e aberta ao diálogo, não basta seguir um modelo rígido é preciso conectar saberes científicos, culturais e experienciais.

Na atuação cotidiana, Zibetti e Souza (2007, p. 255) enfatizam que os docentes se apropriam de saberes construídos historicamente através das interações e diálogos que realizam com diferentes indivíduos, por meio de experiências vivenciadas e materiais de trabalho e de estudo com os quais têm contato. Segundo as autoras, essa apropriação ocasiona uma relação ativa com esses saberes, pois os professores “[...] reproduzem alguns, descartam ou reformulam outros e produzem novos saberes a partir das situações concretas de ensino enfrentadas.” Porém as autoras afirmam que “[...] uma parte fundamental da formação dos professores ocorre no exercício de seu trabalho não implica dizer que só se aprende na prática.” (Zibetti e Souza, 2007, p. 255).

A apropriação que o professor faz dos saberes, de acordo com Zibetti e Souza (2007), é mediada por seu conhecimento acerca dos seus alunos e do cotidiano destes, das disposições de instrumentos de trabalho necessárias para que este realize seu ofício de ensinar, dos pensamentos e conceitos estabelecidos em outros momentos de ensino. Por isso:

[...] ao trabalhar em uma realidade específica, os professores dialogam com os recursos materiais de que dispõem, as necessidades e solicitações dos alunos, as determinações do sistema e as expectativas das famílias em relação à aprendizagem das crianças (Zibetti e Souza, 2007, p. 260).

Conforme as autoras é preciso ressaltar a complexidade que envolve o trabalho docente, visto que existem oportunidades para os professores produzirem conhecimentos

teóricos, pedagógicos e disciplinares, além disso é importante considerar a contribuição da experiência profissional nas interações com os colegas e no contexto do próprio trabalho docente, que auxiliam o docente no seu ofício de ensinar

Em relação aos conhecimentos indispensáveis ao "saber ensinar", Santos (2017, p. 66) destaca que estes não devem ser interpretados ou aplicados de forma isolada pelo educador durante o exercício de sua profissão. Cabe ao professor habilidoso, construir e efetivar o diálogo, a articulação e a harmonização desses conhecimentos e saberes essenciais à sua profissionalização. Assim, ensinar é um equilíbrio contínuo entre teoria e prática, entre conhecimento e experiência, pois é na conexão entre esses saberes que o professor dá sentido à sua atuação.

## 2.1 OS SABERES DA EXPERIÊNCIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Compreende-se que os saberes docentes vão além das teorias e das disciplinas ensinadas e aprendidas nas universidades, estes inclusive são gerados por outros meios, visto que o professor “[...] não teve seu primeiro contato com o lócus de atuação [...] como profissional, ele tem vivências e experiências outras no ambiente escolar que, ao longo do tempo ajudam na constituição da sua visão do ser professor” (Silva, 2021, p. 5). Aqui se torna necessário ressaltar que os saberes da experiência não surgem de maneira isolada, mas se constroem na relação constante com os saberes adquiridos na formação profissional, uma vez que a prática docente é atravessada por essa interação dinâmica, na qual os conhecimentos teóricos são ressignificados através das vivências cotidianas em sala de aula. O professor, ao longo de sua trajetória, não apenas ensina o que aprendeu na universidade, mas reelabora esses saberes à luz das demandas reais do ensino, dos desafios enfrentados e das trocas com colegas e alunos. Esse movimento dialógico entre teoria e experiência é o que fortalece a profissionalidade docente e amplia a compreensão sobre o que significa ensinar e aprender.

Santos (2017, p. 54) parte da ideia que “[...] o conhecimento profissional seria uma gama de saberes e conhecimentos gerais referentes a uma determinada profissão.” No caso do professor, trata-se dos conhecimentos que envolvem os saberes da experiência em sala de aula, dos conhecimentos teóricos e da pesquisa. Monteiro (2001) afirma que os saberes da experiência são aqueles formados pela prática diária da profissão, baseados no trabalho e no conhecimento do meio e surgem da articulação e reorganização dos outros conhecimentos.

Larossa Bondía (2002, p. 20) aponta que “costuma-se pensar a educação do ponto de vista da relação entre a ciência e a técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação entre

teoria e prática.” Para o autor, enquanto a combinação ciência/técnica sugere uma perspectiva positiva e corretiva, a dupla teoria/prática está mais associada a uma visão política e crítica, tendo em vista estes argumentos. O autor (2002, p. 20, grifo nosso) propõe “que exploremos juntos outra possibilidade, digamos que mais existencial [...] e mais estética [...], a saber, pensar a educação a partir do par **experiência/sentido**.” Segundo ele, isso decorre da convicção de que as palavras têm o poder de criar significado/sentido, moldar realidades e, por vezes, atuar como influentes mecanismos de subjetivação.

Larossa Bondía (2002) não discute os saberes da experiência, mas ao refletir sobre a experiência, ressalta que as palavras desempenham um papel importante na determinação do nosso pensamento, uma vez que não pensamos por meio de abstrações, mas sim por meio de palavras. Pensar não é somente raciocinar “[...], mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras.” (Larossa Bondía, 2002, p. 21).

Ao falar sobre a experiência em sua obra *Experiência e Pobreza*, Benjamim (1987) evidência o poder das palavras e da linguagem, à medida que a experiência representava o conhecimento transmitido ao longo das gerações “Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens.” (p. 116), o autor refere-se à experiência como saber acumulado ao longo de períodos, por meio da linguagem, da palavra, seja através de histórias, parábolas ou contos que são repassados de geração para geração, em que as pessoas à medida em que vivem, transmitem suas experiências para os mais novos através das narrativas, das memórias, do seu fazer (Benjamim, 1987).

Bessa (2006) ressalta que a arte de narrar tornou-se rara, pois provém da transmissão de uma experiência que não é possível em um mundo moderno excessivamente industrializado. Nesse contexto, as gerações não conseguem mais conversar entre si, e o individualismo se sobrepõe à criação coletiva. Contraditoriamente, o avanço da globalização e das tecnologias de comunicação: *smartphones* e redes sociais, tem provocado um isolamento social, com menos interações pessoais importantes. Apesar de permitirem conexões rápidas em todo o mundo, essas tecnologias também podem criar barreiras para a comunicação presencial e para a transmissão oral de histórias e experiências

Benjamim (1987) ressalta a diferença entre vivência e experiência. Vivência seria aquilo que aconteceu com o sujeito, mas experiência é o modo pelo qual se dá sentido àquilo que vivenciou. Para o autor, a experiência só ocorre quando você insere, em palavras, àquilo que foi vivenciado, ou seja, é a junção do acontecimento com a linguagem, de maneira que através das palavras, dá-se sentido ao que aconteceu.

Sobre a palavra experiência, Larossa Bondía (2002) traz a seguinte reflexão: “poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, “o que nos passa”. Em português se diria que a experiência é “o que nos acontece” [...]” (Larossa Bondía, 2002, p. 21). Dessa forma, para o autor, a experiência é aquilo que atravessamos, o que nos ocorre, aquilo que nos afeta, não é simplesmente o que ocorre ou o que se desenrola, mas sim o que nos deixa uma marca, que nos impacta.

Benjamim (1987, p. 116) ao falar de experiência em suas obras retrata a sua escassez no mundo, pois “[...] o que resulta para o bárbaro dessa pobreza de experiência? Ela o impede de partir para frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda.” Embora um grande número de eventos ocorre constantemente, a verdadeira experiência torna-se cada vez mais escassa e este fato acontece por três razões: a primeira devido ao excesso de informação, que muitas vezes, não permite espaço para a experiência. E ainda:

O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça. (Larossa Bondía, 2002, p. 22)

Dessa maneira, o autor ressalta a importância de distinguir a experiência da informação, e no que diz respeito ao conhecimento proveniente da experiência. Larossa Bondía (2002, p. 22) afirma que “é necessário separá-lo de saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado.” De acordo com o autor, a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião que anula nossas oportunidades de experiência, impedindo que verdadeiramente experienciemos algo:

O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina. É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação. Para nós, a opinião, como a informação, converteu-se em um imperativo. Em nossa arrogância, passamos a vida opinando sobre qualquer coisa sobre que nos sentimos informados. (Larossa Bondía, 2002, p. 22)

A experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Larossa Bondía (2002) expõe que a rapidez com que os eventos nos são apresentados e a obsessão pela novidade, pela constante busca pelo novo, que define o mundo moderno, dificultam a formação de conexões

significativas entre os acontecimentos e “impedem também a memória, (visto) que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio.” (Larossa Bondía, 2002, p. 23).

O indivíduo moderno não apenas se mantém informado e expressa opiniões, mas se transformou em um consumidor insaciável de notícias e novidades e torna-se um curioso incansável, constantemente insatisfeito, em permanente excitação e tornando-se incapaz de apreciar o silêncio. Para o sujeito centrado no estímulo e na experiência momentânea, tudo o atravessa, mas nada verdadeiramente acontece a ele, assim, a velocidade e seus efeitos, a ausência de silêncio e memória, tornam-se igualmente inimigas mortais da experiência (Larossa Bondía, 2002)

Benjamim (1987) também ressalta que há uma pobreza de experiência por conta do periodismo. O autor relata a perda progressiva da nossa conexão com o passado, com a memória, destaca o notável avanço da individualização da vida, visto que não possuímos experiências ancestrais passadas de geração para geração por meio da palavra, que orientem nosso caminho. Ainda ressalta que a falta de paciência faz com que não demos tempo para que as coisas aconteçam, se conectem e acabem. Para o autor o empobrecimento da experiência está ligado ao desenvolvimento da técnica (Benjamim, 1987).

Larossa Bondía aponta que “[...]a experiência é cada vez mais rara por excesso de trabalho.” Para ele esse ponto é relevante, pois frequentemente há confusão entre experiência e trabalho, “Existe um clichê segundo o qual nos livros e nos centros de ensino se aprende a teoria, o saber que vem dos livros e das palavras, e no trabalho se adquire a experiência, o saber que vem do fazer ou da prática, como se diz atualmente.” (Larossa Bondía, 2002, p. 23). O autor se preocupa em fazer esta distinção entre experiência e trabalho, pois o indivíduo moderno, para além de ser uma pessoa informada e que tem opinião, está constantemente em movimento e é também alguém que trabalha:

[...] Tudo é pretexto para sua atividade. Sempre está a se perguntar sobre o que pode fazer. Sempre está desejando fazer algo, produzir algo, regular algo [...] nós somos sujeitos ultra-informados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos. (Larossa Bondía, 2002, p. 24)

Devido à nossa constante busca pelo que não temos, não conseguimos desacelerar, e acabamos por não vivenciar experiências significativas. Larossa Bondía (2002) aponta que a experiência como oportunidade de sermos impactados ou tocados por algo, exige um gesto de pausa, um movimento que se torna praticamente impossível nos dias de hoje, pois este

demanda parar para refletir, observar, escutar, pensar, observar com mais atenção, escutar com mais cautela, interromper as reações automáticas, suspender o julgamento, cultivar a atenção e a sensibilidade, apreciar os detalhes, adiar a formação de opinião, dialogar sobre as experiências vividas, aprender a valorizar o tempo, escutar atentamente os outros, cultivar a arte do encontro, manter momentos de silêncio, ser paciente consigo mesmo e conceder tempo e espaço (Larossa Bondía, 2002). Assim, o sujeito da experiência para o autor:

[...] não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, que não é o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer. [...] o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. (Larossa Bondía, 2002, p. 24)

O indivíduo da experiência se caracteriza, não pela sua atividade, mas pela sua receptividade, pela sua abertura, disponibilidade. “O sujeito da experiência é um sujeito ‘exposto’” (Larossa Bondía, 2002, p. 24). O autor ressalta que aquele que permanece incapaz de experimentar é aquele a quem nada atravessa, a quem nada acontece, a quem nada toca, nada chega, que nada afeta, a quem nada ocorre. Dessa forma, Larossa afirma que o indivíduo da experiência é definido não por sua atividade, mas por sua receptividade, por deixar lugar para a experiência, ser território de passagem, que se permita sentir, experimentar, e ser afetado de alguma forma. Para o autor “[...] o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana.” (Larossa Bondía, 2002, p. 26).

Quando se fala em experiência, Passeggi (2011, p. 148) ressalta que “[...] deriva do latim *experientia/ae* e remete à “prova, ensaio, tentativa”, o que implica da parte do sujeito a capacidade de entendimento, julgamento, avaliação do que acontece e do que lhe acontece.” Para Schwartz (2010, p. 38) a experiência é algo “[...] relativamente individualizado, por pessoas singulares numa trajetória feita de encontros sociais, técnicos, humanos.”

O saber da experiência conforme Larossa Bondía (2002, p. 27) é “[...] o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece”, portanto, não se trata da verdade, mas do sentido ou do não sentido das coisas. Trata-se de um saber transitório que está ligado á vivência de um indivíduo, ou de uma sociedade particular, “[...] ou, de um modo ainda mais explícito, de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude” (Larossa Bondía, 2002, p. 27).

A experiência, segundo Furlan e Moellwald (2013), por meio do atravessamento de algo novo, nos forma e transforma, e isto só é possível perante a nossa exposição ao imprevisível, incerto, “[...] ao percebermos que determinada forma de pensar ou agir pode ser alterada frente às nossas percepções quanto ao que nos afetou, nos tocou e nos aconteceu. Em outras palavras, essa constante exposição nos conduz [...] a uma formação em contínua (trans)formação.” (Furlan e Moellwald, 2013, p. 3)

Os autores supracitados trouxeram as suas reflexões sobre experiência e estão presentes nesta pesquisa para que de fato possamos entender que o saber da experiência é algo particular, subjetivo e pessoal de cada indivíduo, mesmo que duas pessoas passem pela mesma situação, não terão a mesma experiência, pois têm percepções de mundos e trajetórias de vida diferentes, singulares e inerentes a cada pessoa. Os saberes da experiência conforme Zibetti e Souza (2007, p. 250) são compostos “[...] por objetos-condições nos quais estão inclusas as relações e interações que os professores constroem com os demais atores em sua prática; as normas e obrigações sob as quais precisam trabalhar; e a instituição como meio composto por diversas funções.”

Nóvoa (1998) destaca que os estudos produzidos sobre a vida dos professores evidenciam a relevância de “[...] investir à pessoa do professor e de dar um estatuto ao saber emergente da sua experiência profissional,” para possibilitar que os professores “[...] se apropriem dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceptual” (Nóvoa, 1998, p. 31). E ressalta:

Os professores não são apenas consumidores, mas também produtores de saber. Os professores não são apenas executores, mas são também criadores de instrumentos pedagógicos. Os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos (Nóvoa, 1998, p. 31).

Ressalta-se a importância de se estudar os saberes advindos da formação, trajetória de vida e experiência dos professores e a relação destes com a construção do conhecimento escolar, pois estes profissionais não são meros reprodutores ou consumidores, mas produtores de saber. Carmo (2021, p. 30) afirma que os docentes, na ação de tornar o conhecimento compreensível para seus alunos produzem “formas próprias de um saber que certamente não se originam apenas da formação docente, mas resulta da mobilização de um conjunto de saberes garimpados na sua trajetória pessoal e profissional”.

Uma parcela do que os docentes compreendem sobre como ensinar é resultado das suas experiências, histórias de vida e trajetórias escolares desenvolvidas através das suas

práticas cotidianas, ao longo de sua carreira profissional, visto que o professor tem uma história de vida “[...] é um ator social, possui um corpo, emoções, poderes, personalidade, cultura(s), e suas ações são sempre marcadas pelos contextos em que ele se insere e pelas experiências anteriormente vivenciadas” (Carmo, 2021, p. 39).

Nesse sentido, Carmo, Bonfim e Silva (2021, p. 3) também ressaltam que esse saber “[...] é produzido pelo próprio sujeito por meio da reflexão a respeito das suas ações pedagógicas e, além disso, está atrelado aos demais saberes.” Quanto ao processo de construção dos saberes da experiência dos professores, os autores enfatizam que passa por variados aspectos que estão profundamente ligados ao próprio indivíduo, e envolve sua trajetória e histórias de vida, a maneira que este pensa acerca da sua profissão, os seus acertos e erros ao mediar a aprendizagem dos educandos diante das suas limitações, obstáculos e desafios enfrentados na sala de aula.

Leal e Meirelles (2019, p. 1150) salientam que no saber experiencial, “[...] considera-se que os professores acumulam vivências que os fazem tomar decisões mais rápido, que causam impacto no ensino e que os ajudam a conviver no ambiente escolar e com seu objeto de trabalho: os estudantes.” Dessa maneira, os autores apontam, a importância da socialização docente, ou seja, da interação do professor com seus pares, “Todavia, a coletividade na escola e sua frequente troca de experiências entre os agentes educativos colaboram para que os docentes aprendam novas tecnologias de ensino que podem ajudá-lo com o seu trabalho junto aos estudantes.” (Leal e Meirelles, 2019, p. 1150).

Tardif, Lesard e Lahaye (1991) apresentam que os saberes da experiência estão presentes no discurso dos professores e podem ser identificados por surgirem da prática cotidiana da profissão. Nesse sentido, o saber docente integra todo o conhecimento resultante da prática pedagógica, incluindo o conhecimento decorrente das experiências que, segundo os autores, são saberes práticos (se integram a prática e são partes constituintes dela enquanto prática docente). Formam um conjunto de representações em que os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões.

O saber de experiência é progressivo, que se constitui, ao longo da trajetória de vida de um docente, entretanto não podemos afirmar que é produzido exclusivamente na escola, visto que existem influências externas. Carmo (2021, p. 27) aponta que “[...] os professores transitam entre os saberes docentes produzidos em sua trajetória pessoal e profissional e aqueles oriundos de sua formação”, desta forma “[...] parecem constituir o fundamento principal da prática profissional, além de oferecer subsídios não só para aquisição, mas

também para produção dos próprios saberes profissionais” (Carmo, 2021, p. 136).

Conforme Ferraz (2018) esses saberes se originam de várias fontes “[...] desde a influência familiar até a experiência com escolas de trabalho, podemos afirmar que eles são uma construção social contextualizada e histórica, pois eles não se constituem isoladamente.” Conforme a autora, são ativos, evolutivos e provisórios pois estes se constituem “[...]no movimento entre o saber de origem exterior e os formulados com experiência, estando em constante transformação.” (Ferraz, 2018, p. 52).

O saber de experiência, de acordo com Carmo, Bonfim e Silva (2021, p. 4), se trata de um saber pessoal, não de um saber exterior como os saberes de formação profissional, disciplinares ou curriculares, mas que são a produção individual de cada professor “[...] pois, mesmo com vivências e trajetórias formativas e profissionais semelhantes, permitem construir mecanismos próprios de vivenciar as situações em sala de aula.” A diversidade dos saberes experienciais enriquece a prática docente e contribui para um ambiente de aprendizado mais dinâmico e flexível.

O trabalho na sala de aula, conforme Tardif (2000) exige uma variedade de habilidades e competências para motivar seu grupo de alunos a se concentrar em uma atividade, no mesmo momento em que “dão uma atenção particular a certos alunos da turma, procuram organizar atividades de aprendizagem, acompanhar a evolução da atividade, dar explicações, fazer com que os alunos compreendam e aprendam etc.” (Tardif, 2000, p.15).

Cada pessoa está inserida em uma cultura, tem valores diferentes, e experiências subjetivas e por isso os saberes profissionais são adaptáveis às suas práticas cotidianas que permitem perceber a melhor forma de apresentar os conteúdos e torná-los compreensíveis aos alunos. Carmo ressalta:

[...] os professores atuam com os conhecimentos prescritos no currículo, mas, em sua ação, eles adquirem outras configurações e são operados de maneira diferente. As combinações intrínsecas e extrínsecas às práticas cotidianas, as quais o professor opera, fazem surgir certo distanciamento das prescrições, possibilitando modificações viáveis ao aprendizado dos alunos. (Carmo, 2021, p. 33)

Moreira (2012) aponta a necessidade da relação entre os conhecimentos que o aluno possui e os que serão transmitidos para o mesmo. Apesar dos desafios encontrados, estes precisam ter significado para vida dos alunos. A utilização de diferentes metodologias e estratégias facilitadoras, conforme Farias (2017), se tornam um caminho para proporcionar a reconstrução de conhecimento, a estruturação de um pensamento crítico.

O professor como mediador do conhecimento, como salienta Rolinski (2010), tem a responsabilidade de possibilitar uma conexão entre as experiências anteriores e o conhecimento científico, por intermédio de atividades desafiadoras e estimulantes. Para Carmo, Bonfim e Silva (2021) não é somente o tempo que contribui para a construção deste saber, uma vez que é produzido através da reflexão na e sobre a prática, assim como as trajetórias de vida de cada docente e das relações que estes mantêm na escola com os diferentes indivíduos sejam eles alunos, professores, coordenadores, direção, ou outro, “[...] denotando, assim, a personalidade deste tipo de saber.” (Carmo, Bonfim e Silva, 2021, p. 11)

Carmo, Bonfim e Silva (2021, p. 2) ressaltam que se tem “[...] nos saberes experienciais uma espécie de engrenagem que auxilia na mobilização dos demais saberes, na qualificação da prática, por meio da reflexão crítica acerca do seu fazer pedagógico, bem como, na tomada de consciência sobre a autonomia.” Compreendemos aqui que os saberes adquiridos ao longo da experiência profissional são como uma força motriz para mobilizar os demais saberes docentes. Eles são essenciais para qualificar a prática pedagógica, através da reflexão crítica sobre as próprias ações, promovendo uma consciência maior sobre a autonomia do professor.

Leal e Meirelles (2019, p. 1150) enfatizam que “junto com os saberes, o tempo de docência também é considerado importante porque são os anos de experiência na profissão que consolidam um profissional mais seguro para atuação em sala de aula”. O tempo dedicado ao exercício da profissão é considerado fundamental para consolidar um profissional mais confiante e seguro em sua atuação em sala de aula. A experiência o ajuda a lidar melhor com diferentes situações e a ajustar suas formas de ensinar para atender às necessidades dos alunos.

Tardif (2002, p. 49- 50) resalta que os saberes experienciais “[...] não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias [...]” mas que estão fixados no fato de que o ensino é desenvolvido em circunstâncias de múltiplas interações que “[...] representam condicionantes diversos para atuação do professor[...]” esses saberes [...]fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar sua integração.” Ao afirmar que os saberes experienciais não estão sistematizados, Tardif (2002) sugere que eles são conhecimentos tácitos, enraizados na prática e na vivência do dia a dia escolar, e que estes não podem ser facilmente codificados em manuais ou teorias abstratas, mas são cruciais para o desempenho eficaz do professor em sala de aula.

As interações que ocorrem no ambiente escolar, em especial na sala de aula, representam diversos condicionantes para a atuação do professor, dessa forma os saberes

experienciais fornecem aos professores uma base de certezas relativas ao seu contexto de trabalho. Mesmo diante da complexidade e das mudanças constantes no ambiente escolar, os docentes podem confiar em sua experiência para orientar suas ações, pois esses saberes proporcionam uma sensação de segurança e confiança, facilitam a integração do professor em seu ambiente de trabalho e contribuem para sua eficácia como educador.

Santos (2017, p. 55) expõe que “[...] o profissional professor é também uma pessoa em relação e evolução em que o saber da experiência lhe pode conferir maior autonomia profissional, juntamente com outras competências que viabilizam a sua profissão”. Percebemos que a formação e profissionalização estão ligados profundamente e se complementam na relação que envolve todo o trabalho do docente. Os saberes docentes, em todo o momento, são produzidos e modificados, uma vez que a formação dos professores é constante, pois enquanto o profissional da educação estiver em atuação, novos conhecimentos são gerados.

Santos (2010) observou em alguns estudos, uma ênfase nos saberes das experiências de vida e profissionais, tanto dos educandos, quanto dos educadores, mas o autor ressalta que esses saberes devem ser refletidos e teorizados de forma crítica, e aponta que a “[...] experiência, por si só, não é formativa; ela só passa a fazer e construir sentido, na medida em que somos capazes de sistematizá-la, de teorizá-la para reelaborar saberes necessários à ação alfabetizadora e atuar de forma crítica, contextualizada.” (Santos, 2010, p. 172).

