

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E PORTUGAL: TRAJETÓRIAS E ATUALIDADES

ORGANIZADORES:
GLAUCIANA ALVES TELES
JOSÉ FALCÃO SOBRINHO
SÉRGIO CLAUDINO

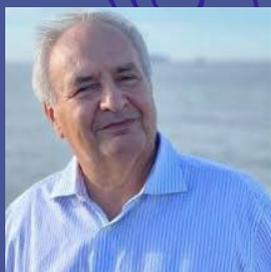
Editora
**SER
TÃO
CULT**
10 anos



Glauciana Alves Teles, Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) - Doutora e Mestre em Geografia Humana pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual do Ceará (PROP GEO) da UECE. Atualmente é docente do curso de Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Geografia - Mestrado Acadêmico (PROP GEO) da UVA. Coordena, também, o grupo de pesquisa Geografia, Ensino e Formação Docente (DGP/CNPq), o Laboratório de Pesquisa e Ensino de Geografia (LAPEGEO) e o Projeto Nós Propomos! Educação Geográfica, Inovação e Cidadania Geográfica na UVA.



José Falcão Sobrinho, Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) - Pós Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Doutor em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP) e Mestre em Geografia pela Universidade de Uberlândia (UFU). É docente Associado do curso de Geografia e docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Geografia - Mestrado Acadêmico (PROP GEO) da UVA. Coordena o Laboratório de Pesquisa e Extensão do Semiárido (LAPESI) e a Rede de Pesquisa e Extensão do semiárido (RPESA).



Sérgio Claudino, Universidade de Lisboa Centro de Estudos Geográficos, Universidade de Lisboa Instituto de Geografia e Ordenamento do Território - Doutor em Geografia Humana pela Universidade de Lisboa. Mestre em Geografia Humana e Planejamento Regional e Local pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Licenciado em Geografia pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Professor Auxiliar do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (IGOT-UL) e Investigador Principal do Centro de Estudos Geográficos (CEG-UL). Idealizador e Coordenador nacional e internacional do Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica. Membro do Conselho Diretivo do GE-OFORO - Foro Iberoamericano de Educação, Geografia e Sociedade - e coordenador do Mestrado em Ensino de Geografia da Universidade de Lisboa.



EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E PORTUGAL: TRAJETÓRIAS E ATUALIDADES

ORGANIZADORES:
GLAUCIANA ALVES TELES
JOSÉ FALCÃO SOBRINHO
SÉRGIO CLAUDINO

Sobral - CE
2024

Editora

**SER
TÃO
CULT**

10 anos

Educação geográfica e formação de professores no Brasil e Portugal: trajetórias e atualidades.
© 2024 copyright by Glauciana Alves Teles, José Falcão Sobrinho e Sérgio Claudino. (Orgs)
Impresso no Brasil/Printed in Brazil



Editora
**SER
TÃO
CULT**
10 anos

Rua Maria da Conceição P. de Azevedo, 1138
Renato Parente - Sobral - CE
(88) 3614.8748 / Celular (88) 9 9784.2222
contato@editorasertaocult.com.br
sertaocult@gmail.com
www.editorasertaocult.com.br

Cordenação Editorial e Projeto Gráfico
Marco Antônio Machado

Coordenação do Conselho Editorial
Antônio Jerfson Lins de Freitas

Conselho Editorial
Ana Claudia Ramos Sacramento
Carlos Alberto de Vasconcelos
Denise Mota Pereira da Silva
Emerson Ribeiro
Francisco José da Silva Santos
Josilene Ferreira de Farias
Luís Mendes
Otávio José Lemos Costa
Paulo Sérgio Cunha Farias
Ricardo Coscurão

Revisão
Karoline Viana Teixeira

Diagramação
Rosilene Alves de Albuquerque

Catálogo
Leolgh Lima da Silva - CRB3/967



UNIVERSIDADE
DE LISBOA



Instituto de Geografia
e Ordenamento do Território
UNIVERSIDADE DE LISBOA



PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM
GEOGRAFIA
UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ

E24

Educação geográfica e formação de professores no Brasil e Portugal: trajetórias e atualidades. / Organizado por Glauciana Alves Teles, José Falcão Sobrinho, Sérgio Claudino. - Sobral CE: Sertão Cult, 2024.