As experiências precisam ser analisadas e compreendidas criticamente para que se transformem em conhecimento útil. Somente através desse processo é possível melhorar a prática pedagógica e agir de maneira mais eficaz e adequada ao contexto específico de cada situação educacional.

O processo de ensino envolve diversas experiências vividas pelos docentes no contexto educacional que podem ser agrupadas e utilizadas para categorizar as experiências do ato docente como: 1) experiências de planejamento e preparação de aulas; 2) experiências de interação e relacionamento com os alunos; 3) experiências de avaliação e *feedback*; 4) experiências de formação e desenvolvimento profissional, 5) experiências de adaptação e flexibilidade, 6) experiências de engajamento com a comunidade, 7) experiências de uso de tecnologia e experiências de reflexão e autoavaliação.

Libâneo (1994, p. 22) ressalta a importância que o planejamento tem por se tratar da “[...] racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. Com relação ao planejamento, Oliveira (2007) ressalta que o ato de planejar requer alguns pontos a serem considerados, sendo o primeiro

aspecto o conhecimento da realidade do que se almeja planejar, tendo como objetivo as principais necessidades que precisam ser trabalhadas, visto que “[...]para que o planejador as evidencie faz-se necessário fazer primeiro um trabalho de sondagem da realidade daquilo que ele pretende planejar, para assim, traçar finalidades, metas ou objetivos daquilo que está mais urgente de se trabalhar.” (Oliveira, 2007, p. 21). O planejamento tem papel fundamental no processo de ensino, e requer do professor, experiência para realizar o preparo das suas aulas, fazer a seleção dos conteúdos e a elaboração de atividades, considerando a realidade de seus alunos, os objetivos a serem alcançados.

Com relação às experiências de interação e relacionamento com os alunos, Sarmiento (2010, p. 14) aponta que a sala de aula necessita ser espaço de “[...] formação, de harmonização, onde a afetividade em suas diferentes manifestações possa ser usada em favor da aprendizagem [...]” e há necessidade que os professores utilizem de suas experiências de vida e na sala de aula para que aconteça a interação com os alunos.

Muitos utilizam a prática da avaliação de forma autoritária, porém “é fundamental posicionar a avaliação a serviço de uma metodologia que entenda e esteja preocupada com a educação como mecanismo de transformação social.” (Silva, 2017, p. 1) Alguns docentes utilizam de suas avaliações para auxiliar seus alunos a construir o conhecimento. A autora ressalta a avaliação na abordagem amorosa, afetiva e acolhedora que busca integrar e incluir por meio de diversos métodos, respeitando e valorizando a subjetividade do aluno durante o processo de construção do conhecimento. Dessa forma, para o autor, a prática avaliativa não apenas mede o desempenho, mas também busca promover uma educação que reconheça a singularidade de cada aluno e contribua para uma transformação social positiva.

Silva (2017) aponta que essa maneira de avaliar esquivava-se de julgamentos e rótulos, e através dele delibera formas para melhorar a aprendizagem do educando. Segundo Silva (2017, p. 1) a finalidade da avaliação é intervir para melhorar, “[...], porém a maioria das escolas promovem exames que são uma prática de avaliação e não a avaliação em si.”

Dessa forma, para que a avaliação possibilite que o educando desenvolva seus conhecimentos e perceba o que ele está acertando e o que precisa se aperfeiçoar, é necessário que o professor, através de sua experiência e interação com os alunos, dê seu *feedback* para os alunos. Fluminhan, Murgio e Fluminhan (2018, p. 43) alertam que “[...] é necessário que haja um feedback entre o emissor e o receptor da informação, seja para confirmar o que foi emitido, seja para orientar novas práticas ou para corrigir o que [...] foi executado” e por meio desse *feedback* construtivo auxilie na aprendizagem de seus alunos.

Sobre as experiências de formação e desenvolvimento profissional, Papi (2014, p. 201)

sinaliza que a “[...] formação é um dos elementos que contribui para o desenvolvimento profissional do professor ou para o seu processo de melhoria no ensino”. Segundo a autora, o desenvolvimento profissional inicia-se formalmente com a formação inicial.

O docente tem a experiência do desenvolvimento profissional, e Marcelo (2009, p. 7) enfatiza que esse processo é ao mesmo tempo individual e coletivo “[...] que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais.” O desenvolvimento profissional ocorre tanto dentro do ambiente escolar, como fora com a participação em cursos, *workshops* e grupos de estudo.

Tardif (2000, p. 15) analisa as experiências de adaptação e flexibilidade dos professores em relação a diferentes contextos educacionais, “[...] a prática profissional dos professores é heterogênea ou heterônoma no tocante aos objetivos internos da ação e aos saberes mobilizados.” Segundo o autor, a relação que os docentes têm com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilizá-los no ofício do trabalho em função dos objetivos que procuram atingir no processo de ensino.

Ao observar docentes em seu trabalho na sala de aula, diante dos alunos, é perceptível o empenho dos professores em atingir na maioria das vezes, de forma simultânea, diferentes tipos de objetivos, como por exemplo controlar um grupo, auxiliar na concentração de um afazer, motivá-los a participar, organizar tarefas de aprendizagem, além de “[...] acompanhar a evolução da atividade, dar explicações, fazer com que os alunos compreendam e aprendam etc. Ora, esse conjunto de tarefas evolui durante o tempo da aula de acordo com uma trama dinâmica de interações humanas entre professores e alunos.” (Tardif, 2000, p. 15). O trabalho dos professores é um processo rico e multifacetado, em que precisa equilibrar diversas funções e ajustar as estratégias de acordo com o cotidiano dos alunos.

As experiências de adaptação e flexibilidade se referem às experiências vivenciadas pelos professores ao se adaptar a diferentes contextos educacionais e às necessidades dos alunos, como a flexibilidade em relação às estratégias pedagógicas, como por exemplo modificar os saberes curriculares, seja pela ordem dos conteúdos, por sua interpretação do que é mais “importante” a ser ensinado, ou porque no ambiente da sala de aula o docente está sujeito a diferentes situações e circunstâncias que afetem o seu planejamento e este precise mudar a sua rota naquele momento para conseguir atingir o seu objetivo. Leal, Teixeira e Conceição (2018, p. 3) ressaltam que essas adaptações curriculares se fazem necessárias e são de “[...] grande relevância para a práxis pedagógica, pois devido a estas mudanças estruturais,

físicas e pedagógicas que irão dar ao professor a flexibilidade suficiente para individualizar o ensino, em resposta às necessidades educacionais de cada estudante.”

Quanto às experiências de engajamento com a comunidade escolar, Vasconcelos *et.al.* (2005, p. 2), afirmam que a escola, enquanto instituição educativa, exerce uma função fundamental quando se reflete sobre a interação professor-aluno, “[...] sendo palco das diversas situações que propiciam esta interação principalmente no que tange sua dimensão socializante, a qual prepara o indivíduo para a convivência em grupo e em sociedade.” Situações essas que são vivenciadas pelos professores ao se engajar com a comunidade escolar, como a participação em reuniões de pais e professores, eventos escolares e atividades extracurriculares que necessitam que o docente esteja engajado com a comunidade escolar.

Quanto às experiências de uso de tecnologia, Silva, Bilessimo e Machado (2021, p. 1) ressaltam que a “[...] integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na sala de aula envolve competências específicas dos docentes em relação ao uso pedagógico das tecnologias.” Para eles, os docentes precisam adquirir e desenvolver de forma continuada “[...] conhecimentos, habilidades e atitudes pertinentes à área no intuito de incluir os recursos tecnológicos em suas tarefas diárias.” Dessa forma, a experiência de uso de tecnologia abrange as experiências associadas à incorporação de recursos digitais e o desenvolvimento de habilidades tecnológicas para auxiliar no processo de ensino.

Sobre o uso de tecnologias, Assunção (2022, p. 15) expõe que estas “[...] devem ser vistas como uma ferramenta de comunicação, na relação entre ensino e aprendizagem[...]”. Segundo a autora “[...] as tecnologias podem contribuir de diversas maneiras na construção do conhecimento, mas é necessário que os professores estejam familiarizados e engajados nesta.” (Assunção, 2022, p. 27). Assunção (2002) ressalta a importância de uma conexão dinâmica entre professores e tecnologia para que façam a diferença na aprendizagem. É essencial que os educadores estejam familiarizados com elas e se sintam motivados a usá-las. Essa relação ativa é importante para que as tecnologias ajudem os alunos a construir conhecimento.

Sobre as experiências de reflexão e autoavaliação, Barreiros (2014, p. 2) aponta que na “[...] formação de professores as experiências norteiam a construção dos saberes docentes necessários à profissão”. Porém apenas a prática sem reflexão não é suficiente para promover uma postura de professor reflexivo, [...]” A autora também ressalta que o “[...] conceito do professor reflexivo reitera (ser) peça chave dentro da pesquisa na educação, e suas ações dentro da escola revelam o conhecimento na ação (prática)”.

Segundo Ferraz (2008, p. 52) os “[...] professores utilizam seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado, trabalham com programas e livros didáticos,

baseiam-se em saberes escolares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em suas experiências e retêm elementos de sua formação profissional.” A prática docente é um processo em que os professores combinam suas vivências pessoais, conhecimentos teóricos e materiais didáticos. Essa abordagem revela como o ensino é complexo e salienta a importância de cada professor trazer sua individualidade e vivências para se tornar um educador realmente eficaz. Esses saberes se originam de diversas experiências vivenciadas pelos docentes e são utilizados no ofício de ensinar ao longo da carreira docente.

Na profissão docente, compreendemos a importância do saber experiencial como estratégia para o desenvolvimento e integração de outros saberes, visto que impulsiona e conecta os diversos aspectos do trabalho do educador. Esse saber é aprimorado por meio de experiências significativas, estas, que vão além do simples ato de ensinar, envolvem interações autênticas com os alunos, desafios do cotidiano escolar e reflexões sobre a prática pedagógica. Monteiro (2007) aponta que os estudos e pesquisas na educação confirmam que o trabalho dos professores envolve o uso de conhecimentos, habilidades e competências, além de subjetividades e apropriações. Quando se trata do ensino de disciplinas específicas, novos elementos são adicionados a essa complexa rede.

Cabe ressaltar, portanto, que esse saber não se sustenta por si só, mas precisa estar alinhado com a dimensão técnica do conhecimento específico. Para uma efetiva prática docente, faz-se necessário reconhecer a importância do conhecimento da ciência geográfica e a contextualização histórica da Geografia escolar. Ao integrar esse conhecimento com outros saberes mobilizados na profissão docente, os educadores podem criar uma abordagem mais holística e significativa para o ensino da Geografia. Nesse contexto, trataremos, na próxima seção, da história da Geografia Escolar e das discussões teóricas sobre o desenvolvimento do pensamento geográfico.

### 3 A HISTÓRIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO

Pesquisadores como André Chervel, Dominique Juliá e Ivor Goodson tem pesquisado a trajetória das disciplinas, e consideram a história das disciplinas escolares como campo de investigação. Segundo Chervel (1990) a noção de disciplina não foi objeto de uma reflexão aprofundada, deixando o seu sentido vago. O estudo das disciplinas escolares conforme Carvalho (2012) desperta um interesse recente na história da educação, uma vez que a própria origem das disciplinas escolares remonta ao século XIX.

O termo disciplina no sentido que usamos, vem do latim que significa “educação que um discípulo recebia de seu mestre”. Segundo Juliá (2002), pouco a pouco, a disciplina vista como ciência ou como ramo de estudo deu lugar a outro significado: o de direção moral, que prevaleceu até o século XX. Chervel (1990) aponta a disciplina nessa época como modo de disciplinar o espírito, métodos e regras para abordar diferentes domínios.

No século XIX, a palavra disciplina também apareceu no sentido de um exercício ou ginástica intelectual, “[...] entende-se o desenvolvimento do julgamento, da razão, da faculdade de combinação e de invenção.” (Chervel, 1990, p. 179). Após a Primeira Guerra Mundial, com ênfase na educação em ciências, em contraposição ao ensino das humanidades clássicas, o uso do termo “disciplina escolar” designava as matérias de ensino e tornou-se comum no currículo das escolas. Com o desenvolvimento do sistema educacional, as disciplinas tornaram-se elementos dominantes da estrutura formal do currículo escolar. (Chervel, 1990)

A compreensão da concepção de disciplina escolar como base para a fundamentação teórica do pesquisador remete à “[...] reflexão sobre suas origens na história da educação.” (Carvalho, 2012, p. 3), além da análise de como as disciplinas escolares foram desenvolvidas ao longo do tempo e a influência de suas características sobre o sistema educacional, para um maior entendimento do papel e do impacto das disciplinas escolares na Educação. Chervel (1990) salienta a singularidade das disciplinas escolares, oferecendo *insights* sobre o funcionamento do ambiente para a produção de conhecimento, indo além de ser apenas um lugar para simplificar o conhecimento científico. O autor destaca:

[...] os conteúdos de ensino são concebidos como entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada

além delas mesmas, quer dizer, à sua própria história (Chervel, 1990, p. 180)

Percebe-se o apreço que o autor tem pela cultura escolar, e a especificidade da escola na produção das matérias de ensino. Na perspectiva de que os conhecimentos validados e legitimados na escola são resultantes de disputas e tensões em campos distintos da ciência de referência, Chervel (1990) e Júlia (2002) consideram que as disciplinas escolares não são a vulgarização dessas, mas sim um constructo escolar. “As disciplinas são esses modos de transmissão cultural que se dirigem aos alunos” (Chervel, 1990, p. 186). As disciplinas escolares, entendidas como produtos culturais encarregados da transmissão de conteúdos e conhecimentos escolares, são também moldadas pelo conjunto de métodos e práticas pedagógicas que orientam o seu ensino.

Goodson (1997) destaca que as disciplinas escolares são estruturadas com base em debates e negociações que ocorrem dentro das comunidades disciplinares. Esses grupos heterogêneos consistem em membros com diferentes valores, definições de papéis e interesses, e estão engajados em batalhas políticas pelo acesso a recursos e poder. Chervel (1990) também observa que os conhecimentos transmitidos na escola são fruto de conflitos e tensões em diversas esferas, e que a disciplina escolar resulta de uma combinação de métodos de exposição, exercícios, estratégias de estímulo e motivação, juntamente com um conjunto de avaliações e exames que a definem e legitimam. Conforme o autor, os conteúdos são simplesmente ferramentas empregadas para atingir um propósito. Um momento propício ocorre quando uma disciplina escolar se torna alvo de mudança, com novos propósitos e objetivos estabelecidos em resposta a contextos políticos ou à reformulação do sistema educacional.

Em seus estudos Chervel (1990, p. 186) sugere que “a história das disciplinas escolares não é então obrigada a cobrir a totalidade dos ensinamentos. [...] A história dos conteúdos é o pivô ao redor do qual ela se constitui.” Para o autor, não é necessário abranger todos os aspectos do ensino, em vez disso, ele destaca que o foco principal deve ser na história dos conteúdos ensinados, pois são o elemento central em torno do qual as disciplinas são construídas. Isso implica entender como os conteúdos foram selecionados, organizados e transmitidos ao longo do tempo é essencial para compreender a evolução das disciplinas escolares.

A Geografia escolar está centrada no ensino e na aprendizagem e abarca um conjunto de saberes, metodologias e abordagens pedagógicas direcionadas para instruir os alunos em diversos estágios educacionais na Educação Básica. A história da Geografia Escolar conforme

Menezes (2015) está intrinsecamente ligada à evolução da própria Geografia como disciplina acadêmica e escolar e os conteúdos ensinados nas escolas refletem as diversas correntes de pensamento geográfico. Para a autora é importante ressaltar que a formação das diferentes abordagens teóricas, as mudanças de paradigma e as crises enfrentadas por certas perspectivas estão intimamente ligadas ao contexto sócio-histórico em que surgiram.

### 3.1 A HISTÓRIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR

Em suas análises, Maia (2014, p. 28) aponta que é raro encontrar estudos e documentos que se propõem a investigar a história da Geografia ou a história da Geografia escolar, “[...] a maior parte das pesquisas segue a tese predominante de que a Geografia moderna no Brasil se instituiu com o surgimento dos cursos de graduação em Geografia na década de 1930.” Para Maia (2014, p. 29) antes desse período, existiam as bases para o desenvolvimento científico da Geografia ou um pensamento geográfico “[...] compreendo que, pela história do pensamento, é possível fazer história de uma ciência sem que ela existisse, embora se admita, com isso, a inexistência da própria ciência.” Dessa forma, o autor aponta que é possível examinar o pensamento precursor ou as ideias que antecedem uma ciência para compreender sua história, mesmo que a ciência em si, ainda não tenha sido formalmente estabelecida. Isso enfatiza a importância de entender as raízes e o contexto que moldaram o desenvolvimento de uma disciplina ao longo do tempo.

Durante o período colonial, a responsabilidade pela educação no Brasil estava principalmente nas mãos dos jesuítas. Carvalho (2012) expõe que a Geografia não era considerada uma disciplina formal, mas sim um conhecimento produzido em função das necessidades do Estado e da exploração do território, frequentemente pelos próprios jesuítas.

Kury (2022) ressalta que durante o período colonial, os jesuítas foram fundamentais na educação no Brasil através da catequização e formação religiosa e nesse período a Geografia não era formalizada como disciplina, sendo utilizada conforme as necessidades práticas do Estado, especialmente para explorar o território.

Nessa época, o Brasil atraiu uma série de naturalistas e viajantes estrangeiros, cujas expedições desempenharam papel fundamental na produção de conhecimento científico sobre o território nacional. Essas viagens, muitas vezes financiadas por governos europeus ou por colecionadores privados, tinham como objetivo documentar e coletar exemplares da flora, fauna e Geografia locais, abastecendo museus e jardins botânicos na Europa.

As expedições naturalistas conforme Kury (2022) refletiam uma crescente

preocupação em compreender e mapear o território, impulsionando o desenvolvimento de uma ciência local, no entanto, o Brasil ainda dependia dos instrumentos e conhecimentos europeus, o que tornava o processo científico nacional um reflexo das práticas externas.

Segundo a autora, na década de 1850, a criação da Comissão Científica do Império buscou fomentar a independência científica, mas as dificuldades de infraestrutura limitaram o alcance dos resultados. Dessa forma, no período imperial, os naturalistas e viajantes tiveram papel relevante ao descrever a fauna, flora e características culturais em suas expedições, auxiliando no conhecimento do território brasileiro. Esses relatos influenciaram a construção de saberes científicos e geográficos da época.

Antes da institucionalização formal da ciência geográfica no Brasil, a presença da Geografia nas escolas era entendida através de uma abordagem mais ampla e menos especializada, aparecia nos currículos de forma indireta, muitas vezes fragmentada e não sistematizada e apresentava os conteúdos focados principalmente em questões gerais sobre a Terra, como suas características físicas, climáticas, econômicas e culturais, sem uma estruturação formal da disciplina como a conhecemos (Albuquerque, 2011).

Os temas abordados nas aulas de Geografia ou de *Corographia* eram diversos: “[...] relatos de viagem, curiosidades, relatórios estatísticos sobre países, astronomia, [...] esses conteúdos eram ensinados sob a forma didática de memorização em extensas listas de nomenclatura.” (Carvalho, 2012, p. 5)

Com relação à disciplina Geografia, Menezes (2015) **d**iscorre que os discursos perpetuados na escola têm origem nas correntes do pensamento geográfico, ressaltando a importância de que a formação das diferentes abordagens teóricas, as mudanças de paradigma e as crises enfrentadas por certas perspectivas estão entrelaçadas com o contexto sócio-histórico em que surgiram, portanto, é impossível separar a trajetória da Geografia científica da história da Geografia escolar e da realidade vivida pela sociedade.

[...] a relação entre a Geografia acadêmica e a escolar não é feita somente de encontros, mas também de desencontros. Em diversos momentos, perceber-se-á que a realidade atual do ensino de Geografia será explicada em função da assimetria, do descompasso e do distanciamento entre estas duas vertentes. Por outro lado, em outras situações a articulação entre a ciência geográfica e a disciplina escolar de Geografia será responsável por permitir a compreensão de acontecimentos em determinadas épocas. (Menezes, 2015, p. 344)

Menezes (2015) parte do princípio de que compreender o ensino de Geografia requer uma revisão do desenvolvimento histórico, tanto da Geografia científica quanto da escolar,

para isso, é necessário explorar a epistemologia da Geografia para examinar suas correntes teórico-metodológicas e as consequências de seus discursos no ambiente escolar. Portanto é preciso considerar o passado desta disciplina para compreendê-la.

Há muito tempo o conhecimento geográfico é produzido, embora de forma não sistematizada, disperso e não consolidado sob o termo "Geografia". Menezes (2015, p. 245) aponta que a história do conhecimento geográfico remonta aos séculos I e II da nossa era, quando Estrabão e Cláudio Ptolomeu, no primeiro e segundo séculos, respectivamente, desempenharam papéis significativos: “[...] de modo que tanto Estrabão quanto Ptolomeu apresentavam a mesma ideia de Geografia baseada na leitura da superfície terrestre e na descrição da paisagem”, porém a autora ressalta que suas abordagens diferiam: Estrabão focava na análise horizontal da superfície terrestre, explorando a diversidade das paisagens em relação aos modos de vida humanos, enquanto Ptolomeu considerava uma abordagem vertical, examinando as relações da Terra com o universo.

Durante o período compreendido entre os anos 1830 e 1910, segundo Albuquerque (2011), ocorreu o estabelecimento do conhecimento geográfico como tal, enquanto a Geografia como disciplina se consolidava, orientada por propósitos e objetivos específicos, em consonância com o papel da escola naquele contexto. A autora também enfatiza que foram desenvolvidos currículos e legislações que, direta ou indiretamente, serviam como referências para as escolas em todo o país. Os conteúdos geográficos durante o período colonial eram usados como ferramenta educacional para ensinar habilidades fundamentais, como leitura, escrita e compreensão textual, além de contribuir para disciplinas como gramática e retórica.

No primeiro currículo estabelecido para as escolas no Brasil, conhecido como *Ratio Studiorum*, a Geografia não estava entre as disciplinas listadas e a inclusão só ocorreu com a reforma desse currículo em 1832. Durante esse período, o ensino da disciplina era baseado em abordagens clássicas, que podiam ser descritivas ou matemáticas. A “[...] escola Jesuítica não tinha na Geografia um conhecimento específico [...], entretanto era um saber necessário à formação daquela sociedade, [...]” (Albuquerque, 2011, p. 26). A autora enfatiza o reconhecimento da importância do conhecimento geográfico para a sociedade, mesmo antes de ser formalmente instituída como uma disciplina escolar distinta. Compreende-se desse modo que a Geografia aparecia na escola antes da institucionalização da ciência.

A Alemanha foi o lugar onde a Geografia foi sistematizada, isso ocorreu devido ao contexto histórico que permeava a sociedade alemã nos séculos XVIII e XIX, o que justifica a necessidade urgente dessa disciplina no currículo escolar e sua institucionalização nas universidades. Na época, a escola atuava como um mecanismo de controle que reproduzia um

discurso alinhado aos interesses de certas classes sociais que buscavam a unificação da Alemanha como Estado Nacional, nesse contexto, a Geografia desempenhou um papel essencial. (Menezes, 2015)

Barros (2000) expõe que de modo geral, a função ideológica da Geografia é latente desde o momento em que ela adquire *status* de ciência na Alemanha do século XIX, sendo então denominada Geografia Moderna. Nesse período, a disciplina passou a ser ensinada em todas as escolas e universidades alemãs, desempenhando um papel importante no processo de unificação da Alemanha e na derrota da França na guerra franco-prussiana.

Menezes (2015, p. 346) também relata que a Geografia escolar, desde suas origens, teve o objetivo de contribuir para o projeto de unificação e fortalecimento do nacionalismo alemão. Isso levou à sua inclusão como disciplina obrigatória no currículo das escolas na Alemanha, além de ser ensinada nas escolas, a Geografia também estava presente nas universidades, mas como uma matéria. “A sua criação enquanto curso superior ocorreu mais tarde, de maneira que foi sua condição primeira de disciplina escolar que permitiu sua implantação no ensino superior.” Esse aspecto, para a autora, é significativo na história da Geografia escolar, pois ajudou a estabelecer a Geografia como uma ciência.

No Brasil, Barros (2000) rememora a reforma Epiácio Pessoa que consolidou o Colégio Dom Pedro II como modelo de ensino para todos os estabelecimentos e reforçou, ainda mais, o papel fiscalizador e padronizador que o Estado assumia na sociedade. A reforma provocou algumas mudanças na Geografia escolar, porém segundo a autora, foi a partir de 1930, que a disciplina encontrou o ambiente ideal para seu desenvolvimento científico e consolidação como disciplina escolar, “[...] pois a nova estrutura política, centrada numa administração pública e estruturada, que concentrava o poder, precisava conhecer melhor o território, á ser administrado e disseminar o discurso nacionalista na sociedade[...]”. Barros (2000) ressalta que algumas medidas do governo colaboraram para a consolidação da Geografia enquanto ciência e disciplina escolar na década de 1930, entre elas a criação do curso superior de Geografia na Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da USP, em 1934, e a Faculdade do Brasil, em 1935, no Rio de Janeiro.

O caráter científico do conhecimento geográfico, conforme Barros (2000) é moldado para se alinhar ao discurso nacionalista promovido pelo Estado.” Nesse sentido, a autora enfatiza a importância da década de 1930 para o desenvolvimento da Geografia Moderna no Brasil, e a sua integração ao ensino secundário foi marcado por uma intensa luta liderada pelos intelectuais brasileiros da época, especialmente os geógrafos, que buscavam institucionalizar a Geografia como uma ciência no país, e gradualmente, os líderes brasileiros

começaram a reconhecer a importância dos referenciais geográficos para compreender melhor a complexidade territorial do Brasil e para divulgar conhecimentos alinhados com objetivos específicos.

Barros (2000) ressalta que até 1930, não teve outro período de discussões sistemáticas tão intensas, de planejamento e de reformas da instrução pública no Brasil, em que, nesse contexto, a Geografia foi introduzida como uma disciplina presente em todos os níveis de ensino, iniciando-se com os conceitos fundamentais de astronomia, localização, relevo, cartografia e Geografia do Brasil nos dois primeiros anos, e avançando até o Ensino Secundário (atual Ensino Médio), com um aprofundamento desses temas ao longo do tempo.

Embora o ensino de Geografia escolar no Brasil não tenha iniciado no Colégio Dom Pedro II, Rocha (2014) ressalta que essa instituição desempenhou um importante papel na formalização e consolidação da disciplina como parte integrante do currículo escolar nacional, e por meio dos regulamentos estabelecidos pelo Colégio, a Geografia tornou-se uma matéria obrigatória em todo o país.

Menezes (2015) discorre que na história da Geografia brasileira assim como na Geografia mundial, a primeira corrente de pensamento foi a perspectiva tradicional e se caracterizou pelos estudos regionais com a elaboração de um conhecimento detalhado do território brasileiro, baseando-se na descrição e enumeração dos fenômenos. “Na escola, desenvolvia-se uma Geografia enciclopédica, mnemônica, descritiva e fragmentada. Havia uma ênfase nos aspectos físicos, concebendo o ser humano como mais um elemento da natureza.” (Menezes, 2015, p. 353). A realidade era concebida como algo estático e imutável.

Segundo Moraes (1990), os pressupostos que fundamentaram a sistematização da Geografia foram: (1) conhecimento efetivo da extensão real do planeta, (2) repositório de informações sobre os diversos lugares da Terra (3) aprimoramento das técnicas cartográficas, (4) busca filosófica por uma explicação racional do mundo, em oposição à ordem feudal e à explicação teológica da realidade. Essa visão racional dos fenômenos foi um pilar essencial para a sistematização da Geografia, (5) Concepções do pensamento iluminista, (6) Teorias da Economia Política, (7) Evolucionismo, que ajudou a Geografia a conquistar reconhecimento e autoridade científica. Esse conjunto de fundamentos foi essencial para a Geografia se consolidar como disciplina, integrando técnicas empíricas e uma abordagem crítica para compreender tanto o espaço físico quanto as dinâmicas sociais.

Rocha (2009) aponta que a Geografia moderna foi moldada sob uma perspectiva positivista, o que fez com que seus estudos se concentrem na observação empírica dos fenômenos, e levou os geógrafos a acreditarem que todas as ciências, naturais ou sociais,

deveriam seguir um único método – o das ciências naturais – por serem consideradas mais avançadas. Buscava-se, assim, explicar e tratar fenômenos sociais de forma naturalizada.

No método tradicional de ensino de Geografia, segundo Menezes (20015, p. 353) “o ensino de Geografia exigia somente a memorização dos educandos, uma vez que não os provocava à reflexão.”. Baseava-se principalmente na memorização de fatos e informações, em vez de estimular a reflexão e o pensamento crítico dos alunos, em que “[...] os mesmos apresentavam dificuldades de compreender o espaço geográfico em sua totalidade e considerar as relações e contradições que lhe constituem.”. O ensino tradicional não incentivava os alunos a pensar de forma mais profunda sobre o mundo ao seu redor, limitando-se a uma abordagem superficial e fragmentada da Geografia. Marcelino (2019, p. 56) também aponta que o “[...] ensino de Geografia dessa época se caracterizava pelo estudo da descrição das paisagens, sem caracterizar o espaço vivido pela sociedade e a organização do mesmo, onde a maneira de ensinar era baseada em descrição e memorização das paisagens.”

Na segunda metade do século XIX e até a primeira metade do século XX, a Geografia como ciência se consolida, por meio da criação de seus princípios e métodos específicos. Nesse sentido Moraes (1990) ressalta que esses princípios, elaborados através de pesquisas de campo, eram considerados essenciais para o entendimento do universo de análise e, por isso, deveriam orientar os estudos dos geógrafos. Entre os princípios mais importantes destacados pelo autor temos: **o princípio da unidade terrestre**, que propõe que a Terra deve ser compreendida em sua totalidade, como um sistema integrado. **O princípio da individualidade** afirma que cada lugar possui características únicas, impossíveis de se replicar de forma idêntica em outro local, **o princípio da atividade** reconhece que todos os elementos da natureza estão em constante transformação e movimento. (Moraes, 1990)

Outros princípios são elencados pelo autor: **o princípio da conexão**, que enfatiza a inter-relação entre todos os elementos da superfície terrestre e entre diferentes lugares, **o princípio da comparação** sugere que a diversidade dos lugares só pode ser compreendida por meio da análise comparativa de suas particularidades, enquanto **o princípio da extensão** destaca que qualquer fenômeno se manifesta em uma porção específica do planeta, por último o autor aborda **o princípio da localização** que indica que todo fenômeno pode ser delimitado espacialmente. (Moraes, 1990)

Rocha (2009) aponta que a introdução desses princípios permitiu que a Geografia se libertasse da simples descrição dos fenômenos, uma herança da Geografia Clássica e passasse a encontrar explicações para o que era observado e entender as causas por trás da distribuição

desses fenômenos, “[...] não se pretendia mais apenas descrever o fenômeno (corografia), era necessário estudá-lo (corologia).” (Rocha, 2009, p. 78). A Geografia se transformou em uma ciência, pois deixou de lado a mera descrição para buscar relações de causa e efeito, o que marcou o início de uma nova fase, em que a descrição da Terra e dos fenômenos sociais e naturais passou a ser feita de forma explicativa, permitindo uma compreensão mais rica e complexa do nosso mundo.

Menezes (2015) destaca a evolução da ciência geográfica ao longo da segunda metade do século XX, mencionando duas correntes principais: a teórico-quantitativa e a Geografia Crítica, em que o objetivo era desvendar a realidade geográfica e promover uma nova ordem social, questionando especialmente o discurso geográfico que legitimava o sistema capitalista e tratava o ser humano como um elemento naturalizado. A autora expõe que o impulso dado pelo movimento da Geografia Crítica, juntamente com outros fatores, desempenhou um papel fundamental na renovação do ensino da disciplina, e foi a partir dos anos 1980, que o cenário brasileiro passou por transformações significativas, coincidindo com o fortalecimento da corrente crítica da Geografia, sobretudo na redemocratização do país, após o regime militar. Nesse período ocorre a aprovação da Constituição Federal de 1988 e origina novos documentos de legislação educacional, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Apesar das mudanças na Geografia e nos modos de ensinar em todos os contextos não avançou-se tanto de uma Geografia tradicional/pragmática para uma Geografia crítica, embora tenham impactado diretamente no cenário educacional brasileiro, através da convergência com a promulgação da LDBEN 1996, trazendo novas diretrizes à educação nacional.

Neste sentido, percebemos que a sincronia entre a consolidação da Geografia Crítica em paralelo às reformas educacionais se dá pelo fato de que o contexto, tanto social, quanto acadêmico, se conecta, indicando para uma renovação dos conteúdos e abordagens pedagógicas. Vale ressaltar que, de acordo com essa perspectiva, a Geografia deixou de ser apenas técnica e descritiva para exercer um olhar mais analítico e crítico socialmente, o que também impactou o pensamento geográfico e no ensino da disciplina no Brasil.

Rocha (2009, p. 78) expõe que ao contrário da maioria das disciplinas escolares que surgiram de ciências-mães e legitimadas academicamente “[...] a Geografia escolar foi responsável, em grande parte, não só pela legitimação da nova ciência, como também pela sua institucionalização.” O autor reforça em seus estudos que embora alguns estudos no Brasil seguissem princípios modernos desde o século XIX, a disciplina só ganhou reconhecimento institucional após a década de 1930. A Geografia moderna foi incorporada primeiro nos

currículos e só mais tarde nas universidades, o que implica que as disciplinas escolares possuem certa independência em relação às ciências que lhes servem como referência, uma ideia que o autor reforça em seus trabalhos anteriores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, foi um marco importante ao criar as bases para uma educação mais organizada e que considera as diferentes necessidades dos estudantes. A introdução da LDBEN (1996) deu origem a várias iniciativas destinadas a aprimorar a qualidade da educação no país, tais como: a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o estabelecimento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a implementação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), entre outras medidas (Menezes, 2015). É preciso inclusive retomar a ideia da singularidade da educação escolar na qual diferentes saberes precisam ser mobilizados para atender um conhecimento científico, uma cultura escolar, uma legislação.

Um dos pontos mais debatidos sobre a LDBEN é o reconhecimento da escola como um espaço único para a formação, em que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), desenvolvidos com base na LDBEN, enfatizam a importância de uma formação integral que valorize tanto os conhecimentos científicos quanto os culturais. Nesse aspecto, Silva (2022) discute a importância de integrar o conhecimento local e cultural dos alunos, pois relacionar as vivências dos alunos com o conteúdo ensinado melhora a compreensão e a eficácia do ensino. A autora ressalta:

Utilizar o conhecimento local apenas como ponte para o ensino da ciência ocidental é um reflexo de um ensino de ciências enraizado em pressupostos cientificistas, construídos ao longo da história com o objetivo da universalização dos critérios epistemológicos e métodos de validação do conhecimento científico ocidental, entendido como detentor de verdade absoluta e poder de aplicabilidade universal. (Silva, 2022, p. 29)

Essa ideia demonstra uma visão restrita, que insere a ciência ocidental como a única forma válida de conhecimento, mesmo quando se tenta incluir diferentes saberes, a maneira como isso é feito pode reforçar padrões eurocêntricos e validar o conhecimento local apenas de acordo com critérios da ciência ocidental. (Silva, 2022)

Segundo Silva (2022), ver a ciência como uma forma de cultura é essencial para criar um diálogo de saberes que não reproduza visões dominantes, pois a ciência tradicional, muitas vezes centrada na perspectiva eurocêntrica, está longe de ser neutra e é influenciada por valores, política e economia de sua época, evidenciando que assim como os saberes locais, que também não são imutáveis, mas estão sempre se transformando e se reconstruindo.

Marcelino (2019) ressalta que a Geografia nas escolas desempenha um papel fundamental na formação de referências para os alunos. Por isso, é essencial que o professor que atua nessa área reflita sobre o que e como ensinar. Ele precisa entender que a escola deve ser um espaço onde diferentes ideias e práticas do dia a dia se encontram e se confrontam com o conhecimento científico. Dessa forma, é possível criar uma educação que esteja mais conectada com a realidade dos estudantes, tornando o aprendizado mais significativo e relevante.

Menezes (2015) aponta que a Geografia escolar é construída com base nos princípios da ciência geográfica, mas também é influenciada pelo contexto e dinâmica da escola, isso significa que os conteúdos geográficos selecionados para o ensino não são apenas uma reprodução dos conhecimentos acadêmicos, mas são moldados pela interação entre os professores, suas experiências profissionais, da legislação, políticas educacionais e a formação continuada que recebem e as diretrizes da própria escola. Portanto, compreende-se que a Geografia escolar é uma construção complexa e específica, que surge da intersecção entre a teoria geográfica e a prática educacional, e não simplesmente uma simplificação da Geografia acadêmica.

O reconhecimento da importância da Geografia enquanto disciplina escolar nos permite refletir sobre pensamento geográfico, que inclui a evolução das ideias, teorias e métodos utilizados para compreender e interpretar o mundo. Dessa maneira os saberes mobilizados na docência são fundamentais para o sucesso e a eficácia da prática de ensino, contribuindo para o desenvolvimento acadêmico dos alunos e para o contínuo aprimoramento da profissão docente.

### 3.2 O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO

No ensino de Geografia, um dos principais objetivos do planejamento é priorizar a realidade do aluno, tendo como objetivo a compreensão do Espaço Geográfico, por meio do lugar em que vive. Silva e Nunes (2020) ressaltam que na relação entre ensino e aprendizagem, existe uma relação recíproca: diálogo, crítica e comportamento emocional é um dos componentes básicos da educação.

Martins e Almeida (2020, p. 221) afirmam que é necessário pensar na educação como um todo “[...] em que não haja um único protagonista (o conteúdo, por exemplo). Acreditamos num processo em rede, em que cada ator (o que age) possa também ser autor (o que cria) em determinado momento. [...]”, pois o professor não é somente o mediador, mas também um

produtor de conhecimento. Desse modo, o conceito de educação, segundo os autores, é de um processo em que todos os envolvidos contribuem e são parte ativa, rompendo com a visão tradicional que insere o professor apenas como transmissor de informações e o aluno como receptor, além de destacar a importância de se pensar na educação como uma construção conjunta, em que todos podem aprender e também produzir conhecimentos novos.

Oliveira (2022) destaca a Geografia como um modo de raciocínio que possibilita uma interpretação espacial da realidade, pois essa disciplina usa teorias e métodos apropriados para examinar a organização e interação das práticas sociais no espaço, com intuito de compreender as relações entre diversos elementos sociais, econômicos e ambientais, o que revela a complexidade do mundo ao nosso redor. Santos (2021) ressalta que para entender como se forma o pensamento geográfico, é importante reconhecer que essa habilidade é uma característica distinta dos seres humanos em relação a outros animais, e além disso esse pensamento se estrutura através de operações racionais comuns a todos, que sustentam várias competências e atuam como um guia na construção de conceitos.

Copatti (2020) ressalta que por meio de um pensamento geográfico sistematizado, o docente pode “[...] tecer estes processos a partir do conhecimento das bases que constituem sua práxis e que possibilitam que se construa professor de forma a escolher os melhores meios para o ensino e os recursos mais adequados para contribuir às aulas.” (Copatti, 2020, p. 74) . É fundamental que o professor reflita sobre sua ação docente em sala de aula, e mantenha um diálogo constante entre a teoria e sua prática, para que, por meio destas, possa proporcionar um ensino que faça sentido para os alunos e que possibilite o significado da aprendizagem.

O principal objetivo do ensino de Geografia é entender o seu objeto de estudo, que é o espaço geográfico, Marcelino (2019) aponta que esse espaço é visto como um produto histórico, resultante de um conjunto de objetos e ações de um grupo específico que “[...] possui maneiras diferenciadas de pensar, viver, sonhar, agir, enfim de construir e transformar o espaço que ocupa.” Segundo a autora, o desafio da Geografia nas escolas é auxiliar os alunos a reconhecerem o espaço em que vivem, por meio de experiências do dia a dia. Assim é papel do professor criar oportunidades para que a aprendizagem ocorra, levando em conta o espaço vivido por cada aluno e fazendo conexões com o ambiente em que ele está inserido. Luz Neto (2022) entende o pensamento, como uma atividade intelectual impulsionada por um trabalho cerebral, moldado pela cultura, para atender às necessidades humanas. Através do pensamento, a humanidade conseguiu avançar na compreensão de diversos aspectos, incluindo a relação com o espaço que habitamos.

Somos o resultado de muitos pensamentos, ações e construções que permitiram o desenvolvimento e a organização da sociedade da maneira como a conhecemos, com suas diversas formas e singularidades (Copatti, 2021). Ao longo do tempo, conforme a autora, as diferentes sociedades humanas desenvolveram formas de pensamento geográfico de maneira espontânea, que, embora não sistematizadas, contribuíram muito para a construção do conhecimento. Segundo Copatti (2021), esse pensamento se origina de processos que, ao tornar a reflexão mais complexa, nos ajudam a interpretar e propor análises sobre o espaço. Dessa maneira conseguimos ir além das experiências imediatas, explorando e entendendo também outros lugares. Através da imaginação e da reflexão sobre espaços que não estão presentes, conseguimos criar teorias e, assim, desenvolver novas formas de interpretar o espaço geográfico e as relações que nele se formam.

Luz Neto (2022) entende a mente como uma construção social e reforça a importância dos sistemas simbólicos na nossa relação com os outros e com o mundo. Sobre o pensamento geográfico, o autor reflete como um “[...] *modus operandi* de pensar, é também estruturado em elementos mediadores simbólicos, principalmente no estatuto epistemológico da ciência geográfica (conceitos, princípios, categorias).” (Luz Neto, 2022, p. 8). Assim, entende-se que as formas de pensar, como o pensamento geográfico, também se formam socialmente e podem ser desenvolvidas e aplicadas pelos estudantes, incluindo aqueles da Educação Básica. Santos (2021) reflete:

[...] ajuíza-se que para a constituição do Pensamento Geográfico é necessário assegurar que efetivamente se alcancem dois aspectos: (1) a aprendizagem do conhecimento geográfico e a consequente construção dos conceitos e (2) a compreensão dos conceitos em seu sistema. Ambos os aspectos estão conectados e constituem o Pensamento Geográfico[...].” (Santos, 2021, p.5)

A autora argumenta que a elaboração de generalizações mais robustas, que resultam na formação de conceitos precisos, está intimamente ligada à aquisição do conhecimento específico da Geografia. Compreender esse conhecimento vai além do simples entendimento das teorias geográficas; é necessário explorar suas raízes epistemológicas. Essa imersão não só favorece o desenvolvimento de conceitos próprios, mas também proporciona um melhor domínio dos métodos empregados nas pesquisas geográficas. Segundo Copatti (2021)

O pensamento geográfico foi moldando-se pelo entrelaçamento entre a percepção espacial/pensamento espacial (suas dinâmicas, estrutura e escalas de análise), pela análise da realidade (das relações que ocorrem no espaço) e pelo raciocínio geográfico, relacionando-se a partir de determinados

parâmetros –modos de compreensão –que serviram para a interpretação do espaço e das interações que nele são vivenciadas. (Copatti, 2021, p. 6)

O conhecimento no pensamento geográfico, conforme a autora, é desenvolvido por meio de um raciocínio que vai além do senso comum, envolvendo modos de pensar mais complexos. Esse tipo de pensamento sistematiza noções e conhecimentos que ajudam a interpretar o espaço e a entender as relações que nele existem, indo além da simples habilidade de se orientar, permeando em uma atividade intelectual que se preocupa com a realidade, em busca de uma interpretação mais aprofundada, por meio da ciência geográfica.

Segundo Copatti (2021, p. 7), o pensamento geográfico “contempla um conjunto de conceitos, categorias, princípios e métodos que foram sistematizados e constantemente são retomados, debatidos, aceitos ou refutados no campo científico”. Assim, o pensamento geográfico se consolida como um modo específico de compreensão dentro desse campo do conhecimento.

A Geografia, segundo Callai (2001, p. 134), estuda o espaço produzido pelo homem por meio das relações entre estes com a natureza, “[...] quer dizer, as questões da sociedade, com uma “visão espacial”, são por excelência uma disciplina formativa, capaz de instrumentalizar o aluno para que exerça de fato a sua cidadania.” A autora, então, trabalha o conceito de Educação Geográfica a fim de superar o simples repasse de conteúdos e ampliar o sentido de se aprender Geografia, desenvolvendo o pensamento e o raciocínio geográfico.

Muitos objetivos são atribuídos à educação geográfica, entre eles se destaca a possibilidade de perceber a relevância da transformação do espaço e os impactos no cotidiano. No exercício de mediar, a aprendizagem geográfica é um instrumento dessa relação entre o aluno e o mundo em que ele está inserido. No processo de mediação, Matias (2006, p. 257) ressalta que o docente precisa determinar a sua intencionalidade e entender o processo de aprendizagem dos discentes “[...] levando-se em conta não apenas os aspectos cognitivos, mas os sociais, afetivos, econômicos e culturais para a produção do conhecimento.” Assim, existem diversas formas de mediação, também de situações variadas, de indivíduos diferentes e recursos diversificados, convencionais e/ou não convencionais que envolvem o processo de ensino e aprendizagem.

Conforme Cavalcanti (2019, p. 139), a escola e a disciplina de Geografia precisam ser consideradas campo da sociedade que fazem parte. A Geografia na escola “[...] tem o papel fundamental de contribuir com a formação dos alunos ao lhes propiciar elementos simbólicos que lhes permitam ampliar sua capacidade de pensamento”. Consequentemente percebe-se a

necessidade de existir várias e diferentes formas de mediação, que tenham como intuito estimular a produção e a reconstrução de conhecimento utilizando de variados recursos para alcançar esse objetivo.

Para a formação de um educando que seja conhecedor das relações socioespaciais presentes em sua época, o ensino de Geografia deve assumir “[...] o quadro conceitual das abordagens críticas dessa disciplina, que propõem a análise dos conflitos e contradições sociais, econômicas, culturais e políticas, constitutivas de um determinado espaço” (Paraná, 2008, p. 53). A proposta de Paraná (2008) para o ensino de Geografia sugere ir além da simples descrição de características físicas ou superficiais de um espaço. O foco deve estar na exploração dos conflitos e contradições que existem nesse espaço, permitindo que a Geografia se torne uma ferramenta para que os alunos compreendam melhor a complexidade do mundo ao seu redor. Isso envolve analisar os fatores que realmente moldam e definem o ambiente em que vivem.

De acordo com Cavalcanti (2019), na escola, a Geografia contribui com a formação dos alunos, proporcionando elementos simbólicos que possibilitem a estes alunos que desenvolvam e ampliem a sua capacidade de pensamento. Segundo a autora:

[...] ideia central é a de que o que justifica a presença dessa disciplina da escola é o pressuposto de que ela tem uma contribuição particular na formação dos alunos. A contribuição é, especialmente, a de ensinar um modo de pensar pela Geografia, ensinar a pensar o meio dos conteúdos que são veiculados as aulas dessa disciplina, estruturados a partir de conceitos e princípios. (Cavalcanti, 2019, p. 139-140)

Cavalcanti (2019) enfatiza que a Geografia encontra sua justificativa no currículo escolar devido ao seu papel singular na formação dos estudantes, proporcionando não apenas conteúdos específicos, mas também uma maneira distinta de entender o mundo. A autora traz à tona a ideia de "pensar geograficamente" envolve ensinar os alunos a perceberem o espaço e suas interações por meio de conceitos e princípios característicos da disciplina, como lugar, território, paisagem e região. A Geografia, conforme a autora, cria uma perspectiva analítica que permite aos alunos interpretar e refletir criticamente sobre o ambiente em que estão inseridos, as dinâmicas sociais e naturais, e as relações entre esses elementos. Portanto, ao promover o pensamento geográfico, a disciplina ajuda os alunos a desenvolverem uma visão mais organizada e fundamentada sobre o espaço que habitam e suas complexidades.

Cavalcanti (2022) menciona que o pensamento geográfico vai além da simples produção de conhecimentos da disciplina de Geografia. Ele representa um modo específico de

construir conhecimentos metodologicamente, utilizando conceitos, princípios e linguagens próprios da Geografia, que conferem à ciência sua identidade e originalidade na interpretação da realidade social e natural.