228p.

ISBN: 978-65-5421-152-9 - papel
ISBN: 978-65-5421-153-6 - E-book pdf
Doi: 10.35260/54211536-2024

Educação geográfica. 2. Formação de professores. 3. Geografia. I. Teles, Glauciana Alves. II. Falcão Sobrinho, José. III. Claudino, Sérgio. IV. Título.

CDD 370
900

APRESENTAÇÃO

Este livro é fruto de reflexões sobre a Educação Geográfica e a Formação de Professores de Geografia no Brasil e em Portugal, sendo uma produção bibliográfica do II Seminário Nacional sobre Educação Geográfica, Formação de Professores e Metodologias de Ensino. Este evento foi realizado em abril de 2023, com apoio do Programa de Pós-Graduação em Geografia (Propgeo), e com a organização do Laboratório de Pesquisa e Ensino de Geografia (Lapegeo) da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), tendo como coordenadora geral a Profa. Dra. Glauciana Alves Teles. Cabe mencionar o importante apoio ao evento do Programa de Apoio a eventos no País (Paep), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), edital 06/2022, que tornou possível a presença de professores de instituições de ensino superior do Brasil, como dos estados do Ceará, Paraíba, Piauí, Alagoas e Espírito Santo, e estrangeira, como de Lisboa, Portugal.

O livro marca as relações luso-brasileiras iniciadas ainda no período da pandemia, no ano de 2019, com eventos remotos realizados com participação de professores do Curso de Geografia e Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (Igot) da Universidade de Lisboa (UL), sendo institucionalizadas no ano de 2023, por ocasião

do referido seminário, com a assinatura de um convênio entre as duas instituições para o desenvolvimento do Projeto Nós Propomos!, e projetos/atividades de ensino, pesquisa e extensão no âmbito do Propgeo/UVA.

Os autores convidados a compor esta obra possuem importante trajetória acadêmica e atuam na área de Geografia, no campo da Educação Geográfica e Formação de Professores de Geografia, que ora estiveram presentes nas mesas redondas que integram a programação do seminário e que ora estiveram no desenvolvimento de pesquisas relacionadas aos temas em projetos e redes de pesquisas nacionais e internacionais, a exemplo da Rede Nós Propomos!, a qual integramos no âmbito da UVA e do Igot.

Ressaltamos a importância multiescalar e transescalar de entender e a educação geográfica e a formação de professores na atualidade, visto que as ciências da educação, que convergem com a Geografia, produzem um campo de investigação e atuação que devem responder a demandas sociais capazes de dar repostas à formação humana seguindo princípios de uma educação crítica, autônoma e emancipatória.

Por fim, convidamos a todos/as à leitura e reflexões dos textos que integram esta obra.

Os organizadores

PREFÁCIO

» DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA CRÍTICA E CIDADÃ

É hoje consensual nas ciências da educação a ideia de que professores bem formados são essenciais para garantir um ensino-aprendizagem de qualidade, pois estão mais bem preparados para desenvolver práticas pedagógico-didáticas eficazes que promovam a aprendizagem ativa dos alunos no que toca à mobilização de competências que colocam os saberes em ação, numa dialética ativa entre conteúdos temáticos, atitudes e procedimentos. Para além da formação inicial, a formação contínua permite que os professores atualizem os seus conhecimentos e metodologias, respondendo às novas demandas educacionais e sociais.

Num mundo crescentemente fragmentado e de profundos contrastes, simultaneamente, causa e consequência de alterações climáticas, violência e conflitos armados, desigualdades socio-territoriais, entre outros problemas contemporâneos; pede-se aos professores de Geografia a enorme missão e papel vital em preparar os alunos para enfrentar esses problemas, promovendo competências críticas, científicas e cidadãs necessárias para a participação ativa na sociedade. O desafio da cidadania territorial é hoje