Entende-se que o pensamento geográfico auxilia tanto na construção de conhecimento sobre uma realidade socioespacial quanto na análise dessa realidade por meio dos recursos simbólicos da Geografia. Assim, defende-se que a mobilização de elementos do pensamento geográfico na interpretação do espaço pelos alunos da Educação Básica é um recurso valioso, que favorece uma compreensão mais crítica e ativa da realidade. (Luz Neto, 2022)

Cavalcanti (2019) afirma que, na escola, a Geografia tem uma função essencial de colaborar com a formação dos discentes para proporcionar a constituição de elementos simbólicos que possibilitem que eles aumentem sua capacidade de pensamento, e o que justifica a presença dessa disciplina na escola “[...] é o pressuposto de que ela tem uma contribuição particular na formação dos alunos.”. Segundo a autora, essa contribuição é, em especial, a de ensinar uma maneira de pensar pela Geografia, “[...] por meio dos conteúdos que são vinculados nas aulas dessa disciplina, estruturados a partir de conceitos e princípios.” (Cavalcanti, 2019, p. 139). A Geografia é uma maneira de pensar, um modo particular de se produzir conhecimento e precisa propiciar aos alunos uma análise crítica da realidade. E ainda:

[...] ao se considerar o pensamento geográfico como a centralidade e a especificidade na produção de conhecimento na Geografia, argumenta-se que se trata de uma capacidade desenvolvida por um tipo de profissional, sendo ao mesmo tempo a condição dessa produção e também seu resultado. (Cavalcanti, 2019, p. 81)

Estes saberes que são produzidos por profissionais da Geografia são imprescindíveis para toda a sociedade e, portanto, faz-se necessário observar as particularidades envolvidas no cotidiano escolar para, através de novas metodologias e práticas dos docentes, que o professor consiga fazer com que seu aluno perceba a importância desse modo de pensamento.

Nesse sentido, Santos (2021) salienta que a palavra pensamento está ligada ao campo de cognição, e por esse motivo o pensamento geográfico segundo a autora “[...] designa um conjunto de operações mentais que se desenvolvem a partir da aprendizagem do conhecimento da Geografia e compreensão de sua base epistemológica tanto na Educação Básica como no ensino superior” (Santos, 2021, p. 3). A autora esclarece que o pensamento geográfico abrange um conjunto de processos cognitivos que se constituem durante o aprendizado da Geografia e enfatiza que esse tipo de pensamento se desenvolve tanto na Educação Básica, quanto no Ensino Superior. Isso permite que o estudante, ao compreender a

Geografia, aprenda a interpretar e analisar o espaço e suas dinâmicas de maneira crítica e embasada.

Cavalcanti (2019, p. 64) parte do pressuposto que “[...] o pensamento geográfico é a capacidade geral de realizar análise geográfica de fatos ou fenômenos.” Dessa forma entende-se que o pensamento geográfico está na base de produção do conhecimento geográfico. Em princípio, o pensamento geográfico, para a autora está relacionado à necessidade de demonstrar que a Geografia contribui para os resultados científicos sobre a realidade. Segundo Cavalcanti (2019, p. 65) “[...] a Geografia serve para desenvolver o pensamento geográfico, seu entendimento do que é pensamento, terá [...] a marca das teorias geográficas a respeito.” A Geografia, nesse sentido, é uma forma de compreender a dinâmica do espaço para auxiliar nas ações do homem sobre ele.

Para Copatti (2020, p. 30), o pensamento geográfico “abrange a sistematização de noções e conhecimentos que permitem interpretar o espaço e compreender relações nele construídas, avançando a habilidade de se orientar e conhecê-lo de modo simplificado.” Na atividade de construção de uma forma de pensar geograficamente, o docente tem a necessidade de “[...] fazer esse processo de raciocínio que envolve a clareza dos métodos, das distintas teorias e dos procedimentos que podem contribuir para analisar a realidade e complexificar cada vez mais o seu pensamento de professor” (Copatti, 2020, p. 29). Nesse contexto, a autora apresenta três elementos que constituem o pensamento geográfico:

[...] a **percepção espacial** possível a partir de um modo de pensamento espacial (que envolve as suas dinâmicas, a estrutura e as escalas de análise), pela **análise da realidade e das representações especiais** (análise das relações que ocorre no espaço seja ele o espaço vivido ou, ainda nas formas de representação) e pelo **raciocínio geográfico e desenvolvimento teórico**, articulando-se a partir de determinados parâmetros - modos de compreensão - que serviram para a interpretação do espaço e das interações que ne ves são vivenciadas (Copatti, 2020, p. 29).

Copatti (2020) ainda expõe que o pensamento geográfico considera um conjunto de categorias, conceitos, princípios e métodos que foi alvo de sistematização e que frequentemente são lembrados, discutidos, aceitos ou não no campo científico. A estrutura do pensamento geográfico está baseada em alguns elementos: os fundamentados na linguagem (conceitos, categorias, princípios, palavras/termos/expressões) e o método (estrutura teórica e metodológica, escala de análise, linguagem cartográfica). Em conjunto formam a especificidade da Geografia e está no movimento frequente do pensamento

geográfico com seus conhecimentos constantemente discutidos, pensados e aprimorados. (Copatti, 2020)

O pensamento geográfico, como indica Cavalcanti (2019, p. 81) é o ponto central e específico da produção de conhecimento na Geografia, e este “[...] se trata de uma capacidade desenvolvida por um tipo de profissional, sendo ao mesmo tempo a condição dessa produção e também seu resultado”, todavia este conhecimento produzido é de interesse de toda a sociedade e por este motivo, a disciplina está presente até os tempos atuais na tradição de ensino básico do Brasil.

Para Callai (2011, p.2), o conhecimento geográfico em sala de aula permite ao aluno a possibilidade de “construir as bases de sua inserção no mundo em que vive e compreender a dinâmica do mesmo através do entendimento da sua espacialidade”, e ainda:

O conteúdo de Geografia, por ser essencialmente social e ter a ver com as coisas concretas da vida, que estão acontecendo e tem sua efetivação num espaço concreto aparente e visível, permite e encaminha o aluno a um aprendizado que faz parte da própria vida e como tal pode ser considerado em seu significado restrito e extrapolado para condição social da humanidade (Callai, 2011, p. 144).

Callai (2011) destaca como o conteúdo de Geografia está diretamente relacionado à vida diária dos alunos, uma vez que está profundamente ligado às realidades tangíveis e perceptíveis do mundo ao seu redor. Ao tratar de temas sociais e concretos que ocorrem em locais visíveis, a Geografia não apenas auxilia os estudantes a compreenderem o ambiente em que habitam, mas também os estimula a refletir sobre as questões sociais que nos impactam como sociedade. Para possibilitar o desenvolvimento de um modo de pensar geográfico, é fundamental considerar o espaço em que o aluno se encontra, para que ele consiga entender o que é ensinado e atribuir significado ao que aprende.

O pensamento geográfico, conforme Copatti (2020 p. 143) é a capacidade de realizar análises geográficas com propriedade e “[...] ter aportes para caracterizar, identificar e, a partir disso, estabelecer conexões, comparações, aproximações, construindo entendimentos para debater sobre conhecimentos, fatos e fenômenos geográficos.” Esse processo, segundo para autora envolve o uso de habilidades de reflexão, geração de ideias e “[...]elaboração de juízos/ definições/ decisões que são possíveis ao mobilizar o pensamento [...]” e que, nessa interação, ajudam a torná-lo mais complexo por meio dos processos cognitivos desenvolvidos nesse processo de construção do pensamento.

Copatti (2020, p. 143) afirma que o pensamento geográfico constitui como base para

poder se chegar a Educação Geográfica “[...] a partir do desenvolvimento do raciocínio e da capacidade de realizar análises geográficas com propriedade.” Segundo Callai (2016), a Geografia auxilia a pensar o espaço, e só é possível ensinar e estudar Geografia se o pensamento geográfico for desenvolvido. Para tanto, é preciso considerar o senso comum dos alunos, como base para que sejam construídos os conceitos científicos por meio de uma matriz conceitual da própria ciência geográfica.

Pensar geograficamente, conforme Luz Neto (2022), favorece processos cognitivos poderosos que contribuem para a formação cidadã e auxilia a refletir sobre problemas, entender aspectos espaciais da realidade e desenvolver o pensamento espacial, uma habilidade útil em várias áreas do conhecimento. Esse pensamento envolve atividades mentais complexas que integram conceitos e métodos da ciência geográfica.

Muitos são os desafios para a construção de um conhecimento significativo no ensino de Geografia. Se o aprendizado não for interessante e não tiver significado para o aluno, será considerado como inútil e superficial. Segundo Farias (2017, p. 239) a ciência geográfica enfrenta diversos desafios e “[...] a forma como ela deve ser ensinada acaba tendo um papel de destaque” visto que a reflexão que se espera dos educandos depende da forma como é construído coletivamente o conhecimento.

Farias (2017, p. 239) ressalta que “[...] os estudantes, quando incentivados, podem se envolver ativamente na busca de novos conhecimentos, especialmente, quando este “novo” está relacionado com alguma coisa que tenha relação com a sua realidade”. Dessa forma se compreende a importância de o saber fazer docente em todo o processo de ensino e aprendizagem, visto que este influencia diretamente no conhecimento construído por meio da mediação didática.

No que se refere aos conhecimentos dos conteúdos geográficos, Lima e Vlach (2002, p.45) afirmam a necessidade de serem transmitidos de maneira “[...] que reproduza os conhecimentos construídos culturalmente pela humanidade, redefinindo possibilidades de reconstrução contínua pelo aluno e pelo professor, no cotidiano da sala de aula”. Para os autores (2002), o ensino de Geografia desenvolvido através da repetição de manuais, sem vínculo com o cotidiano leva a um descontentamento e um descomprometimento dos alunos, impedindo a criação e recriação. É responsabilidade do professor compreender as particularidades que são características e que constituem a essência da Geografia, e de “[...] desconstruir o caráter de fragmentação que a envolve, de forma a intervir no processo de ensino-aprendizagem valorizando o entendimento do espaço geográfico como uma extensão humana e física.”(Lima e Vlach, 2002, p. 46).

Segundo Farias (2017) para que o conhecimento tenha significado é necessário buscar a elaboração e adoção de diferentes metodologias e experiências que contribuam para a aprendizagem significativa dos estudantes, o desenvolvimento da capacidade de por si só, resolver problemas e produzir seu próprio conhecimento. Percebe-se a necessidade de existir várias e diferentes formas de mediação, que tenham como intuito estimular a produção e a reconstrução de conhecimento utilizando de variados recursos pra alcançar esse objetivo.

De acordo com Cavalcanti (2010), constantemente, os professores de Geografia expõem que enfrentam obstáculos para conseguir provocar o interesse de seus alunos, uma vez que toda prática de ensino de um objeto pressupõe a transformação deste em objeto de ensino para o aluno, e se a construção do conhecimento pressupõe curiosidade intelectual, então este é um obstáculo a ser definitivamente superado. Dessa maneira, a autora ressalta que o professor deve trabalhar com a mediação didática para estimular o interesse cognitivo dos alunos, investindo em dispositivos mediadores que possibilitem o processo de reflexão sobre como a Geografia está presente no cotidiano, mas “[...] sem perder de vista sua importância para uma análise crítica da realidade social e natural mais ampla” (Cavalcanti, 2010, p. 3).

A Geografia auxilia o aluno na compreensão e entendimento acerca do espaço socialmente produzido e em conjunto o professor e alunos constroem o conhecimento. Nessa perspectiva, Cavalcanti (2010) afirma que está nas mãos do professor o sentido que ele dá ao ensino, ele é quem decide o que é mais importante de se ensinar em Geografia.

[...] o papel diretivo do professor na condução do ensino está relacionado às suas decisões sobre o que ensinar, o que é prioritário ensinar em Geografia, sobre as bases fundamentais do conhecimento geográfico a ser aprendido pelas crianças e jovens, reconhecendo esses alunos como sujeitos, que têm uma história e uma cognição a serem consideradas. (Cavalcanti, 2010, p.3)

Desta forma, segundo a autora, é esperado que as orientações didáticas e os princípios da ciência geográfica estejam presentes de alguma forma na prática de ensino. Ela acredita que, ao lecionar, o professor busca integrar diversos conhecimentos, incluindo os principais eixos geográficos, a fim de construir o processo de ensino de Geografia.

Entende-se que a Geografia deveria permitir e possibilitar aos educandos uma apreensão crítica da realidade, Landim Neto e Barbosa (2010) apontam a necessidade de destacar que o aprendizado geográfico se constitui pelo entendimento e associação do espaço social, biológico e físico os quais se envolvem em variadas ações definidas e complexas, “Para a compreensão e apreensão deste real, faz-se necessária a existência simultânea de vários olhares, da reflexão conjunta” (Landim Neto e Barbosa, 2010, p. 176)

Ao se aprofundar nas práticas docentes percebe-se que diversos professores têm buscado se inovar, através de diferentes métodos, dispositivos didáticos, recorrendo aos mais variados recursos para contextualizar o conteúdo com a realidade do aluno, superando abordagens formalistas. Por meio dos estudos realizados por Cavalcanti (2010) ressalta que múltiplos professores sabem e tem a certeza da importância e da necessidade da Geografia escolar para essa formação e tem a esperança que suas práticas contribuam na vida dos seus discentes. Porém a autora também evidencia que por outro lado “[...] eles têm consciência dos limites de seu trabalho. Superar esses limites depende de uma série de fatores, entre os quais se destaca a condição de trabalho e de formação” (Cavalcanti, 2010, p. 13).

A autora afirma que essa rotina da escola evidencia que há obstáculos no ambiente escolar, pois este espaço não se estrutura como um lugar de estudo e reflexão, “[...] o espaço escolar, ao contrário, impõe um trabalho em ritmo acelerado, fragmentado, sem reflexão, sem integração entre os docentes[...]” (Cavalcanti, 2010, p. 13), o que segundo a autora pode dificultar a “experiência da inovação”, mas não pode impedir que essa aconteça. Ao relacionar com a educação e o Brasil atual no contexto de reformas curriculares e os desafios da profissionalização docente, nos leva a refletir sobre as resistências para se garantir uma formação significativa com saberes necessários à docência.

Após 15 anos dessa reflexão de Cavalcanti (2010), os mesmos desafios ainda são enfrentados pela educação no Brasil: o espaço escolar muitas vezes reflete um ambiente de trabalho sobrecarregado, com pouco tempo para reflexão e integração entre os docentes. Um dos principais problemas é a sobrecarga de trabalho dos professores, que muitas vezes enfrentam turmas numerosas, jornadas extensas e uma carga horária excessiva e que limita o tempo disponível para planejamento, troca de experiências e colaboração entre os professores.

Destaca-se a falta de investimento em formação continuada e apoio pedagógico para os professores, muitas vezes, os docentes não recebem o suporte necessário para lidar com os desafios do dia a dia da sala de aula, como a diversidade de perfis de alunos, a inclusão de alunos com necessidades especiais e o uso de novas tecnologias educacionais. Esses problemas são agravados pela desigualdade de recursos entre as escolas públicas e privadas, pela falta de infraestrutura adequada e pela escassez de recursos didáticos e tecnológicos nas escolas públicas.

Em seus estudos mais atuais, Callai e Cavalcanti (2023) refletem sobre a formação de professores e professoras de Geografia no Brasil, evidenciando o papel das políticas educacionais e das normas vigentes na definição de diretrizes para a área. Refletem sobre as determinações legais, sugerindo que essas orientações sejam compreendidas à luz das

desigualdades sociais, agravadas ainda mais pela pandemia de COVID-19 <sup>1</sup>, em que a crise sanitária global aprofundou a exclusão social e expôs a fragilidade das políticas de acesso e qualidade na educação brasileira.

O período pós pandemia é complexo e desafiador, especialmente quando consideramos as reformas curriculares e os desafios da profissionalização docente. A pandemia expôs muitas das desigualdades existentes no sistema educacional brasileiro, como a falta de acesso à tecnologia e internet, desigualdades socioeconômicas e a precariedade das infraestruturas das escolas públicas

Para que a educação se concretize, é necessário investir em diversos aspectos, que vão desde questões estruturais, como políticas públicas e investimento governamental no setor, até aspectos mais diretamente ligados às práticas escolares, como a formação e atuação docente, as propostas pedagógicas, bem como os objetivos, conteúdos e métodos que integram essas propostas (Cavalcanti, 2022).

Nesse sentido, para formar futuros professores de Geografia, conforme Copatti (2021) é essencial que eles compreendam tanto as bases teóricas e epistemológicas da disciplina quanto as práticas pedagógicas específicas da escola. Essa compreensão deve ser construída de forma gradual ao longo de sua formação, pois esses elementos são fundamentais para desenvolver o conhecimento e o pensamento geográfico necessários à prática docente. Sobre isso a autora expõe que:

Esse pensamento articula-se a partir de um conjunto de aspectos que, ao longo da formação acadêmica, vão sendo inseridos e abordados no sentido de contribuir ao entendimento do futuro professor. E, mais do que isso, para que se perceba protagonista na construção desse modo específico de pensar geograficamente, o qual é basilar à docência nessa área do conhecimento. (Copatti, 2021, p. 9)

A autora ressalta a importância de desenvolver um pensamento geográfico específico na formação dos futuros professores, para ela esse processo envolve a combinação de diferentes aspectos que, ao longo da educação, ajudam a criar uma visão crítica e reflexiva sobre a Geografia. Mais do que apenas aprender conteúdos, é essencial que os alunos se vejam como protagonistas nessa jornada, isso quer dizer que eles não são apenas receptores de informações, mas sim, participantes ativos na construção de um jeito de pensar que é fundamental para o trabalho docente.

---

<sup>1</sup> A COVID-19 é uma doença respiratória causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, identificado pela primeira vez em Wuhan, na China, no final de 2019. Esse vírus é altamente transmissível e se espalhou rapidamente pelo mundo, resultando em uma pandemia global declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020. (Disponível em: <https://www.who.int>. Acesso em 05 de nov. 2024)

Essa forma de pensamento é crucial para que os professores consigam ensinar Geografia de maneira eficaz, auxiliando seus alunos a entenderem melhor as complexidades do espaço e as relações sociais que o cercam. A formação não só prepara os educadores para compartilhar conhecimento, mas também os capacita a influenciar como a Geografia é compreendida e ensinada nas salas de aula.

Nesse cenário, segundo as autoras garantir a implementação de projetos educacionais inclusivos e de alta qualidade é fundamental para promover a formação de cidadãos plenos, conscientes de seu papel social e consideram a formação docente não apenas como um processo técnico, mas como uma responsabilidade social, cuja eficácia depende de políticas que reconheçam e enfrentem as realidades sociais e econômicas dos estudantes brasileiros.

Quanto às dimensões de formação disciplinar e pedagógica em cursos de licenciatura no Brasil, Callai e Cavalcanti (2023) destacam como a estrutura tradicional é dividida em áreas específicas (Geografia, Matemática, Português), ligadas aos institutos ou departamentos que também formam bacharéis para atuar em áreas técnicas (planejamento urbano e ambiental). Segundo as autoras, essa organização tem pontos positivos, pois oferece uma formação ampla ao profissional, mas também traz desafios, como a "perda de identidade" nos cursos de licenciatura. Esse problema ocorre porque, muitas vezes, o currículo prioriza a formação técnica e os conteúdos específicos, e em segundo plano os conhecimentos pedagógicos, essenciais para a prática docente. Essa desvalorização dos saberes pedagógicos foi um dos motivos para a criação das Diretrizes de 2002, que buscaram fortalecer a identidade da formação de professores, sem negligenciar a formação técnica nas disciplinas, com vistas a reforçar a identidade da formação docente.

Conforme Marcelino (2019), cabe aos cursos de Ensino Superior oferecer aos acadêmicos, conteúdos científicos que possam ser discutidos e compreendidos tanto na teoria, quanto na prática. O objetivo é formar profissionais qualificados, capazes de trabalhar os conteúdos geográficos com uma base pedagógica sólida, aprimorando o processo de ensino e aprendizagem conforme as expectativas da escola contemporânea. É necessária uma revisão e renovação na abordagem dos conteúdos de ensino geográfico em todos os níveis escolares, e para isso, é essencial refletir em conjunto com os professores, e buscar soluções por meio de formações continuadas e grupos de estudo. O currículo de Geografia é extenso, por isso o professor precisa identificar o que é essencial e fundamental para uma aprendizagem significativa dos alunos.

Em relação a esse aspecto, Callai e Cavalcanti (2023, p. 43) defendem a posição de que “[...]um professor, para atuar na Educação Básica, precisa conhecer a sua disciplina

escolar e sua área correlata na ciência, como é o caso da Geografia, e também é necessário que ele saiba ensiná-la”. As autoras acreditam que é importante criar um equilíbrio entre as duas dimensões da formação: a técnica e a social (ou pedagógica). Essas funções são igualmente essenciais e não devem ser vistas como mais importantes uma que a outra. segundo Callai e Cavalcanti (2023) a função técnica envolve o conhecimento teórico e prático do conteúdo, e a função social se concentra na argumentação e no diálogo, que são fundamentais para alcançar os objetivos do trabalho educacional. Ter essa articulação entre as duas perspectivas enriquece a formação e a prática docente. Luz Neto (2022) ressalta que é importante a intencionalidade do desenvolvimento e o estímulo ao pensamento geográfico, permitindo que os alunos o utilizem de forma eficaz.

Os saberes docentes são fundamentais para superar os desafios na educação no Brasil, pois auxiliam os professores a atender às necessidades dos alunos, promovendo a aprendizagem, criando ambientes de aprendizagem inclusivos e eficazes, e lidar com os desafios da profissão. Os saberes experienciais apontados por Tardif, Lesard e Lahaye (1991, p. 228) como o “[...] conjunto dos saberes atualizados adquiridos e requeridos no quadro da prática da profissão docente[...]” vem como força motriz para os outros saberes, sendo essenciais para o desenvolvimento profissional dos docentes, pois complementam o conhecimento teórico com experiências práticas e habilidades pedagógicas.

Compreendemos que o saber experiencial é uma ferramenta valiosa para os professores no ensino da Geografia, pois permite que eles tornem o ensino mais envolvente, relevante e significativo para os alunos, estimulando o pensamento crítico, o desenvolvimento de habilidades e uma compreensão mais profunda do mundo ao seu redor. Assim, ao unir os saberes experienciais e o pensamento geográfico, possibilita criar uma prática pedagógica mais próxima da realidade dos alunos e das complexidades do espaço geográfico. Na próxima seção trataremos mais profundamente sobre essa temática.

## **4 SABERES EXPERIENCIAIS E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO: NARRATIVAS DOS PROFESSORES**

Essa seção apresenta o resultado das análises de conteúdo das narrativas realizadas com os participantes da pesquisa. Foram três professores de Geografia que atenderam aos seguintes critérios: a) ter mais de oito anos de experiência, b) trabalhar com Geografia nas escolas do município de Planalto-BA e, c) lecionar nos anos finais do Ensino Fundamental.

A escolha pelo Ensino Fundamental foi fundamentada devido às transformações que ocorreram no Ensino Médio desde 2021 desde a lei nº 13.415/2017, conhecida como Lei da Reforma do Ensino Médio. A sua implantação foi gradual a partir de 2022 e incluiu alterações curriculares e reorganização das práticas pedagógicas. Essas mudanças trouxeram novos desafios e dinâmicas específicas para o Ensino Médio, o que poderia dificultar uma análise aprofundada das vivências dos docentes em um cenário em constante reformulação.

As narrativas foram realizadas individualmente, no modo presencial, duraram aproximadamente entre 30 e 40 minutos e foram gravadas e posteriormente transcritas. Os eixos que nortearam as narrativas tratam da trajetória docente como fonte de saberes experienciais, a aplicação dos saberes da experiência na prática de ensino da Geografia e o papel dos saberes experienciais na construção do pensamento geográfico.

Os professores foram denominados pelas letras A, B e C. O professor A é licenciado em Geografia (UESB), com especialização na área de Análise do Espaço Geográfico (UESB) e mestrado na área da Educação (UESB), tem mais de 20 anos lecionando Geografia. A professora B é licenciada em Geografia, com especialidade em Geografia e meio ambiente, atua no município há 12 anos como professora de Geografia. A professora C se formou em Biologia, posteriormente em Geografia, tem uma especialização em Geografia e meio ambiente e atua há 22 anos como professora de Geografia.

### **4.1 FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA**

A formação de professores e a prática pedagógica são aspectos importantes para se compreender o papel que estes profissionais desempenham na sociedade. Os professores narraram sobre suas formações e práticas para compreendermos melhor esse processo.

O professor A relatou que é residente da cidade de Planalto, tem uma carga horária de 60 horas semanais, sendo 20 horas no município e 40 horas no estado. É professor desde 2003, e desde esse ano, atua ensinando Geografia. Se formou em Licenciatura em Geografia

pela UESB em 2007, fez uma especialização em análise de espaço geográfico no ano seguinte, e posteriormente fez o mestrado em Educação entre 2016 e 2017. O professor ressalta que sempre gostou de estudar, e quando rememorou suas experiências enquanto aluno da Educação Básica relatou muitas lembranças como alguns projetos que eram desenvolvidos na escola. “Me lembro de um sobre a formação da população brasileira, ou então na época de Olimpíadas ou Copa, que sempre tinha algo relacionado. A Geografia sempre entrava com alguma atividade de mapa, de bandeiras e tal” (Informação Verbal, 2024)<sup>2</sup>. O professor A relatou que teve bons professores, em especial uma professora de Geografia que deu aula para ele na sétima série. Ele se encantou pelas aulas, pois a professora trazia atividades com mapas, com reflexões geográficas e fez com que ele tivesse interesse pela área.

O professor A relembrou que no primeiro ano do magistério teve uma professora que dava aula de metodologia da Geografia e orientou que a turma organizasse e planejasse uma aula com uma espécie de caça ao tesouro com elementos geográficos. A atividade, segundo o professor A, foi interativa e, posteriormente, ele pode utilizar essa mesma atividade em sala de aula.

A professora B é residente de Planalto e concursada há 12 anos no município com uma carga horária de 20 horas com a disciplina de Geografia. Ressalta que sempre foi estudante de escola pública no próprio município, cursou o que, na época, era chamado de Normal Médio<sup>3</sup>, A sua turma era a primeira formada no município e estudaram, nessa formação, durante quatro anos. A professora B recorda:

Foi lá que eu [...] me apaixonei pela educação, naquela época só tinha curso tecnológico aqui em Planalto, magistério ou contabilidade. Aí, quando eu fui fazer, virou normal médio, que era junto com magistério, ou Ensino Médio normal. Aí, eu escolhi fazer o curso normal médio, e foi lá que eu comecei a profissão, né? Fiz o meu estágio aqui no Machado de Assis, numa turma de terceira série. Aí depois no ano de 2004 que eu concluí. Aí depois fui para a faculdade em 2005. (Informação Verbal, 2024)<sup>4</sup>

Em sua narrativa, a professora B descreve que escolheu cursar Geografia por conta de dois professores do normal médio, que segundo ela “me mostraram mesmo o que era Geografia de verdade” (Informação Verbal, 2024). A professora descreve que, em 2005,

---

<sup>2</sup> Narrativa cedida em reunião com o professor A no dia 30/07/2024

<sup>3</sup> O curso Normal Médio, garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), é a formação mínima para os profissionais que desejam atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. (Disponível em <http://surl.li/lbxxlr> Acesso em 04 nov. 2024)

<sup>4</sup> Narrativa cedida em reunião com a professora B no dia 30/07/2024

iniciou a faculdade no município de Poções, de maneira semipresencial: “[...] três vezes na semana, que era presencial. Mas... Foi lá que a gente adquiriu mais conhecimento aprofundado na disciplina, porém mais teórico, porque a prática mesmo só foi quando eu comecei a trabalhar na área.” (Informação Verbal, 2024)

A professora C mora e trabalha no município de Planalto. Com uma carga horária de 20 horas, a professora tem 26 anos de profissão e, dentro desses 26 anos, trabalhou 4 anos na Educação Infantil, e 22 anos no Ensino Fundamental, atuando como professora de Geografia. Ao evocar suas lembranças, a professora C relata que era uma aluna muito inteligente, que sempre aprendia os assuntos na primeira explicação “Então, às vezes eu era aquela aluna faltosa, porque eu sabia que ia vir a revisão, ia vir... Sabe, o professor ia revisar e na primeira aula eu já tinha aprendido tudo. Isso eu não conto para os meus alunos, não. Isso é segredo (risos).” (Informação Verbal, 2024)<sup>5</sup> A professora relatou que sempre gostou da Geografia:

[...] tudo na Geografia me encanta. E desde meus, acho que com seis anos de idade, que eu via as imagens de Geografia da Terra, eu achava aquilo tão lindo. E depois de adulto, assim, quando a gente está viajando de avião, e eu vejo... A mesma imagem assim, eu ainda sinto aquela euforia de criança. Eu não imaginava que eu ia poder fazer uma viagem e ver a imagem, como eu ficava tão admirada nos livros. Então, sempre gostei, sempre me identifiquei com a Geografia. (Informação Verbal, 2024)

Apesar das diferentes experiências e trajetórias, os três docentes tem uma em comum, a escolha de ensinar Geografia, seja por um professor que o marcou de alguma forma ou por decisões da vida, o que reflete o impacto de experiências formativas e de professores inspiradores que, em diferentes momentos de suas vidas, despertaram neles o interesse por essa área. O professor A narrou que a Geografia e a Matemática eram áreas que sempre chamaram a sua atenção e, no vestibular, foram as suas duas opções:

Geografia em primeira opção, matemática em segunda. Aí quando eu passei no vestibular, eu fiz Geografia. Não era uma coisa que eu imaginava desde pequeno, desde criança. Mas desde quando eu entrei, a partir do momento que eu entrei, eu comecei a gostar, me apaixonar e não me arrependo em momento nenhum de ter escolhido essa área de formação. (Informação Verbal, 2024)

No começo da graduação, o professor A relata que era muito jovem e inexperiente, porém sabia o que era a sala de aula por ter experiências do magistério e ter sido professor substituto em algumas turmas da rede municipal, mas na graduação. “[...] o que mais me

---

<sup>5</sup> Narrativa cedida em reunião com a professora C no dia 31/07/2024

chamava a atenção eram as aulas de campo, quando a gente podia fazer, principalmente na área de Geografia física, que é uma área que eu gostava bastante, e as aulas no laboratório, principalmente de Cartografia.” (Informação Verbal, 2024). O professor afirmou que essas disciplinas possibilitavam que ele conhecesse a Geografia de outras maneiras, fora do ambiente da sala de aula.

A professora B expõe que fazia a faculdade à distância de forma semi presencial e, segundo ela: “[...] foi lá que a gente adquiriu mais conhecimento, aprofundado na disciplina, porém mais teórico, porque a prática mesmo só foi quando eu comecei a trabalhar na área” (Informação Verbal, 2024). Desde essa época a professora ressalta a afinidade que tinha com a Geografia física.

Em suas narrativas, a professora C explica que na sua graduação ficava muito atenta em todos os temas e assuntos que eram debatidos, ela gostava de se aprofundar em todos, e a cada temática, ela ficava mais encantada com a ciência: “Então, tudo em Geografia me encanta” (Informação Verbal, 2024)

Ao examinar a natureza de ser professor, pensamos, quase automaticamente, nos aspectos que cercam suas atividades diárias como o ensino, a aprendizagem, os alunos, a instituição escolar como espaço de profissionalização, as atividades realizadas, entre outros (Silva, 2021). Cada professor tem características específicas que são desenvolvidas ao longo de toda a sua trajetória, muitas delas advindas da vida pessoal e muitas do contexto e experiências vividas no ambiente escolar.

Antes de se profissionalizar como docente de Geografia, o professor A ressalta que como havia feito o magistério, lecionava, não só de Geografia, mas também Matemática, Educação Física, História: “Era uma mistura. A gente ia pegando tudo quando aparecia, né? Aí depois eu fiquei só mais com Geografia e Matemática.” (Informação Verbal, 2024). Ele relata que nessa época teve algumas dificuldades por ser muito novo e inexperiente:

Às vezes eu entrava numa turma do noturno, por exemplo, onde os alunos quase todos eram mais velhos que eu, porque o noturno, a maioria deles tem 18 anos ou mais. Então eram alunos muito mais velhos do que eu, e aí vinha aquela dificuldade, de um adolescente, jovem, novo, entrar para dar aula. E abatia aquela insegurança, porque você nunca... a gente nem deve achar que sabe tudo, é óbvio que não, mas naquele momento eu não tinha nem experiência ainda de muita coisa, então a insegurança de às vezes não conseguir dar aula bem, ou não saber determinado assunto, ou uma pergunta que o aluno fizesse inicialmente e você não saber responder e tal. (Informação Verbal, 2024)

Esse trecho exemplifica como experiências iniciais, muitas vezes carregadas de

incertezas, são necessárias para moldar a prática pedagógica. A insegurança relatada pelo professor não é um sinal de limitação, mas parte do processo formativo, e ele ressalta a complexidade da sala de aula e a importância do aprendizado contínuo. Os saberes da experiência nos ensinam que cada vivência, seja ela boa ou ruim, contribui para a construção de um repertório profissional. Além disso, a atuação em campos distintos pode gerar maiores inseguranças e lacunas na condução das aulas, o que evidencia a necessidade valorizem a formação inicial e continuada na área específica de atuação. Ter domínio do conteúdo e das metodologias adequadas à disciplina é essencial para que o professor se sinta mais seguro e possa responder com mais autonomia às demandas complexas da sala de aula.

Nóvoa (2009, p. 39) enfatiza que as experiências práticas e os desafios vividos na sala de aula são fundamentais para a construção da identidade profissional do professor, o autor ressalta a necessidade de desenvolver um conhecimento pessoal “[...] no interior do conhecimento profissional [...] que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente.” Essa dimensão indefinível que ele menciona é o que torna o trabalho do professor singular e complexo. A insegurança inicial é reconhecida como uma etapa natural do crescimento profissional. No caso do professor A, os desafios iniciais o prepararam para assumir um papel mais confiante e especializado ao longo do tempo, refletindo como a docência é uma prática em constante desenvolvimento.

A professora B relata que mesmo depois de se formar não foi trabalhar direto com Educação, mas sim na área administrativa e, somente em 2012, após passar no concurso, foi para sala de aula, “E aí, assim, você chega na sala de aula cheia de expectativas, né? Vou fazer tudo diferente, vai ser mágico e tal. Aí você depara com um monte de percalços no caminho”. A professora compartilha que uma de suas dificuldades era a falta de acesso às tecnologias na escola em que ela trabalhava: “Era aquela escola antiga ainda, que os professores passavam atividade no mimeógrafo.” (Informação Verbal, 2024) Segundo a professora, por mais que em 2012 a internet fosse uma realidade, nas escolas ainda não tinham essas tecnologias. Ressalta que outra dificuldade foi a de controle da sala de aula.

E isso a faculdade não ensina a gente, né? Como trabalhar, como lidar com essas dificuldades que vão aparecendo durante as aulas, então, eu tive muita dificuldade nesse sentido [...] Só que aí o que a gente faz? Estratégias. A gente vai aprendendo a usar a didática para poder estar vencendo esses desafios na sala de aula. (Informação Verbal, 2024)

O relato do professor demonstra como os saberes experienciais desenvolvidos no

cotidiano da sala de aula e também fora dela, são importantes para superar os desafios concretos da profissão. O professor recorre à experimentação e às tentativas de estratégias, através das teorias e estudos desenvolvidos ao longo de sua formação, das soluções práticas que não foram aprendidas anteriormente, mas criadas e aprimoradas por meio das situações enfrentadas por ele. Tardif (2002), em seus estudos, afirma que o saber docente vai além do aprendido na faculdade, pois esse saber constrói no dia a dia da sala de aula, enquanto os professores lidam com as situações reais e desafiadoras que surgem e que, muitas vezes, recorrem às suas próprias experiências e a estratégias ajustadas à medida que as dificuldades e os desafios aparecem. Ao lidar com as dificuldades, os professores reinventam suas práticas e desenvolvem um conhecimento único sobre o que significa ser professor (Nóvoa, 2009).

No início da carreira, a professora C relata que por conta da Educação Infantil, quase desistiu do magistério. “Porque na educação infantil, precisa de um certo manejo quase que maternal. E eu não tinha isso. Eu me sentia em falta com os alunos. Eu sabia que eles precisavam de um toque mais maternal, digamos. Se é que eu posso me expressar assim.” (Informação Verbal, 2024). No mesmo período, a professora ministrou algumas aulas extras nos anos finais do Ensino Fundamental e se encontrou, “Porque eu poderia falar de igual para igual com os meninos. Eu sempre tinha aquela questão de me descer no nível deles para subir junto com eles. E isso me encantava.” (Informação Verbal, 2024). Para a docente poder olhar nos olhos dos alunos e trocar ideias com eles foi o que a fez se identificar como profissional.

O professor A, ao rememorar o início da sua vida docente após se profissionalizar na disciplina de Geografia, ressalta que durante a sua formação ele também ministrava aulas como professor substituto em algumas turmas e sempre tentava fazer a relação entre o que estava aprendendo com a sua prática na sala de aula:

Nem tudo a gente consegue, claro, porque são situações completamente diferentes às vezes. Na graduação a gente às vezes trabalha muito com... A gente estuda muito textos teóricos ou mais aprofundados, nem sempre aquilo se aplica ao conteúdo da sala de aula, mas para mim não foi tão difícil associar justamente porque eu estava vivenciando as duas coisas, eu já dava aula e já estava estudando. Então eu tentava fazer essa relação. (Informação Verbal, 2024)

O professor A compartilhou que alguns de seus colegas ficavam com preocupações, ou no medo, muitas vezes com ansiedade de como seria o estágio, de como seria entrar realmente no ambiente escolar como profissional, mas com ele isso não acontecia pois ele tinha essa prática, essa vivência. Este expõe que as experiências vividas ao longo da sua formação foram muito importantes pois,

Eu acredito que é fundamental você também ter essa base teórica forte, consolidada, porque você consegue ampliar o seu horizonte e você está sempre vivenciando isso na prática porque didaticamente o conteúdo é transposto de outra maneira, ele é traduzido de outra maneira para o aluno, para a linguagem do aluno. E é importante a gente ter as duas visões assim de mundo. (Informação Verbal, 2024)

O professor destaca a importância de "ter as duas visões de mundo", demonstrando que a teoria fornece uma base para compreender e interpretar a prática, enquanto a prática testa e enriquece a teoria. Essa abordagem dialética reforça que nenhum desses elementos é suficientemente isolado; o verdadeiro aprendizado docente ocorre na articulação entre ambos. (Tardif, 2002). Quando começou a trabalhar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a professora C descreveu que “como eu era uma professora chegada” lecionava várias matérias como Ciências, História, Artes e Geografia para completar a carga horária

[...] de início, o que eu percebi era que, nas minhas aulas de Geografia, os alunos ficavam mais encantados. E, quando eu tentava, eu não despertava o mesmo interesse, a mesma conexão com os mesmos alunos nas outras matérias. Digamos que eu tinha ali um sexto ano B, eu ia dar uma aula de história para aqueles alunos, era uma devolutiva. Quando eu ia dar aula de Geografia, era outra imensuravelmente melhor. Então, aí eu fui percebendo que a minha didática com a Geografia era melhor. Não era sobre os alunos, era sobre a matéria e o professor, como eu estava trabalhando aquela matéria. (Informação Verbal, 2024)

A prática docente está ligada à teoria, pois é nessa união que o aprendizado ganha significado, tanto para os alunos, quanto para os professores, uma vez que a teoria oferece ferramentas para entender e interpretar a prática, enquanto a prática, enriquece e transforma os conhecimentos (Pimenta, 1999). Por conta de suas experiências anteriores, o professor A relata que não teve nenhuma dificuldade que não pudesse superar, pois carregava consigo vivências no ambiente escolar mas, “[...] cada ano é um desafio diferente, porque são turmas novas, são alunos novos, são situações diferentes que a gente vai passando. E acho que isso vai fortalecendo a gente também ao longo do tempo, dá um cansaço na gente, mas acho que também fortalece a gente”. (Informação Verbal, 2024) Quando o professor menciona o cansaço, este está relacionado à exaustão diante das múltiplas demandas que envolvem a profissão docente, como o planejamento, a gestão de sala de aula, somadas às constantes mudanças no perfil das turmas. O fortalecimento pode ser compreendido como a aquisição de resiliência, o desenvolvimento de estratégias para lidar com as adversidades na sala de aula ou mesmo uma consolidação da identidade profissional.

Como podemos observar a formação docente e a prática pedagógica dos professores são pontos fundamentais para o processo de aprendizagem, pois a formação docente proporciona uma base sólida para o desenvolvimento profissional, enquanto a prática pedagógica é enriquecida pelas experiências vivenciadas e adquiridas ao longo da carreira, em que a trajetória docente é construída pela combinação desses elementos.

#### 4.2 A TRAJETÓRIA DOCENTE E SABERES DA EXPERIÊNCIA

A trajetória docente é marcada por desafios e aprendizagens contínuas, nos quais os saberes da experiência desempenham um papel central. Esses saberes que são construídos na prática do dia a dia, nas interações com alunos, colegas e a comunidade escolar, vão além dos conhecimentos teóricos adquiridos na formação inicial. Os saberes experienciais deixam evidente como o processo de ser professor é desenvolvido constantemente.

Diante disso os participantes deste estudo relataram alguns fatos marcantes ao longo da sua trajetória, o professor A expõe que passou a ser professor somente de Geografia quando passou no concurso na cidade de Poções. Ao longo desses 12 anos, no município, o professor relata que desafios sempre perpassam a prática docente “A gente sempre tem algumas dificuldades com algumas turmas, com algumas condições das escolas, que nem sempre são as mais favoráveis e tal.” (Informação verbal, 2024). Ao compreender as entrelinhas que estão carregadas nessa fala, entendemos que esta sugere que o ambiente escolar, muitas vezes, não oferece infraestrutura adequada ou recursos pedagógicos suficientes, além das dificuldades que refletem desafios comuns na rotina do professor, como lidar com diferentes níveis de aprendizagem, comportamentos e motivações dos alunos.

Com relação a sua prática o professor ressalta “eu acho que a maturidade foi me dando mais segurança, mais certeza de que realmente era aquilo que eu gosto, que eu gostava de fazer, que eu gosto de fazer” (Informação Verbal, 2024). A experiência docente pode ser uma aliada importante para superar esses obstáculos, auxiliando a adaptar estratégias, criar vínculos e encontrar soluções que atendam às necessidades específicas de cada grupo. Percebemos a complexidade do cotidiano docente, em que a experiência acumulada ao longo dos anos se torna uma ferramenta essencial para enfrentar os desafios inerentes à profissão. A narrativa do professor evidencia que nem todas as dificuldades estão sob o seu controle, mas que a maturidade, adquirida com o tempo, serve como um recurso importante para lidar com essas adversidades de forma mais estratégica.

Através dos estudos acerca dos saberes docentes, entendemos que os saberes

experienciais são fundamentais para o desenvolvimento da prática pedagógica, mas os demais saberes são necessários para o desenvolvimento do docente e para a construção de uma prática docente mais rica, adaptada às complexidades da sala de aula. A experiência, embora seja um pilar essencial, ganha o seu maior potencial quando é combinada com saberes teóricos, criando um ciclo contínuo de aprendizagem e reflexão que fortalece a atuação do professor. Os saberes da experiência são essenciais, mas não podem ser vistos de forma isolada, a prática pedagógica só se torna realmente rica e eficaz quando integra diferentes dimensões do saber docente (Copatti, 2019)

A professora B pontuou que um dos desafios iniciais da docência foi lidar com a indisciplina na escola pública. A experiência prática, segundo o relato desta, torna-se fundamental para que o educador desenvolva a capacidade de administrar uma disciplina na sala de aula, com diferentes práticas e metodologias. Esse processo de aprendizagem ocorre de forma gradual, com o professor se adaptando às realidades do cotidiano escolar. Outro ponto que a professora ressaltou foi que através de suas experiências na sala de aula, ela foi modificando suas práticas. Segundo a professora B:

A primeira coisa, quando a gente começa o ano letivo, é sondar a turma, o nível de conhecimento. Então, antes, eu não fazia isso. Já chegava já com o conteúdo, o currículo que a gente recebe, que a gente prepara para fazer, né? Só que hoje não. A primeira etapa é sondar a turma para ver o nível de conhecimento. Para aí depois você começar a trabalhar o conteúdo a partir daquele conhecimento que ele trouxe. (Informação Verbal, 2024)

Esta narrativa revela uma importante mudança na abordagem pedagógica segundo a professora B, destacando a importância de conhecer o ponto de partida dos alunos antes de iniciar o processo de ensino. Ela ressalta que os saberes experienciais não substituem os saberes disciplinares ou curriculares, mas são elementos que quando interligados, fortalecem a prática pedagógica, pois ao sondar o conhecimento prévio dos alunos a professora conecta seus conhecimentos disciplinares e pedagógicos com a experiência acumulada ao longo da carreira, criando uma prática mais reflexiva e alinhada com as necessidades dos estudantes. Percebemos assim que os saberes da experiência não devem ser vistos como algo separado ou superior aos outros saberes, mas como uma ferramenta de mediação que facilita a aplicação dos saberes disciplinares e curriculares de maneira mais eficaz e personalizada. (Tardif, 2002) A professora relata uma prática que aprendeu com o tempo para contornar a indisciplina:

[...] você está dando aula. Tem um grupinho que está super prestando atenção. Três ou quatro que estão ali em outro mundo. Fazendo bagunça,

conversando outros assuntos e tal. Então, o que eu... Tento fazer. Chego no aluno, chamo a atenção uma vez, volto pra cá, chamo a atenção a segunda vez. Se ele continuar, aí eu tenho que separar esse grupo, colocar mais próximo de mim, e eu começo a citar exemplos com o nome deles pra chamar a atenção deles. Ô, João, aconteceu esse fato aqui. Ou coloco o nome dele na explicação, um exemplo de cartografia. João está navegando em um barco em alto mar e aí ele precisa seguir alguma orientação. Começa a inserir ele e colocar ele em algum exemplo. Geralmente a turma presta mais atenção porque eu estou usando o nome dos alunos. (Informação Verbal, 2024)

O trecho evidencia como a experiência docente transforma a abordagem do professor frente à indisciplina, destacando a importância de estratégias personalizadas e criativas. A prática de envolver os alunos diretamente, utilizando seus nomes em exemplos específicos, não só ajuda a reconduzir sua atenção, mas também cria uma conexão mais próxima entre o conteúdo e a realidade dos estudantes. O Professor A também citou que no início de sua carreira se estressava muito com questões relacionadas a bagunça e disciplina dos alunos “Acho que hoje eu consigo conduzir melhor” (Informação Verbal, 2024). A reflexão do professor sobre sua evolução na forma como ministra suas aulas nos mostra a importância de observar e estar próximo dos alunos para entender suas necessidades e adaptar as práticas pedagógicas. O saber docente vai além do domínio do conteúdo ou da técnica, pois também envolve um ajuste constante das metodologias de ensino com base na experiência acumulada.

A experiência docente, o conhecimento do conteúdo e da disciplina aliada à capacidade de estabelecer vínculos com os alunos, como observado na fala do professor, pode transformar os desafios como a indisciplina em oportunidades para aprender sobre o discente e, com isso, aprimorar a prática pedagógica. Freire (2009) defende que situações desafiadoras, como a indisciplina, podem ser oportunidades para entender melhor os contextos e as necessidades dos estudantes, tornando possível que o professor ajuste suas práticas pedagógicas. A professora C traz uma reflexão profunda sobre o papel do professor e a transformação de sua prática pedagógica com o tempo e a experiência:

Quando eu vejo a forma que eles receberam, eu já repenso aquele assunto ali, já para trabalhar de uma outra forma. Às vezes eu tenho um assunto que eu estou pensando em explicar e realmente eu explico e eu penso, acho que é melhor passar um vídeo para eles. Outra hora eu trago um vídeo e aquele vídeo não despertou a paixão nos alunos, então eu vou explicar com as minhas palavras. Então, assim, de uma aula para outra eu já acabo mudando também, assim, um pouco as estratégias. (Informação Verbal, 2024)

A narrativa apresentada pela professora C retrata a importância da prática reflexiva no cotidiano docente, mostrando como a educação está longe de ser uma receita pronta e

acabada, pois se trata de um processo dinâmico e adaptável. A prática reflexiva, como evidenciada, é essencial para o crescimento profissional e para a construção de uma prática pedagógica significativa, pois ela envolve o ato de analisar as próprias ações, questionar os resultados alcançados e replanejar estratégias para potencializar o aprendizado.