um imperativo categórico no meio escolar, mas com respaldo no plano do cotidiano. Neste sentido, por forma a educar geograficamente os alunos que, uma vez motivados, sejam capazes de mobilizar o conhecimento geográfico para resolver problemas do cotidiano e formar os alunos para o exercício crítico e responsável da cidadania, tornou-se imperioso recentrar a Geografia nos conceitos-chave da disciplina, nas aprendizagens essenciais e incentivar para a investigação escolar, visando desenvolver-lhes as competências necessárias para que se encontrem aptos a explicar e pensar geograficamente (para atuar e intervir no meio num sentido ético amplo propositivo) e, não apenas, a descrever o espaço. E este desafio ainda por cumprir está, contudo, em concretização e deve muito à formação de professores. Através de trajetórias de formação assentes numa dialética crescente entre o meio escolar e o meio universitário que alavancam processos intensos de pesquisa-ação, a formação de professores contribui para o avanço da pesquisa e inovação na área da educação, contribuindo para o desenvolvimento de novas abordagens, difusão de boas práticas e estratégias de ensino-aprendizagem mais consequentes com o sucesso dos nossos alunos. Incentivar os professores a engajarem-se em práticas reflexivas e pesquisa-ação para melhorar continuamente as suas práticas pedagógico-didáticas é um desafio.

A formação de professores é fundamental para a implementação eficaz de políticas educacionais e reformas curriculares. Professores bem formados são mais aptos a interpretar e aplicar novas diretrizes e práticas pedagógicas de forma eficaz, assegurando que as mudanças propostas pelos documentos estratégicos sejam bem-sucedidas no plano do concreto e no terreno da escola e sala de aula. Ora, abordar estes desafios requer um esforço conjunto e concertado de governos, instituições de ensino superior, escolas e a comunidade educativa em geral para criar programas de formação de professores mais abrangentes, flexíveis e orientados para a Escola participada e cidadã que todos almejamos.

Ao abordarmos a formação de professores, reconhecemos que estamos tratando de um dos pilares fundamentais para a construção de sociedades mais justas e equitativas. Este livro, fruto de uma colaboração

entre especialistas de Portugal e Brasil, oferece uma perspectiva rica e diversificada sobre os desafios e as oportunidades presentes neste campo vital. Esperamos que as reflexões, pesquisas e práticas aqui compartilhadas inspirem educadores, formadores, diretores, administração escolar, políticos e todos os envolvidos na educação a repensar as suas abordagens, pois a formação de professores não é um fim em si mesma, mas um meio para transformar vidas e comunidades, preparando os nossos alunos para enfrentarem um mundo em constante mudança. Que este livro seja um catalisador para a melhoria contínua da educação em nossos países, fortalecendo os laços que unem as nossas nações através do compromisso com a qualidade e a inclusão educacional.

Luís Mendes

Professor Assistente Convidado e Investigador Permanente no Centro de Estudos Geográficos do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (Igot), Laboratório Terra, Universidade de Lisboa (UL)

Lisboa, Julho de 2024

SUMÁRIO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TRAJETÓRIAS E ATUALIDADES

1

- » A ciência geográfica e o ensino de geografia: trajetórias, mudanças, contextos e desafios contemporâneos no Brasil.....**13**
 Maria Adailza Martins Albuquerque (UFPB)

- » A formação inicial de professores de geografia nas universidades portuguesas.....**37**
 Francisco Buzaglo
 Sérgio Claudino

- » Cidadania territorial e formação inicial de professores: uma leitura desde a universidade de Lisboa.....**55**
 Sérgio Claudino

- » A cidade e o urbano no ensino de geografia: possibilidades temáticas para o trabalho em sala de aula.....**71**
 Mugiany Oliveira Brito Portela

- » Tecnologias digitais na formação e no ensino de geografia.....**89**
 Francisco Ariel dos Santos Silva
 David Mendes Macelli Pinto
 Glauciana Alves Teles

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

2

- » Estratégias e recursos de aprendizagem aplicados na prática de ensino supervisionada em geografia: exemplos no contexto português entre 2016 e 2022.....**105**
Ana Louro

- » O Estágio Supervisionado enquanto lócus de fortalecimento da Identidade Docente.....**125**
Maria Francineila Pinheiro dos Santos

- » Estágio com pesquisa em geografia: propostas de atividades que geram conhecimentos e formam o professor pesquisador.....**139**
Maria Edivani Silva Barbosa

- » Estágio curricular supervisionado em tempos de barbárie: práxis docente para a resistência, educação geográfica para a esperança.....**157**
Camila Freire Sampaio