Carmo (2021) destaca a dinâmica entre o currículo formal e a prática real do professor em sala de aula e afirma que, embora os professores sigam os conteúdos e orientações prescritos no currículo, a maneira como esses conhecimentos são trabalhados na prática acabam sendo adaptados. A prática docente vai além, moldando os conteúdos de forma flexível e criativa para atender às necessidades reais dos alunos e do contexto escolar. A professora C demonstra ser uma profissional que valoriza a resposta de seus alunos e utiliza as suas interações como um direcionamento para a melhoria de suas aulas. A narrativa da professora também destaca a flexibilidade como uma característica da prática reflexiva. Ela não tem medo de abandonar uma estratégia que não funcionou e experimentar outra abordagem, mostrando que o ensino precisa desta abertura para mudanças e disposição para inovar. Ser flexível em suas estratégias de ensino, é um ponto importante segundo a professora, pois ela reconhece que nem todas as abordagens funcionam para todos os alunos ou em todos os contextos.

A professora narra que era uma professora conteudista, e “achava que o aluno precisava muito de conteúdo, era muito copista, muito aquela coisa tradicional que você chega e acha assim, eu tenho que cumprir com isso aqui que eles estão me dando para fazer” (Informação Verbal, 2024). Essa transição de uma visão tradicional, conteudista, para uma abordagem mais reflexiva e focada no aprendizado do aluno demonstra um amadurecimento profissional. Segundo a professora, com a experiência “[...]você vai vendo que não é bem assim, que é a vivência com o aluno, é a necessidade do aluno, é a forma de aprendizado dele, se ele teve dificuldade em uma certa área, em um certo assunto, é ali que eu vou demorar, é ali que eu vou levar eles a pensar e não só cumprir um currículo.” (Informação Verbal, 2024). A fala ressalta a importância de observar como os alunos reagem às estratégias adotadas, quando algo “não funciona”, a professora pensa e modifica sua abordagem, e reafirma que a prática do professor está em constante mudança.

Ao refletir sobre mudanças que aconteceram em sua prática, a professora B traz elementos importantes para reflexão sobre os impactos da pandemia na Educação e sobre a necessidade de ressignificar as práticas pedagógicas.

Temos aí uma grande mudança antes da pandemia e depois da pandemia. Tudo mudou na educação. Principalmente a questão de aprendizagem, que os meninos estão bem abaixo do nível do que deveriam chegar, né? Ainda tem... Porque foram avançados de séries na pandemia sem ter o conhecimento que deveria ter naquele nível. Então, isso é uma problemática. Mas a minha mudança em Geografia é isso. Eu não parti mais daquela parte teórica que o livro traz, e sim do local de vivência deles. Isso. Porque aí ele vai entender melhor e prestar mais atenção. (Informação Verbal, 2024)

Apesar das dificuldades, o período após a pandemia também trouxe oportunidades para inovar na educação, pois apesar do impacto negativo, o momento também influenciou avanços que puderam contribuir para práticas pedagógicas diferentes com o uso das tecnologias. A mudança de abordagem da professora ilustra como experiências desafiadoras podem resultar em práticas pedagógicas mais adaptadas às necessidades dos alunos. Assunção (2022) ao discutir o ensino remoto remete às dificuldades enfrentadas no início da pandemia, período marcado por incertezas e desafios para lidar com uma nova realidade educacional, independentemente da experiência na docência. Segundo a autora, mesmo os profissionais mais experientes, habituados à rotina e às dinâmicas da sala de aula presencial, enfrentaram dificuldades significativas, pois houve necessidade de adaptação a um formato totalmente novo. Somado à falta de preparo e ao contexto de incertezas da pandemia, muitos docentes se sentiram perdidos diante da nova realidade, evidenciando as limitações impostas pela distância e pela ausência da interação presencial. O professor A também ressaltou mudanças ocorridas em sua prática diante das alterações vividas no mundo.

Hoje a gente também tem algumas diferenças de quando eu iniciei para cá, porque o mundo vem mudando, né? A questão do celular, por exemplo, hoje é uma coisa que... é inevitável e a gente tem dificuldade de saber conduzir bem determinadas coisas, mas eu acho que a maturidade da experiência consegue fazer com que eu tenha isso. (Informação Verbal, 2024)

Essa narrativa nos lembra que a educação está inserida em um mundo em transformação e que o papel do educador não é apenas ensinar conteúdos, mesmo que o avanço tecnológico traga dificuldades, ele também pode ser uma oportunidade para inovar e transformar a educação. Sobre o uso de tecnologias no contexto educacional, Assunção (2022) destaca a necessidade de compreendê-las como ferramentas de comunicação fundamentais na relação entre ensino e aprendizagem. A perspectiva apresentada pela autora enfatiza que o domínio das tecnologias não deve ser encarado apenas como um recurso adicional, mas como um saber essencial a ser adquirido pelos educadores, envolvendo uma compreensão crítica e

pedagógica sobre como esses recursos podem se integrar às práticas de ensino. Além disso, o professor relatou que com o tempo também foi mudando a sua forma de avaliar os alunos.

Elaborar provas muito, como é que eu posso dizer, muito fechadas, que antes eu acho que era mais comum, sem muita reflexão, hoje eu acredito que as avaliações já são mais críticas, reflexivas, a gente já tenta fazer uma atividade mais diferenciada para não ficar somente naquela ideia da prova, do teste da prova, da avaliação escrita. Acho que isso foi algo que foi, com a experiência, foi mudando. Acho que é isso, não sei, acho que talvez as aulas, mas tentar chegar no aluno com outras linguagens também, acho que isso foi uma mudança também. (Informação Verbal, 2024) <sup>6</sup>

Silva (2017) defende que a avaliação deve estar inserida em metodologias que valorizem a educação como um instrumento de transformação social. Segundo o autor, a avaliação não deve se limitar a mensurar o desempenho acadêmico, mas sim atuar como um meio de valorizar as subjetividades individuais e fomentar um ambiente educacional mais humano e inclusivo.

Com o tempo, a experiência docente leva à conscientização sobre a necessidade de mudança nas práticas. Isso reforça o papel do professor como um profissional reflexivo que está em constante evolução, o saber da experiência não se limita ao conhecimento técnico ou acadêmico, mas inclui a vivência acumulada no dia a dia da sala de aula, os desafios enfrentados e as estratégias desenvolvidas para lidar com as realidades dos alunos. Como profissionais reflexivos, os professores utilizam o saber da experiência para avaliar suas práticas e buscar novas formas de ensinar. No ensino de Geografia, isso é relevante pois é preciso lidar com mudanças rápidas no conhecimento, dos acontecimentos e nas tecnologias de ensino.

#### 4.3 O SABER DA EXPERIÊNCIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA

No ensino de Geografia, segundo Oliveira (2011) é fundamental reconhecer e valorizar as representações sociais e os saberes que os alunos do ciclo básico trazem para a escola, construídos através de suas vivências cotidianas. Esses conhecimentos prévios representam uma forma de leitura do mundo que, embora muitas vezes informal, é rica em significados e conecta o conteúdo escolar à realidade dos estudantes. Adicionar esses conhecimentos ao processo pedagógico possibilita um aprendizado mais significativo e contextualizado, amplia a compreensão geográfica e promove um diálogo entre os saberes

---

<sup>6</sup> Narrativa cedida em reunião com o professor A no dia 30/07/2024

populares e o conhecimento científico.

Ao rememorar suas práticas pedagógicas, os docentes relataram alguns acontecimentos em suas aulas: o professor A narrou que em algumas aulas de Geografia se expandiu para diversas áreas “Tem algumas questões que surgem na sala de aula, que envolve muita questão política na sala, disputa partido A ou partido B, lado A ou lado B, essas questões e tal.” O Professor A ressalta que por morar em uma cidade pequena, muitas vezes, a questão política e partidária é muito forte, e quando ela é levada para a sala de aula, às vezes pode gerar brigas, discussões, desconfortos:

Acho que a minha formação me ajudou a entender melhor essas questões e a minha experiência de vida e também como professor, talvez ajudou a contornar a situação na sala de aula, para que não caísse sobre o disse-me-disse, ser partidário, digamos assim, e passar a discutir a questão mais profunda do que é a política, do que isso impacta na vida da gente, no mundo que a gente vive. [...] Então eu acho que eu soube conduzir bem nesse sentido, de evitar que os alunos entrassem nessa discussão, partidaria e a gente voltar a situação para algo mais concreto, mais sério, dentro da análise geográfica mesmo. (Informação Verbal, 2024)

A experiência do professor desempenha um papel muito importante na mediação de situações sensíveis, como debates políticos em sala de aula, especialmente no ensino de Geografia. Nesse contexto, a experiência permite que o educador conduza os alunos para além das disputas partidárias, como no caso citado pelo professor, redirecionando o foco para uma análise mais ampla e concreta relacionado aos conteúdos geográficos. Essa mediação revela a importância de compreender a política para além do partidarismo, reconhecendo-a como uma dimensão fundamental da vida em sociedade. A Geografia, ao formar para a cidadania, contribui diretamente para esse processo, uma vez que promove reflexões sobre os conflitos territoriais, a organização do espaço, o papel das instituições, os direitos e deveres dos sujeitos. A função do professor, nesse sentido, não é silenciar os debates, mas sim conduzi-los de forma ética, fundamentada e crítica, fortalecendo nos estudantes a capacidade de compreender o mundo para além de polarizações superficiais, dessa forma, a sala de aula se torna um espaço privilegiado para o exercício da democracia e para o desenvolvimento de uma consciência política mais ampla e geograficamente situada.

Cavalcanti (2019) destaca que “pensar geograficamente” significa ensinar aos estudantes a perceberem o espaço e suas interações com base em conceitos e princípios próprios da disciplina, como lugar, território, paisagem e região, por isso é importante que o professor incentive os alunos a raciocinarem pela Geografia, ou seja, a entenderem o mundo

ao seu redor por meio das categorias geográficas. Ao planejar suas aulas, o educador deve considerar essas categorias e os princípios do raciocínio geográfico, dessa forma, o ensino de Geografia se torna um instrumento de reflexão crítica sobre o mundo, ajudando os alunos a compreender como as questões geográficas estão presentes no seu cotidiano, seja no contexto local, nacional ou global. A professora C relata que ao trabalhar com Geografia na sala de aula muitas vezes surgem dúvidas dos alunos acerca do que está acontecendo no mundo.

Muitas vezes os alunos me perguntam seja sobre um ataque que aconteceu em outro país, ou um terremoto, que ocorreu não sei onde (risos) e antigamente eu pensava que tinha que saber tudo na ponta da língua. Mas com o tempo fui percebendo que nem sempre eu vou saber de tudo, é claro que eu sempre tento prestar atenção pra trazer esses acontecimentos pros meus alunos, mas hoje quando eu não to muito por dentro do assunto eu mostro a eles que essas dúvidas são uma oportunidade de aprendermos juntos, principalmente quando eu vejo que são coisas relacionadas as aulas, aí a gente pega o celular vamos pesquisar, quando dá né. (Informação Verbal, 2024)

Essa fala nos mostra a maturidade docente ao reconhecer que ele não precisa ter todas as respostas, quando utiliza as dúvidas dos alunos como ponto de partida para explorar novos conhecimentos, o professor não apenas enriquece o conteúdo das aulas, mas também ensina habilidades importantes, como a busca e análise crítica de informações, revelando a importância do saber da experiência nesses tipos de situações. A professora B apontou a necessidade de se considerar a alfabetização geográfica como parte fundamental da formação básica dos estudantes.

O aluno, ele chega na escola, tipo assim, ele tem que ser alfabetizado em Português, né? Mas ele não chega alfabetizado em Geografia, né? Ele não conhece, ele estuda Geografia só pra fazer a prova e pronto. E por isso, ele não chega alfabetizado. Ele não sabe ler um mapa, ele não sabe utilizar um gráfico, ele não conhece o básico, que ele tinha que vir já preparado de lá. Então, isso aí, quando chega no sexto ano que a gente depara com isso. A gente tem que parar, sondar e muitas vezes vou ter que voltar tudo e começar do zero. Para que ele chegue lá no nono ano e tenha pelo menos uma bagagem para ir para o ensino médio. (Informação Verbal, 2024)

Assim como a alfabetização em português é vista como indispensável, a capacidade de interpretar mapas, gráficos e outros instrumentos próprios da Geografia conforme a professora deveria ser trabalhada de forma contínua ao longo do Ensino Fundamental a falta dessa base desafia o docente dos anos finais, que precisam resgatar conhecimentos elementares para que os alunos avancem no entendimento mais complexo do espaço geográfico.

Com a reflexão da professora refletimos sobre a importância de construir, de forma contínua, competências essenciais da Geografia como: interpretar mapas, gráficos e outros instrumentos próprios da disciplina, porém a falta desse alicerce pode se tornar um grande desafio no processo de ensino e aprendizagem, especialmente para os professores dos anos finais, pois estes, frequentemente, se veem diante da tarefa de revisar conceitos básicos para auxiliar os alunos a alcançar a construção do conhecimento geográfico.

Essa ausência, muitas vezes, reflete não apenas as dificuldades dos alunos, mas também as próprias carências na formação dos docentes. Durante a graduação, os estudantes em formação não se identificam como futuros “professores”, mas apenas como alunos que estão no processo de se apropriar dos conteúdos, e quando os estudantes de licenciatura não se enxergam como futuros professores, mas apenas como aprendizes de conteúdos específicos, há uma tendência de focar no que aprender, e não no como ensinar. Nesse sentido, a experiência docente pode se tornar uma ferramenta fundamental para planejar estratégias que integrem habilidades fundamentais, corrigindo lacunas e promovendo o ensino.

Um professor com mais vivência em sala de aula pode desenvolver estratégias de ensino que conectem melhor o conteúdo com as realidades dos alunos, contudo, é importante reconhecer que a formação contínua e a atualização constante dos professores são essenciais para que eles possam não apenas reconstruir os conhecimentos dos alunos, mas também preencher suas próprias lacunas disciplinares e pedagógicas.

Em sua fala o professor A destaca uma característica essencial da Geografia como disciplina: sua relação dinâmica com o mundo em constante transformação. O professor reconhece que, ao longo do tempo, sua experiência e conhecimento acumulados facilitaram o ensino de temas complexos como a geopolítica e outros.

Acho que com o passar do tempo, por exemplo, hoje eu vejo que se eu der uma aula de um assunto geopolítico, eu já tenho um arsenal teórico e prático de vida, de mundo, muito maior do que eu tinha antes. Então, tornou-se mais fácil para mim. [...] Porque o que eu quero dizer, não sei se estou conseguindo ser claro, por exemplo, na cartografia, quando você aprende, meio que não muda, não mudou muita coisa de lá para cá. O cálculo da escala é o mesmo, o cálculo do fuso horário basicamente é o mesmo, tal, tal. A geopolítica, e a Geografia humana, já muda com muito mais rapidez. Então, se você não está atualizado, se você não está por dentro dos acontecimentos de mundo, você acaba ficando para trás nessas informações. (Informação Verbal, 2024)

Enquanto áreas como a Matemática que segundo o professor apresentam certa estabilidade nos conteúdos como fórmulas e métodos pouco se alteram, a Geografia necessita

uma postura de constante aprendizado e adaptação, isso, conforme o professor A, vale tanto para temas mais dinâmicos, como geopolítica, quanto para conteúdos mais estáveis, como cartografia, que podem ganhar novas interpretações ou aplicações através de eventos recentes ou avanços tecnológicos.

A experiência docente, de fato, fornece uma bagagem teórica e prática, que permite que o professor trabalhe com os conteúdos de maneira mais “fácil” ao longo do tempo. Como narrado pelo professor A, conteúdos como a cartografia podem parecer estáticos, visto que seus fundamentos técnicos como cálculos de escala e fuso horário, permanecem relativamente estáveis, nas áreas como a Geografia humana, são dinâmicas e necessitam de atualização constante para acompanhar as transformações do mundo atual.

A experiência, sozinha, não é suficiente para garantir uma prática docente de qualidade, pois é preciso que o professor acompanhe as evoluções da ciência geográfica, incorporando novos conhecimentos e metodologias à sua prática. Sem esse esforço de se atualizar e inovar em suas práticas, o docente corre o risco que a experiência se transforme em estagnação, onde o cansaço pode se instalar, e muitas vezes, a confiança adquirida ao longo da experiência pode gerar uma acomodação no processo de ensino, pois quando o professor acredita que possui o conhecimento necessário, pode se distanciar da prática reflexiva e da busca por inovação. Com relação a isso a professora B traz à tona importância de um saber que neste estudo consideramos como uma das bases para um profissional docente, o saber curricular

Assim, eu tento trabalhar o currículo. Não pulo o assunto. Não, não. Eu sigo o que tá ali no currículo. Porque hoje o currículo é global, né?... Então, um aluno que esteja aqui em Planalto. Ah, vou morar lá em São Paulo. Tem que ser o mesmo currículo. Hoje em dia. Então, eu não posso estar modificando drasticamente o que é proposto no currículo... Ele tem que levar aquele conhecimento. Porque, por exemplo, se eu não trabalho de forma ordenada, e ele chega lá e a professora já deu, ele vai ficar perdido, sem aquele conhecimento, né? Então, eu procuro sempre, mesmo tendo afinidade ou não com o conteúdo, eu tento passar para o aluno da melhor forma que eu acho que ele vai conseguir. Dependendo do nível. Porque, por exemplo, hoje eu trabalho só com sextos anos. Mas tem turma de sexto ano que está avançado e outras que não. Então tem que trabalhar de forma diferente.

Em sua narrativa a professora relata a importância do saber curricular no exercício da docência, conforme proposto por Tardif (2002), que destaca os saberes docentes como um conjunto articulado entre o saber experiencial, disciplinar, pedagógico e o curricular. Percebemos no relato da professora, a preocupação em buscar por uma sequência didática

bem estruturada e a manutenção de uma coerência entre os conteúdos envolvidos. A professora, ao destacar essa preocupação, demonstra que compreende a importância de garantir uma aprendizagem contínua e sem interrupções, em que um conteúdo se conecta de maneira fluida ao seguinte, permitindo que o aluno construa seu conhecimento.

Observamos na fala da docente que é preciso adaptar os conteúdos às realidade e níveis de cada turma, essa prática exige do docente o domínio do saber curricular e sua articulação com os demais saberes docentes, permitindo que o conteúdo seja ensinado de maneira significativa e contextualizada para os alunos, visto que a execução do currículo não pode ocorrer de maneira mecânica. Tardif (2002) reforça que o saber curricular é um elemento essencial do trabalho docente, mas ele só é realizado de forma plena quando o professor é capaz de interpretá-lo, adaptá-lo e integrá-lo às necessidades dos estudantes. Quanto aos conteúdos prescritos no currículo o professor A relata as dificuldades para adaptá-los à realidade dos alunos

Tem alguns conteúdos que você consegue uma aula mais dinâmica. Acho que o próprio conteúdo permite isso. Você às vezes levar uma música para a sala, ou uma charge, um filme. Nem todo conteúdo tem essa facilidade, de você conseguir adaptar para algo mais prático. Mas a gente faz o possível. (Informação Verbal, 2024)

Esse relato mostra o desafio de seguir o currículo e, ao mesmo tempo, buscar formas criativas de ensinar, destacando que, mesmo com as dificuldades de alguns conteúdos, o professor tenta adaptar as aulas sempre que possível. A professora B em sua narrativa evidencia a necessidade de ir além da reprodução de teorias ou conteúdos prescritos nos livros.

Assim, para um estudante de Geografia, eu digo que esse estudante, ele precisa chegar na escola com um olhar não daquela teoria que você traz. Só, tipo assim, vou chegar lá na escola e passar o que vem no livro. Ele precisa ter uma criatividade para mostrar pro aluno a Geografia de uma forma mais leve, utilizando recursos que você tem ali na sua mão. (Informação Verbal, 2024)

Ao mencionar o uso de “recursos que se tem à mão”, a professora não detalha que recursos seriam esses, mas ressalta as possíveis limitações que muitos docentes enfrentam quanto ao acesso a materiais e tecnologias. Essa ausência revela uma lacuna importante: embora a criatividade seja um aspecto desejável na prática docente, ela não pode ser pensada desarticulada das condições concretas de trabalho. Em muitas escolas, especialmente nas redes públicas, a escassez de materiais didáticos, de infraestrutura adequada ou mesmo de

apoio pedagógico pode tornar essa criatividade uma tarefa ainda mais desafiadora, mas que podem ser dribladas ao tentar se trabalhar com os recursos disponíveis, como livro didático, ou a impressão de materiais em papel ofício que geralmente são disponibilizados pelas unidades escolares. Assim, ensinar Geografia, como aponta a professora, exige um olhar sensível e adaptativo, capaz de aproximar os conceitos teóricos da realidade cotidiana dos estudantes. Outro saber destacado pelo professor A é o saber de formação, em que este relata que ao preparar suas aulas “sempre me recordo de algum professor da época que eu estava fazendo a graduação, que era professor dessa disciplina e que ajudava bastante. Eu tive muitos bons professores na UESB que me ajudaram no conhecimento mesmo, na parte teórica.” (Informação Verbal, 2024). O docente ressalta a importância dos saberes de formação para a prática docente:

Acho que a segurança que a gente tem na prática da gente é muito disso. Você ter uma boa base teórica faz com que você tenha uma certa segurança na sala de aula. E por mais que o aluno faça uma pergunta que vai acontecer, claro, e você não sabe a resposta, porque é obrigado a saber tudo, não tem nem como a gente saber tudo, mas você tem uma segurança, pelo menos, para indicar um caminho ou para entender como seria a possível resposta para aquilo. Então, eu vejo muito isso hoje na minha prática. Essa certeza, essa segurança maior. Em relação a algumas questões teóricas. (Informação Verbal, 2024)

O relato do professor A ressalta a importância dos saberes de formação na prática docente, esses saberes adquiridos durante a graduação e de formação continuada, oferecem uma base teórica sólida que não apenas sustenta a prática pedagógica, mas também conferem ao docente a segurança necessária para lidar com os desafios da sala de aula. Essa base teórica permite ao professor não apenas transmitir conteúdos, mas também interpretar situações inesperadas, como perguntas complexas dos alunos, fornecer caminhos ou alternativas de resposta, esse processo reflete a articulação entre o conhecimento acadêmico e a capacidade prática.

A professora C ressalta que os saberes experienciais vão além de se saber trabalhar com conteúdo, os anos de trabalho contribuem para que os docentes entendam e percebam as dificuldades, limitações e os avanços dos discentes. “Pelo falar do aluno, pelo agir, a gente já percebe se a dificuldade dele é apenas uma dificuldade ali escolar, ou se é uma dificuldade social. Então, assim, a experiência traz para a gente todo esse conhecimento, essa percepção, que você pode aplicar na sala de aula[...]” (Informação verbal, 2024). A docente afirma que, no início de sua carreira,

[...] eu não sabia muito como abordar o aluno para... para que ele se abrisse melhor sobre a vida dele lá fora. Hoje eu já tenho essa relação com os meus alunos. Então muitas vezes você pensa, esse aluno está rebelde. Ah, você dá espaço para ele contar sobre a vida dele, o aluno está passando por uma dificuldade. Então o professor já tem que estender a mão para aquele aluno naquele momento. É claro que o aluno está vivendo um luto ou uma dificuldade na família, ele não vai dar o resultado que você espera, como se ele estivesse num tempo, num dia normal da vida dele (Informação Verbal, 2024)<sup>7</sup>

A importância da experiência docente como um saber, para além do domínio do conteúdo curricular ou da disciplina aparece ao longo da narrativa da professora C. Esse conhecimento prático é fundamental, pois a sala de aula não é apenas um espaço para a transmissão de conteúdo, mas também um ambiente de desenvolvimento humano, em que os fatores emocionais e sociais têm um impacto direto no aprendizado, e a experiência do professor ao integrar essas múltiplas percepções desempenha um papel importante na formação de um ambiente de ensino e aprendizagem. No entanto, é fundamental destacar que, embora a experiência seja um elemento valioso na construção da identidade e da prática docente, ela não pode ser tomada como suficiente por si só.

O professor não pode se acomodar no tempo de trabalho como experiência, como se a vivência cotidiana bastasse para garantir a qualidade do ensino, é preciso considerar que os saberes experienciais só são produzidos mediante uma sólida consolidação dos saberes curriculares, disciplinares e da formação pedagógica, por meio da reflexão contínua sobre o que se faz na prática. O saber da experiência não existe sem os demais, pois ele se constrói na articulação entre a vivência e o conhecimento teórico.

A relação entre os conhecimentos adquiridos na formação acadêmica e aqueles desenvolvidos na experiência docente prática é um ponto central na análise do trabalho do professor. Essa interação nos mostra que o exercício da docência é fundamentado tanto no conhecimento teórico construído durante a graduação quanto nas aprendizagens práticas adquiridas ao longo dos anos em sala de aula. A professora C ressalta:

Acredito que para nos tornarmos professores capacitados, é uma junção de saberes. Eu acho assim, que a gente tem que saber fazer aquela transição do que você aprendeu na faculdade para você trazer para o chão da sala de aula, e o que a gente tem que dar na disciplina. Porém, a experiência vai potencializando a teoria que você aprendeu. Então, a experiência dá aquela potencializada. (Informação Verbal, 2024)

O relato da professora destaca uma compreensão essencial sobre a formação docente,

---

<sup>7</sup>

Narrativa cedida em reunião com a professora C no dia 31/07/2024

que a prática de ensinar não se sustenta exclusivamente nos saberes acadêmicos, curriculares, disciplinares ou na experiência prática, mas em uma integração entre ambos saberes, assim a teoria e experiência não devem ser vistas como opostas, mas como complementares.

#### 4.4 A IMPORTÂNCIA DOS SABERES EXPERIENCIAIS NO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO.

Os saberes experienciais são essenciais para o desenvolvimento do pensamento geográfico, pois conectam a teoria à prática, enriquecendo tanto o ensino, quanto a aprendizagem da Geografia. Segundo o professor A, na disciplina de Geografia é necessário sempre que o professor esteja atualizado quanto aos fatos e fenômenos que ocorrem no mundo e, estrategicamente, trazer para realidade local “[...]às vezes você está dando aula em um conteúdo de Geografia que fala sobre clima, por exemplo, e você trazer isso para a realidade do município que você está inserido.” O professor ressalta que a Geografia está em constante transformação e sempre se adapta às mudanças no mundo real e ao relacionar o conhecimento geográfico à realidade local, o professor enriquece o aprendizado e auxilia os estudantes a perceberem o sentido da aprendizagem. O professor ressalta:

O que eu aprendi na minha graduação, se eu fosse fazer uma graduação hoje novamente, muita coisa nova eu veria que não foi abordada na época que eu estava me formando. Acho que a Geografia tem esse encantamento, essa coisa boa de você ter que estar sempre se atualizando com as coisas. (Informação Verbal, 2024)

A fala do professor revela não apenas a percepção da necessidade constante de atualização, mas também toca em um elemento essencial do pensamento geográfico: a dinâmica do conhecimento e a importância de considerar diferentes escalas de análise. Ao reconhecer que muitas questões não foram abordadas durante sua formação, ele evidencia como o conhecimento geográfico está em constante transformação. A experiência docente nesse sentido, permite que o professor não apenas compreenda as mudanças no mundo e no ensino de Geografia, mas também desenvolva estratégias para conectar o conteúdo com a realidade dos alunos, esse processo envolve o uso de conhecimentos prévios adquiridos ao longo da carreira e também a adaptação às novas demandas do ensino.

A professora B ao trabalhar os conteúdos de Geografia ressalta que sempre tenta inserir estes no cotidiano de seus alunos, ao trabalhar orientação espacial a professora relatou

que pede aos seus alunos observarem o mundo ao seu redor

[...] desde o momento que ele está na casa dele e que ele vem pra escola, é que eu falo com eles vocês já tem um mapa mental na sua mente de qual percurso você vai correr de qual rua você vai passar, de qual ponto de referência você vai ter, e aí entra também os pontos cardeais, por exemplo, de um GPS Dentro de um aplicativo de celular. Também utilizei para eles entenderem. Um aplicativo de celular. O Google Mapas. Pra eles entenderem que, por exemplo, hoje em dia, um motorista, ele precisa desse aplicativo pra chegar em algum lugar. Então, mostro como esse conteúdo está inserido na nossa vida. (Informação Verbal, 2024)

Segundo a docente, ela acredita que para que seu aluno construa um pensamento geográfico, este precisa compreender que a Geografia está presente no dia a dia nosso dia a dia “Desde quando ele acorda. Que ele escolha roupas através do clima, do café da manhã, do que ele consome, de uma entrevista que ele vê na televisão, do uso do celular. Então, ele precisa compreender esse espaço que ele está inserido e olhar geograficamente para esse espaço” (Informação Verbal, 2024).

A prática descrita pela professora B mostra o seu empenho em aproximar os conteúdos escolares da realidade vivida pelos alunos, utilizando situações cotidianas para abordar conceitos como orientação espacial, localização e uso de mapas. Ao fazer referência ao “mapa mental”, aos “pontos de referência” e aos “pontos cardeais”, ela mobiliza um dos princípios fundamentais do pensamento geográfico que é a localização. No entanto, sua fala também permite uma leitura mais ampla, que envolve outros princípios estruturantes da Geografia, como a noção de escala, ao relacionar o deslocamento individual do aluno (escala local).

Além disso, ao estimular os alunos a perceberem como a Geografia está presente nas escolhas cotidianas, a professora B também aborda, ainda que de forma implícita, categorias como a paisagem, o lugar e o território. Ao falar sobre “compreender esse espaço que ele está inserido e olhar geograficamente para esse espaço”, ela convoca o aluno a desenvolver um olhar crítico sobre o ambiente ao seu redor, reconhecendo as relações entre natureza e sociedade. Esses elementos são centrais na formação do pensamento geográfico e, muitas vezes, passam despercebidos pelos estudantes, justamente por estarem naturalizados no cotidiano.

A importância de promover um ensino de Geografia para além da memorização de conceitos, destacados pela docente, enfatiza a construção de um pensamento geográfico que permita aos estudantes compreenderem e interpretarem o espaço em que vivem. Essa

perspectiva conecta a disciplina ao cotidiano, mostrando que a Geografia não está somente no ambiente escolar, mas que envolve escolhas e ações diárias desses estudantes. Nesse sentido, o professor A expõe que em suas aulas tenta fazer seus alunos compreenderem os assuntos e pensar pela Geografia por meio da realidade em que vivem. [...] principalmente essas questões da desigualdade, das diferenças que existem. Eu trabalho numa escola que recebe alunos de vários lugares, vários bairros da cidade, de vários lugares da área rural. Então, é uma diversidade muito grande na sala de aula.” O profissional relata que tenta aproximar os assuntos do cotidiano dos alunos mesmo com tantas diferenças entre eles, e ainda ressalta:

[...] Gostaria de conseguir mais, gostaria de ser um professor que pensasse em aulas mais divertidas, ou mais práticas, ou mais interessantes. Mas nem sempre eu consigo fazer isso. Como eu falei, eu tento, mas nem sempre é possível. E muitas vezes eu caio na praticidade de ir pelo caminho mais fácil. É, não tem como. Eu acho que é muito difícil você conseguir isso em todas as aulas, mas eu tento. De vez em quando, sempre que levar a aula diferente, uma aula que chame a atenção dos meus alunos e que façam eles raciocinar, pensar fora do óbvio assim. (Informação Verbal, 2024)

Essa reflexão revela como o saber experiencial do professor é essencial promover o pensamento crítico e geográfico, porém esse saber não é suficiente por si só, pois depende de outros saberes, como o saber de formação, que fornece uma base teórica e metodológica necessária para pensar estratégias didáticas, o saber disciplinar, que garante o domínio dos conteúdos de Geografia, e o saber curricular, que orienta o planejamento e a organização das aulas de acordo com os objetivos educacionais (Tardif, 2002). Nesse sentido, a experiência prática do professor, embora essencial, precisa ser constantemente enriquecida e respaldada por outros saberes para superar os desafios do ensino de Geografia, como as condições de trabalho, tempo de planejamento e recursos são necessários para esse processo.

Assim, para além da experiência prática, é fundamental que o ensino de Geografia seja fundamentado na articulação desses saberes, permitindo que o professor conduza seus alunos a pensar geograficamente, compreendendo como os diversos aspectos do espaço influenciam seu cotidiano e sua formação crítica.

Pensar em Geografia é você mostrar pra pessoa, pra o aluno, que a Geografia está presente na sua vida, diariamente. Como eu falei, desde quando você acorda, a Geografia faz parte da sua vida. E formar um cidadão que pense na Geografia, porque a Geografia ela tem vários eixos. Tem a parte física, tem a parte humana, tem a parte política, então ela tá vivenciada ali. Se você conhece Geografia, se você estuda, se você prestar atenção nas aulas de Geografia, você vai ver que tudo está inserido na sua vida. Desde a parte social, por exemplo, se você precisa de um curso de saúde, se você precisa

de uma... Qualquer serviço que for, faz parte da Geografia. Então, a Geografia forma um cidadão. Um cidadão crítico. (Informação Verbal, 2024)

A professora B evidencia, em sua narrativa, a relevância da Geografia como uma ferramenta para entender o mundo e a vida cotidiana. Ao mencionar diferentes dimensões da Geografia, a professora apresenta a disciplina por meio de suas subáreas. No entanto, é importante lembrar que, enquanto ciência que estuda o espaço geográfico, a Geografia se fundamenta na compreensão da relação entre sociedade e natureza, relação essa que não pode ser analisada de forma fragmentada.

Essa perspectiva está diretamente ligada aos princípios geográficos e aos modos de análise complexos que caracterizam a área, exigindo um olhar que articule múltiplos fatores e escalas, embora esses conhecimentos tenham base científica. No contexto da prática docente, podem ser trabalhados de maneira diversificada, por meio de estratégias que aproximem teoria e realidade, contribuindo para a construção de um pensamento geográfico crítico e contextualizado. Pensar pela Geografia não significa apenas estudar mapas e conceitos abstratos, mas perceber que essa ciência está presente em todos os aspectos da vida cotidiana.

A professora C acerca do pensar pela Geografia ressalta:

Pensar pela Geografia é um meio... que nos abre um leque do mundo. Então, a Geografia é um ponto de partida para diversos conhecimentos, para você viajar o mundo, para você entender muitos lugares, envolve olhar o mundo e o que acontece ao nosso redor através da perspectiva geográfica, da gente entender o espaço, as coisas que acontecem nele, as relações que acontecem no espaço que a gente vive, sejam elas sociais, econômicas, culturais, ambientais, enfim tudo que envolvem a disciplina geográfica e ela está em tudo né. (Informação Verbal, 2024)

Ao afirmar que a Geografia é um ponto de partida para conhecimentos diversos, a professora destaca a importância de integrar a disciplina não apenas como um conjunto de conteúdos a serem ensinados, mas como uma lente, através da qual se pode entender a realidade ao redor. Essa lente pode ser analisada como método geográfico mais tradicional, que naturaliza a vida, as desigualdades e pode ser um modo crítico que analisa as condições de vida em cada contexto, as questões socioespaciais e relaciona-as em diferentes escalas. Nesse sentido, a Geografia oferece uma maneira de compreender as relações entre os seres humanos, o ambiente e as estruturas sociais, econômicas e culturais que compõem o espaço onde vivemos. Essa perspectiva geográfica trazida pela docente, ao ser aplicada no ensino, não só oferece aos alunos um vasto repertório de conhecimentos, mas também os encoraja a pensar criticamente sobre o mundo, a identificar conexões entre diferentes características e a

desenvolver uma consciência mais ampla sobre as questões globais e locais.

Ao refletir sobre a disciplina de Geografia, a professora C revela o poder transformador da disciplina, que vai muito além da sala de aula e impacta diretamente a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel no mundo. O professor A aponta que o pensamento geográfico reflete o espaço de forma mais crítica, com atenção para as questões sociais e a realidade em que vivemos “Não pensar apenas no espaço, no lugar que a gente vive, de maneira de estar aí, já estar pronto e acabado. [...] Compreender as transformações e não cair no caminho fácil de apenas dizer que é assim e tá bom.” O professor chama a atenção que essa forma de pensamento desenvolve cidadãos que questionam, analisam e compreendem as transformações do espaço e ainda:

Pensar de uma maneira mais racional, mais consciente das responsabilidades que a gente tem no mundo, de como um acontecimento, algo que aparentemente pode parecer pequeno, mas que repercussão isso pode gerar para o planeta de um modo geral, ou o contrário, como que algo grande pode impactar a vida da gente, mesmo em uma cidade pequena como a nossa. Acho que a Geografia traz essa... Essa é a importância para a gente, e é isso que eu tento passar para meus alunos. (Informação Verbal, 2024)

A construção do pensamento geográfico segundo o professor A é uma prática que exige uma abordagem reflexiva e consciente das implicações das ações humanas no espaço. Ao incentivar que seus alunos a reflitam acerca de que algo aparentemente pequeno pode ter repercussões globais ou como eventos de grande escala podem afetar a vida cotidiana, o professor A os prepara para uma compreensão dos diferentes fenômenos que acontecem e que definem o mundo em que vivemos. Este olhar crítico permite que os alunos se tornem mais conscientes de seu papel no mundo, promovendo uma educação geográfica que vai além do simples aprendizado de conceitos.

Por meio das reflexões observadas nas narrativas dos professores, é possível perceber que o saber experiencial tem um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento geográfico. Ao analisar as narrativas dos professores e os estudos realizados nesta pesquisa, concluímos que a Geografia não deve ser tratada como um conjunto de conceitos isolados, mas como uma ferramenta que possibilita a interpretação do mundo e a compreensão das relações sociais, econômicas, culturais e ambientais.

Nesse sentido a experiência do professor permite que ele perceba e utilize as diversas situações do cotidiano para ensinar aos alunos como a Geografia se manifesta em suas vidas, além disso, o saber experiencial em parceria com os demais saberes docentes auxilia no desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos, pois os professores, ao considerar as

dificuldades e limitações de seus estudantes, são capazes de proporcionar um ensino que os leva a pensar geograficamente.

Portanto, o saber experiencial é um saber necessário no processo de construção do pensamento geográfico, pois conecta o ensino de Geografia à realidade dos alunos e aos desafios do mundo contemporâneo. No entanto, é importante destacar que esse saber precisa ser apoiado e enriquecido pelos saberes de formação, disciplinares e curriculares, para garantir uma prática pedagógica sólida e alinhada com os objetivos educacionais. A integração desses saberes permite ao professor não apenas ensinar sobre o espaço, mas também formar cidadãos críticos, capazes de analisar as interações complexas que ocorrem no ambiente em que vivem e de entender seu papel nas transformações do mundo.

## 5 CONCLUSÕES

A construção do pensamento geográfico é um processo complexo e multifacetado, que envolve a articulação entre diferentes saberes docentes, entre eles o saber experiencial, o saber de formação, o saber disciplinar e o saber curricular. Este estudo apresenta como os professores de Geografia, ao integrarem seus conhecimentos práticos com as teorias pedagógicas e os conteúdos curriculares, podem promover uma aprendizagem mais crítica e conectada com a realidade dos alunos.

Ao longo deste trabalho, buscou-se compreender como os saberes experienciais contribuem para o desenvolvimento do pensamento geográfico no ensino de Geografia. Esta pesquisa revelou que tais saberes, oriundos das trajetórias de vida e experiências profissionais dos docentes, são essenciais para a construção de práticas pedagógicas significativas e para a promoção de um aprendizado que vai além do conteúdo e do currículo. O saber experiencial ao ser compartilhado pelos professores, se mostra como um elemento essencial para o ensino de Geografia, ele não se restringe à simples transmissão de conceitos, mas inclui a vivência prática e a capacidade de integrar o conhecimento geográfico à realidade cotidiana dos estudantes. Esse saber é construído através das experiências acumuladas ao longo da trajetória docente, e é por meio dele que o professor consegue adaptar e contextualizar os conteúdos os tornando mais significativos para os alunos.

A análise das entrevistas com os professores revelou a importância de relacionar o conteúdo geográfico com a experiência vivida pelos alunos, e como destacado pelos docentes, a Geografia deve ser percebida como uma disciplina que está presente em todos os aspectos do dia a dia, onde esse olhar geográfico não se limita ao conhecimento de mapas ou conceitos abstratos, mas envolve a compreensão de como as dinâmicas sociais, culturais e econômicas impactam a vida cotidiana. No entanto percebemos que o saber experiencial não é suficiente por si só, pois a construção de um pensamento geográfico crítico também exige que os professores estejam atualizados das transformações do mundo contemporâneo e que possuam uma base sólida de formação teórica e metodológica. A articulação entre o saber experiencial e os outros saberes permite que o professor desenvolva estratégias didáticas mais específicas e adequadas às necessidades dos alunos, além de garantir que o ensino de Geografia contribua para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel no mundo.

A reflexão sobre a prática docente, como exposta pelos professores A, B e C,

evidencia que o ensino de Geografia não deve ser visto apenas como uma prática pedagógica, mas como uma ferramenta para compreender e transformar o espaço, pois o pensamento geográfico leva os alunos a questionar, analisar e compreender as interações complexas que ocorrem no ambiente em que vivem, preparando-os para enfrentar os desafios globais e locais de forma consciente e responsável.

Os resultados revelaram aspectos significativos sobre a interação entre experiência, prática e a construção de conhecimento. Os saberes experienciais auxiliam no desenvolvimento do pensamento geográfico, pois permitem aproximar o estudante da sua realidade e dessa forma, os professores podem proporcionar e transformar o ensino em uma experiência que tenha significado, conectando os conteúdos ao cotidiano e às vivências de seus alunos.

Outro ponto relevante identificado foi a influência dos saberes experienciais na construção do conhecimento a ser ensinado, pois estes permitem que o professor adapte o currículo oficial às especificidades do contexto escolar, tornando os conteúdos mais acessíveis e relevantes para seus alunos, além disso, auxiliam na aproximação entre a teoria e a prática, o que ajuda os alunos a compreenderem conceitos geográficos de forma mais aplicada e significativa.

Esses resultados evidenciam que o desenvolvimento do pensamento geográfico está diretamente ligado à capacidade do professor de mobilizar diferentes tipos de saberes, sejam eles teóricos, disciplinares ou experienciais, e integrá-los de maneira criativa e crítica em sua prática pedagógica. Essa integração, por sua vez, contribui não apenas para a formação de estudantes mais reflexivos e conscientes, mas também para o fortalecimento da identidade e da autonomia docente.

Dessa forma, a integração dos saberes docentes, aliada a um ensino de Geografia que prioriza relacionar esses conceitos quando possível com a realidade dos alunos e os estimula a pensar criticamente sobre o espaço, é fundamental para a formação de cidadãos críticos, capazes de analisar as transformações do mundo e compreender as implicações de suas ações. A experiência acumulada pelos docentes pode ser utilizada como um recurso pedagógico, que fortalece a confiança dos professores, e o saber experiencial, ao ser fundamentado em uma base teórica e metodológica, se torna um instrumento poderoso na promoção de uma educação geográfica, que vai além do ensino de conceitos, estimulando os alunos a compreenderem o mundo de maneira mais ampla e integrada.

Ressaltamos a relevância de um ensino que promova a interação entre diferentes perspectivas, pois a diversidade de saberes que compõe a prática docente permite uma

abordagem mais criativa do ensino, além de uma maior adaptação às necessidades de um contexto escolar diverso, em que essa multiplicidade, quando reconhecida e valorizada, amplia as possibilidades no processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, este trabalho contribui para o avanço das discussões sobre a importância dos saberes experienciais no contexto educacional, particularmente no ensino de Geografia. Espera-se que as reflexões apresentadas inspirem e ajudem outros pesquisadores a aprofundarem o debate e incentivem os professores a valorizarem suas trajetórias e vivências como elementos fundamentais para a construção de uma educação mais contextualizada e significativa.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. DOIS MOMENTOS NA HISTÓRIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR: a Geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 19-51, mar. 2024. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/29/29>. Acesso em: 22 mar. 2024.

ASSIS, Mariana Priscila de. **Saberes docentes e ensino de Geografia**: proposta metodológica de aprendizagens geográficas baseadas em situações problemas no Ensino Fundamental II. 2021. 181 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros - Rn, 2021.

ASSUNÇÃO, Débora Costa. **Os saberes docentes no ensino online de Geografia**. 2022. 46f. Monografia (Graduação em Geografia) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2022.

BARROS, Maria Cristina Lanza de. **A história da disciplina Geografia nas décadas de 1930 e 1940**: expressão da fisionomia do estado. 2000. 174 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 28 out. 2023

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas. Vol. 1. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 114-119. Disponível em: <https://psicanalisepolitica.files.wordpress.com/2014/10/obras-escolhidas-vol-1-magia-e-tc3a9cnica-arte-e-polc3adtica.pdf> Acesso em: 01 fev. 2024.

BESSA, Beatriz de Souza. **As experiências de Walter Benjamin**. 2006, p. 1-13, s.d. Disponível em: <https://seer.unirio.br/morpheus/article/view/4778/4269>. Acesso em: 20 jan. 2024.

BLOCK, Osmarina; RAUSCH, Rita Buzzi. Saberes Docentes: Dialogando com Tardif, Pimenta e Freire. Unopar Cient., **Ciênc. Human. Educ.**, Londrina, v. 15, n. 3, p. 249-254, out. 2014. Disponível em: [www.semanticscholar.org](http://www.semanticscholar.org) Acesso em: 26 abr.2020

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

CALLAI, Helena Copetti. O conhecimento geográfico e a formação do professor de Geografia. **Revista Geográfica de América Central**, v. 2, p. 1-20, jun./dez. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4517/451744820036.pdf>. Acesso em: 29 maio 2023.

CALLAI, Helena Copetti. Entrevista. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 6, n. 11, p. 6-20, jan/jun. 2016. Disponível em <https://revistaedugeo.com.br/index.php/revistaedugeo/article/view/385>. Acesso em 29 maio 2023.

CALLAI, H., & CAVALCANTI, L. (2023). Formação inicial de professores de Geografia no Brasil: diretrizes e demandas para uma qualificação profissional. **REIDICS**, 13, 33-51. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.13.0>. Disponível em <https://revista-reidics.unex.es/index.php/reidics/article/view/2244/2131>. Acesso em 20 de out. 2024.

CAMPOS, Margarida de Cássia. A formação do professor de Geografia: a difícil construção do saber/fazer docente. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 3, n. 6, p. 3-15, dez. 2012. Disponível em: <http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/124>. Acesso em: 23 de abr. 2020.

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

CARMO, Edinaldo Medeiros; BOMFIM, Celina Gabriela Leite; BONFIM-SILVA, Venâncio. Autonomia e saber da experiência: aproximações para analisar a prática de professores iniciantes. **Actio**, Curitiba, v. 6, n. 3, p. 1-21, dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/14285/8604> Acesso em 25 maio 2023.

CARVALHO, Naiemer Ribeiro de. **A Geografia escolar no Brasil: percurso histórico da colonização à primeira república**. s.i. 2015. 15 p.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. *In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, Anais[...]* 1., 2010, Belo Horizonte. Belo Horizonte: Perspectivas Atuais, 2010. p. 1-16. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-Geografia-realidade-escolar-lana-souza/file>. Acesso em: 4 jun. 2020.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e construção do conhecimento**. 18<sup>a</sup> ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

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

CAVALCANTI, Lana de Souza. Olhar a paisagem com a mediação do pensamento geográfico: aprendizagem potente para o mundo contemporâneo **Reidics. Revista de Investigación En Didáctica de Las Ciencias Sociales**, [S.L.], v. 10, p. 42-58, out. 2022. Universidad de Extremadura - Servicio de Publicaciones. <http://dx.doi.org/10.17398/2531-0968.10.42>. Disponível em: [https://dehesa.unex.es:8443/bitstream/10662/15799/1/2531-0968\\_10\\_42.pdf](https://dehesa.unex.es:8443/bitstream/10662/15799/1/2531-0968_10_42.pdf). Acesso em: 16 out. 2024.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990. Disponível em: [https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122510/mod\\_resource/content/0/Leituras/Chervel01.pdf](https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122510/mod_resource/content/0/Leituras/Chervel01.pdf). Acesso em: 10 mar. 2024.

COPATTI, Carina. **Geografia(s), Professore(s) e a construção do Pensamento Pedagógico-**

**Geográfico** – Curitiba: CRV, 2020. 184 p. (Coleção educação e Geografia – tramas e tecituras contemporâneas – volume 1)

COPATTI, Carina. Pensamento pedagógico-geográfico de professor e a autonomia docente. **Educação** (UFSM), [S.L.], v. 46, n. 1, p. 1-27, 30 set. 2021. Universidad Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/1984644442506>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/42506/pdf>. Acesso em: 22 out. 2024.

CORDEIRO, Cíntia Paula Camargo Santos. **A categoria lugar como possibilidade para a aprendizagem em Geografia dos alunos do ensino médio de Cordeiros - BA**. 2023. 128 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2023.

CUNHA, Maria Isabel da. Conte-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **R. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 185-195, jan. /dez. 1997. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59596>. Acesso em: 14 set. 2021.

FARIAS, Cleiton Sampaio de. Aprendizagem significativa no ensino de Geografia: os benefícios da aprendizagem baseada em problemas por meio de um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 14, p. 224-241, dez. 2017. Universidade de São Paulo, Agência USP de Gestão da Informação Acadêmica (AGUIA). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/t.8.2009.tde-28042010-090446>. Acesso em: 21 abr. 2020.

FERNANDES, Manoel. **Aula de Geografia**. Campina Grande: Bagagem, 2008

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, São Paulo, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?lang=pt>. Acesso em: 26 out. 2023.

FLUMINHAN, Carmem Silvia Lima; MURGO, Camélia Santana; FLUMINHAN, Antônio. O feedback como ferramenta avaliativa e motivadora no processo de aquisição de língua estrangeira. **Cadernos de linguagem e sociedade**, p. 43-62, jun. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FURLAN, Marlise; MOELLWALD, Francisco Egger. Compartilhando um saber de experiência. In: VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO DA MATEMÁTICA, 4., 2023, Canoas- Rio Grande do Sul. **Anais [...]**. Rio Grande do Sul: Ulbra, 2013. p. 1-11.

GAUTHIER, Clermont. MARTINEAU, Stéphane. DESBIENS, Jean-François. MALO, Annie. SIMARD, Denis. Apresentação. In: GAUTHIER. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed. UNIJUI, 1998. p.17-37.

GODOY, Arilda Schmidt. Uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em Ciências Sociais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnnC/?format=pdf> . Acesso em: 16

set. 2021.

GONÇALVES, José Alberto. Desenvolvimento profissional e carreira docente: fases da carreira, currículo e supervisão. **Revistadeciências da educação**, Portugal, v. 08, n. 08, p. 23-36, jan. 2009. Disponível em: [https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3\\_2\\_formacao\\_professores/32\\_20\\_desenv\\_profis\\_carreira\\_docente\\_jagoncalves.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_2_formacao_professores/32_20_desenv_profis_carreira_docente_jagoncalves.pdf). Acesso em: 20 nov. 2023.

GOODSON, I. F. História social das Disciplinas Escolares. In: GOODSON, I. F. A **Construção Social do Currículo**. Lisboa: EDUCA, 1997.

GRECO, Fátima Ap. Silveira. Construir-se como professor de Geografia: saberes, práticas e trabalho docentes. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 2, n. 1, p. 7-20, 18 ago. 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olharestrilhas/article/view/3522>. Acesso em: 2 jun. 2020.

HUBERMAN, Michael. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 1995. p.31-61.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho Guareschi. 10 ed., Petrópolis/RJ: Vozes, 2012, p. 90-113.

JULIÁ, D. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, A. & MACEDO, E. (Orgs.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. RJ: DP&A, 2002.

KURY, Lorelai. As expedições naturalistas no Brasil no século XIX: o período da Independência foi uma época áurea para as viagens científicas de europeus ao Brasil. 200 anos depois, devemos refletir sobre o tipo de conhecimento que produzimos e sobre o que queremos para o século XXI. **Cienc. Cult.** [online]. 2022, vol.74, n.3, pp.1-6. ISSN 0009-6725. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/2317-6660.20220043>. Acesso em 23.out. 2024.

LANDIM NETO, Francisco Otávio; BARBOSA, Maria Edivani Silva. O ensino de Geografia na Educação Básica: uma análise da relação entre a formação do docente e sua atuação na Geografia escolar. **Geosaberes: Revista de Estudos Geoeducacionais** v. 1, n. 2, p. 160-179. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552856443011> Acesso em: 12 jun 2020.

LAROSSA LAROSSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 N° 19 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 maio. 2023.

LEAL, Débora Araújo; TEIXEIRA, Janete Moura; CONCEIÇÃO, Verônica Alves dos Santos. A importância da formação do professor para a organização das adaptações curriculares. In: III CINTEDI...**Anais [...]** Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/44249>. Acesso em: 16/12/2023

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico social dos conteúdos. 19 ed. São Paulo: Loyola, 1990.

LIMA, Debora Cabral; COUTO, Maria Elizabete Souza; SANTANA, Eurivalda Ribeiro dos Santos. Mobilização de saberes no processo formativo de professoras dos anos iniciais. **Educação Matemática Pesquisa**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, [S.L.], v. 21, n. 1, p. 111-135, 29 abr. 2019. Pontifical Catholic University of Sao Paulo (PUC-SP). <http://dx.doi.org/10.23925/1983-3156.2019v21i1p111-135>.

LIMA, Márcia Helena e VLACH, Vânia Rúbia. Geografia escolar: Relações e representações da prática social. **Revista Caminhos da Geografia**, Uberlândia.V.5, Fev/2002. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdeGeografia/article/view/15289/8588> Acesso em: 16 set. 2021.

LOPES, C. S. **O professor de Geografia e os saberes profissionais**: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade. 2010. 258f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LUZ NETO, Daniel Rodrigues Silva. Pensamento Geográfico: Conceitos e princípios Estruturantes como método epistêmico para o ensino de Geografia. **Signos Geográficos**, Goiânia, v. 4, n. 26, p. 1-25, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/73784/38957>. Acesso em: 18 out. 2024

MAIA, Eduardo José Pereira. **A Geografia Escolar na Província de Minas Gerais no período de 1854 a 1889**. 2014. 186 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 204. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-9JLKHB/1/tese\\_eduardo\\_maia.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-9JLKHB/1/tese_eduardo_maia.pdf). Acesso em: 22 mar. 2024.

MARCELINO, Andréa Rabelo. **O pensamento geográfico na formação do professor de Geografia**: um estudo em dois cursos de licenciatura. 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2019.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, abr. 2009. Disponível em: [https://unitau.br/files/arquivos/category\\_1/MARCELO\\_\\_\\_Desenvolvimento\\_Profissional\\_Docente\\_passado\\_e\\_futuro\\_1386180263.pdf](https://unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf). Acesso em: 22 nov. 2023.

MATIAS, Vandeir Robson da Silva. As relações entre Geografia, mediação pedagógica e desenvolvimento cognitivo: contribuições para a prática de ensino em Geografia. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 8, n. 8, p. 250-264, fev. 2006. Disponível em: <http://www.ig.ufu.br/revista/caminhos.html>. Acesso em: 16 maio 2023.

MARTINS, Vivian; ALMEIDA, Joelma. Educação em Tempos de Pandemia no Brasil: saberes fazeres escolares em exposição nas redes. **Revista Docência e Cibercultura**, [S.L.], v. 4, n. 2, p. 215-224, 18 ago. 2020. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12957/redoc.2020.51026>. Acesso em: 17 mar. 2021.

MENEZES, Victória Sabbado. **A historiografia da Geografia acadêmica e escolar: uma relação de encontros e desencontros.** *Geographia Meridionalis*, Rio Grande do Sul, v. 1, n. 2, p. 343-362, dez. 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 114 p.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de Historia: entre saberes e práticas.** Rio de Janeiro: Mauad, 2007. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=vUjvVRZLlfAC&oi=fnd&pg=PA111&dq=ana+maria+monteiro+textos+mobilizados&ots=yIrmSWqmSM&sig=DVsN2tSiBCWRg6ASDTo5ZhH3MZw&redir\\_esc=y#v=onepage&q=ana%20maria%20monteiro%20textos%20mobilizados&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=vUjvVRZLlfAC&oi=fnd&pg=PA111&dq=ana+maria+monteiro+textos+mobilizados&ots=yIrmSWqmSM&sig=DVsN2tSiBCWRg6ASDTo5ZhH3MZw&redir_esc=y#v=onepage&q=ana%20maria%20monteiro%20textos%20mobilizados&f=false). Acesso em: 20 maio 2024.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores: entre saberes e práticas.** *Educação & Sociedade*, [S.L.], v. 22, n. 74, p. 121-142, 2001. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302001000100008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/nwRZTFrzmqZNVrYK6hw3wK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2024.

MORAES, A. C. R. **Geografia - pequena história crítica.** 9.ed. São Paulo:Hucitec, 1990.

MOREIRA, Marco Antônio. O que é afinal aprendizagem significativa? **Currículo**, La Laguna, p. 29-59, 25 mar. 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/96956>. Acesso em: 3 jun. 2020.

MOROSINI, Marília. SANTOS, Priscila kohls-. BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento: teoria e prática.** Curitiba: CRV, 2021. P. 21-57

NÓVOA, António. **Professores Imagens do Futuro Presente.** Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <https://rosaurasoligo.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf> acesso em: 04 dez. 2024.

NÓVOA, António. Relação escola-sociedade: “novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, R. V. (Org.). **Formação de professores.** São Paulo: UNESP, 1998. p. 19-39.

NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira.** *Educação & Sociedade*, [S.L.], v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302001000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3RwPLmZMRk35bjpfhPGDsTv/?lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2023.

OLIVEIRA, Dalila de Andrade. **Gestão Democrática da Educação: Desafios Contemporâneos.** 7ª edição. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Sandra Mara Vieira. **Memórias e narrativas: o percurso de escolarização e formação de professores(as) e alunos(as) dos anos finais da Educação Básica.** 2021. 232 f. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão (Se), 2021

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **Professoras iniciantes: formação, experiência e**

desenvolvimento profissional. **Pro-Posições**, Si, v. 25, n. 1, p. 199-218, jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/pFnmZ6L4TtPk49xdvdLWHFk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: História**. Curitiba: SEED, 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, ago. 2011.

PAULI, Marieli Maria; SIMÕES, Bruno dos Santos. A oficina pedagógica como possibilidade para ensinar Geografia nos anos iniciais: um olhar para o lugar. **Research, Society And Development**, [S.L.], v. 9, n. 8, p. 1-19, 20 jun. 2020. Research, Society and Development. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i8.5184>. Acesso em: 01 mar. 2022.

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).

PORTUGAL, Jussara Fraga. “Quero te contar o que aprendi...”: narrativas de formação e de aprendizagens da/na/sobre a docência em Geografia. **Revista da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (Anpege)**, v. 15, n. 28, p. 196-221, set. 2019.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. O colegio 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.

ROCHA, Genylton Odilon Rego da. Por uma Geografia moderna na sala de aula: Rui Barbosa e Delgado de Carvalho e a renovação do ensino de Geografia no Brasil (for a modern geography in classroom). **Mercator**, Belém, v. 8, n. 15, p. 75-94, 31 maio 2009. Mercator - Revista de Geografia da UFC. <http://dx.doi.org/10.4215/rm2009.0815.0007>. Disponível em: <file:///C:/Users/Debora/Downloads/270-1-1023-3-10-20091112.pdf>. Acesso em: 27 out. 2024.

ROLINSKI, Lucélia. **O professor e os desafios da escola pública paranaense: relação professoraluno - fator determinante no processo de ensino e aprendizagem**. Ponta Grossa: Secretaria de Educação do Paraná, 2010. 28 p. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2010/2010\\_uepg\\_ped\\_pdp\\_lucelia\\_rolinski.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uepg_ped_pdp_lucelia_rolinski.pdf). Acesso em: 06 maio. 2020.

SAGGIORATOI, Bruno; LEME, Ricardo Carvalho. Os saberes do professor de Geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 4, n. 35, p. 1-23, nov. 2020.

SAMPAIO, Andrecks. V. O.; OLIVEIRA, L. A. de; SANTOS, M. F. Ensino e aprendizagem de Geografia: formação e práticas docentes. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, [S. l.], v. 29, n. 59, p. 360–376, 2020. DOI: 10.21879/faeaba2358-0194. 2020.v29.n59.p360-376. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/6202>. Acesso em: 19 dez. 2023.

SANTANA, Cleidina Lima. **Geografias vividas e narradas: conceitos geográficos e acervos experienciais de professores da Educação Básica**. 2021. 176 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021.

SANTOS, José Jackson Reis dos. Especificidades dos Saberes para a Docência na Educação de Pessoas Jovens e Adultas. **Práxis Educacional**, vol. 6, núm. 8, agosto-, 2010, p. 157-176. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=695476946010>. Acesso em: 03 out. 2024.

SANTOS, Luline. S. C. Por uma singularidade da Geografia: desenvolvimento do Pensamento Geográfico. **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**, [S. l.], v. 25, n. 3, 2021. DOI: 10.11606/issn.2179-0892.geousp.2021.182301. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/182301>. Acesso em: 3 jul. 2023.

SANTOS, Robson Alves dos. **O professor de Geografia e o conhecimento docente: diálogos na construção do conhecimento profissional**. 2017. 174 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

SILVA, Adielle de Almeida. **Educação intercultural e diálogo entre diferentes saberes: desafios e possibilidades no ensino de ciências da escola básica**. 2022. 92 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ensino, Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2022.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**, Campina Grande, v. 17, n. 1, p. 1-14, 2015. Disponível em: <http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113>. Acesso em: 02 jun. 2023

SILVA, Juarez Bento da; BILESSIMO, Simone Meister Sommer; MACHADO, Leticia Rocha. Integração de tecnologia na educação: proposta de modelo para capacitação docente inspirada no TPACK. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/gzgFdTsmv9vGmKNQnFPQLQF/?format=pdf>. Acesso em: 19 nov. 2023.

SILVA, Maria Rosa Maciel; **Prática docente no contexto pandêmico: um olhar para os desafios do ser professor**. 2021. 22 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pedagogia., Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/42495>. Acesso em: 20 mar. 2023

SILVA, Paulo Eduardo Alves Borges da; NUNES, Malena Silva. **Ensino-aprendizagem de Geografia em tempos de pandemia: relato e discussão sobre estratégias adotadas no Ensino Remoto Emergencial**. 2020. 19 f. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Educação, Minas Gerais, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i12.10945>. Acesso em: 29 mar. 2023

SILVA, Rebecca Faria da. A avaliação da aprendizagem escolar de acordo com a visão da Psicopedagogia. **Revista Educação Pública**, v., n., p. 1-5, 13 jun. 2017. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/12/a-avaliacao-da-aprendizagem-escolar-de-acordo-com-a-viso-da-psicopedagogia>. Acesso em: 21 nov. 2023.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.

**Revista Brasileira de Educação**, [s. L.], v. 13, p. 5-24 abr. 2000. Disponível em: [http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13\\_05\\_MAUURICE\\_TARDIF.pdf](http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf) Acesso em: 06 abril. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M., LESSARD, C. e LAHAYE, L. **Os professores face ao saber**. Esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e Educação nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

VASCONCELOS, Alexandra Alves de; SILVA, Ana Carolina Guimarães da; MARTINS, Joseane de Souza; SOARES, Lupércia Jeane. A presença do diálogo na relação professor-aluno. V Colóquio Internacional Paulo Freire **Anais[...]** – Recife, 19 a 22- setembro, 2005

VILELA, Elaine Gomes; BORREGO, Cristhiane Lopes; AZEVEDO, Adriana Barroso de. Pesquisa narrativa: uma proposta metodológica a partir da experiência. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, [S.L.], v. 6, n. 12, p. 75-85, 4 maio 2022. Disponível em: <https://cienciasecognicao.org/cecnudcen/wp-content/uploads/2018/03/PESQUISA-NARRATIVA-UMA-METODOLOGIA.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2023

WELLER, Wivian. **Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise das narrativas segundo Fritz Schütze**. In: Reunião Anual da ANPed, 32, 2009, Caxambu/MG. Anais... Caxambu/MG: ANPed, 2009, p. 1-16.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professore. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 33, n. 2, p. 247-262, maio 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xDf8gtP8r3yM357cBpq7szR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 nov. 2023.

## **APÊNDICES**

### **EIXOS DA NARRATIVA**

**Pesquisa:** Saberes experienciais e o desenvolvimento do pensamento geográfico: narrativas dos professores de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental - município de Planalto – BA

**Objetivo Geral:** Compreender como os saberes experienciais podem contribuir para o desenvolvimento do pensamento geográfico.

#### **Apresente-se e fale sobre sua formação e prática pedagógica:**

Narre um pouco a sua trajetória de vida (idade, município que mora e que trabalha, sua formação profissional, sua rotina de trabalho e cotidiano...), conte-nos os motivos que a/o levou ao curso de Geografia e à carreira docente (experiências como aluno na Educação Básica, influência de algum professor, o trabalho docente, experiências vivenciadas...)

#### **Sobre sua experiência como professor/a**

Conte-nos sobre:

- a) suas experiências com a educação
- b) suas experiências como professor(a) de Geografia
- c) suas experiências com a sala de aula e com os alunos do Ensino Fundamental
- d) Exemplifique algumas ações que você aprendeu com a experiência de ser professor de Geografia e que auxilia você na prática pedagógica

#### **Com relação ao ensino de Geografia, narre sobre:**

- a) os conteúdos que têm mais afinidade e os que tem menos afinidade em trabalhar.
- b) algum acontecimento na aula de Geografia que você precisou usar da sua experiência para contornar a situação
- c) uma aula que a sua experiência foi mais importante do que a ministração do conteúdo

#### **Sobre as etapas do planejamento de um determinado conteúdo de Geografia**

Escolha o conteúdo trabalhado com os alunos nesse ano de 2023 (ou outra memória se assim desejar) e narre sobre:

- a) as etapas de problematização do conteúdo,
- b) conceitos, temas, aspectos da ciência geográfica mobilizados nessas etapas.
- c) o desenvolvimento do conteúdo (metodologias utilizadas)
- d) a avaliação do conteúdo
- e) como a sua experiência como professora te auxilia para fazer os alunos pensarem pela Geografia

**Para concluir...**

- a) Conte-nos o que você sabe sobre o desenvolvimento do pensamento geográfico no Ensino Fundamental
- b) Os desafios e dificuldades de se ensinar Geografia atualmente.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
SUDOESTE DA BAHIA -  
UESB/BA



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** SABERES EXPERIENCIAIS E A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO: NARRATIVAS DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - MUNICÍPIO DE PLANALTO - BA

**Pesquisador:** DEBORA COSTA ASSUNCAO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 74647523.5.0000.0055

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

**Patrocinador Principal:** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.499.122

#### **Apresentação do Projeto:**

Segundo a autora a pesquisadora "A formação docente tem, entre outros objetivos, a constituição de um profissional, autor de saberes constituídos por seus percursos formativos, desenvolvimento profissional, identidade e experiências. O estudo dos saberes docentes se caracteriza como um instrumento fundamental para aprofundar a compreensão sobre o processo de ensino, refletido no desenvolvimento das práticas pedagógicas no contexto da sala de aula. No ensino de Geografia, um dos principais objetivos do planejamento é fazer com que o aluno compreenda as relações entre natureza e sociedade, e para possibilitar a constituição de um modo de pensar geográfico é preciso considerar o lugar em que o aluno vive, para que este consiga significar o que é ensinado e aprendido. Essa pesquisa tem como objetivo compreender como o conhecimento experiencial pode contribuir para a construção do pensamento geográfico e se desenvolverá por meio de algumas etapas: a) o levantamento bibliográfico por meio de autores que discutem as categorias: Saberes Experienciais e Pensamento Geográfico, b) a produção de narrativas, c) a transcrição, análise do conteúdo das narrativas e escrita da dissertação. A Geografia auxilia a pensar o espaço, e só é possível ensinar e aprender Geografia se o pensamento geográfico for construído. É preciso considerar o senso comum dos alunos, para que sejam produzidos os conceitos científicos, por meio de uma matriz conceitual da própria ciência geográfica. Esse projeto de pesquisa está estruturado em introdução, justificativa, questões de pesquisa, objetivos gerais e específicos,

**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



Continuação do Parecer: 6.499.122

referencial teórico, metodologia e referências.

**Objetivo da Pesquisa:**

Os objetivos de acordo com as Informações básicas do projeto são:

Objetivo Primário: Compreender como os saberes experienciais podem contribuir para a construção do pensamento geográfico.

Objetivo Secundário: Identificar os saberes experienciais que o professor de Geografia dos anos finais do ensino fundamental traz para sua prática docente Verificar a relação entre os saberes experienciais dos docentes e a construção do conhecimento a ser ensinado Conhecer os caminhos teórico-metodológicos do professor para construção do pensamento geográfico.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

De acordo com a autora:

Riscos: Esta pesquisa poderá eventualmente causar momentos de timidez e insegurança, pois os participantes podem não estar acostumados com entrevista de cunho científico. Esta situação poderá ser minimizada pela escolha do local e momento mais adequado a participante cabe salientar que o participante poderá deixar de responder a qualquer pergunta caso se sinta desconfortável até desisti da pergunta se assim desejar.

Benefícios: Essa pesquisa se torna relevante por abordar uma temática significativa para a educação e, sobretudo, para o conhecimento e práticas escolares em Geografia, contribuindo para a formação de futuros professores, possibilitando debates, estudos, construção de novas pesquisas e em práticas pedagógicas mais reflexivas e para o desenvolvimento do pensamento geográfico.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de projeto de pesquisa de mestrado, vinculado ao Programa de pós-graduação em educação – PPGED, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Sobre os documentos que compõem o processo:

PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2194438.pdf - ok

Declaracao\_de\_Compromisso.pdf - ok

Projeto\_de\_Pesquisa.doc - ok

Autorizacao\_de\_coleta\_de\_dados.pdf - ok

TCLE\_CEP.docx - ok

Folha\_de\_rosto.pdf - ok

**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



Continuação do Parecer: 6.499.122

### Recomendações:

No item Riscos, sugiro uma revisão gramatical.

### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As solicitações feitas em relação ao TCLE foram revistas. Não havendo então óbices éticos que impeçam a realização do protocolo de pesquisa apresentado.

#### 1) 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).

#### 2) Emendas

- Para realizar alterações de quaisquer sorte (acrescentar membros/assistentes, alterar um instrumento ou inserir um campo de coleta, mudar aspectos metodológicos, etc) em projetos já aprovados, você precisará submeter uma "EMENDA" para avaliação do CEP.

As instruções para tanto estão nas páginas 67 a 78 do Manual do Pesquisador da Plataforma Brasil. Mas cuidado! Emendas não podem fazer mudanças profundas, que descaracterizem o projeto em execução.

### 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_2194438.pdf	16/10/2023 21:54:17		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP.docx	16/10/2023 21:54:00	DEBORA COSTA ASSUNCAO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_Compromisso.pdf	27/09/2023 07:20:13	DEBORA COSTA ASSUNCAO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.doc	25/09/2023 20:04:49	DEBORA COSTA ASSUNCAO	Aceito
Declaração de concordância	Autorizacao_de_coleta_de_dados.pdf	15/09/2023 17:31:23	DEBORA COSTA ASSUNCAO	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: 6.499.122

Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	15/09/2023 17:25:51	DEBORA COSTA ASSUNCAO	Aceito
----------------	--------------------	------------------------	--------------------------	--------

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JEQUIE, 09 de Novembro de 2023

---

**Assinado por:**

**Leandra Eugenia Gomes de Oliveira  
(Coordenador(a))**

**Endereço:** Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)

**Bairro:** Jequezinho

**CEP:** 45.206-510

**UF:** BA

**Município:** JEQUIE

**Telefone:** (73)3528-9727

**Fax:** (73)3525-6683

**E-mail:** cepjq@uesb.edu.br