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

3

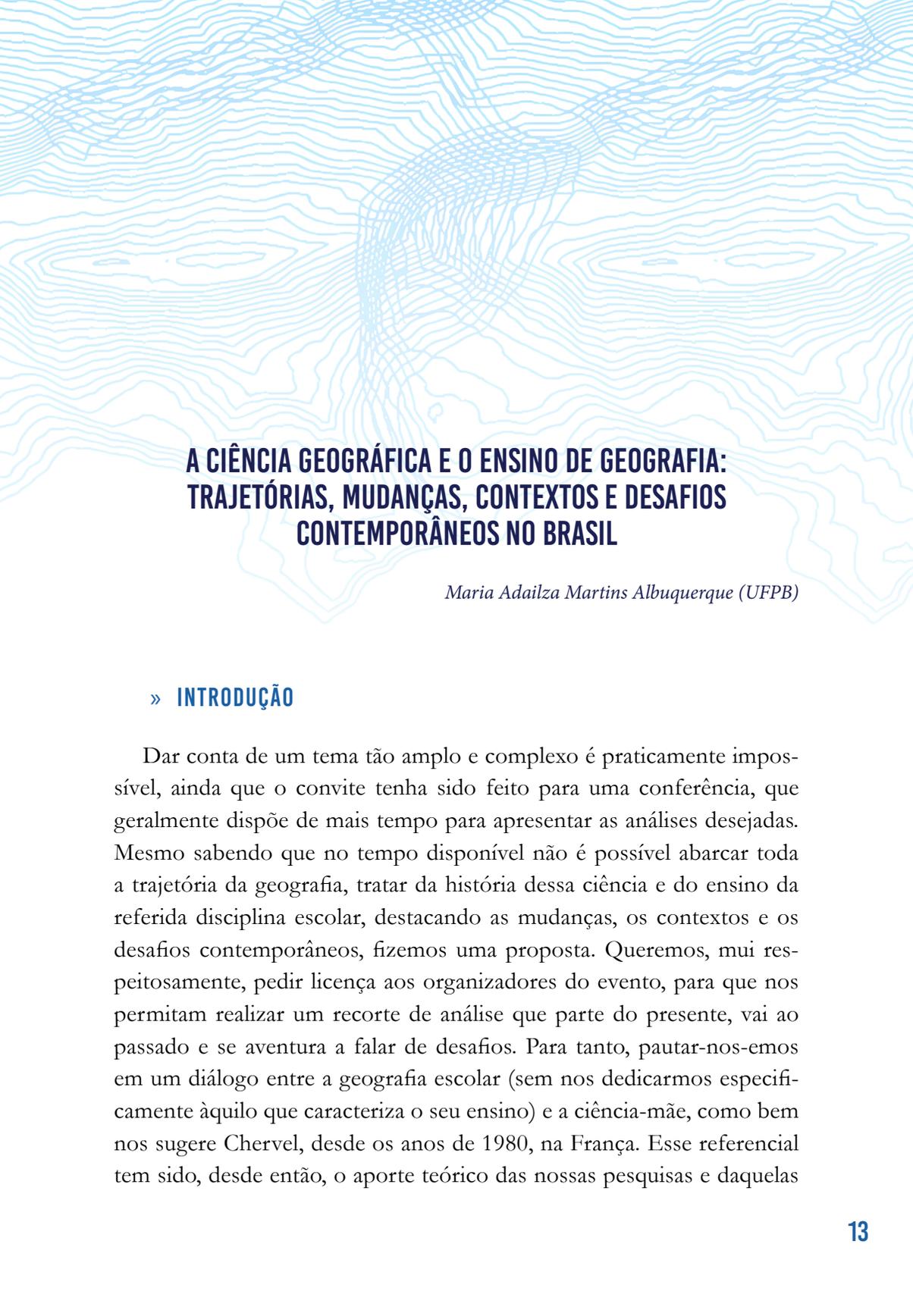
- » Políticas públicas educacionais, mudanças curriculares e suas repercussões no ensino de geografia na atualidade.....177
Carina Copatti

- » As políticas educacionais e o enfoque dos testes avaliativos: impactos e tensões no ensino de geografia.....195
Maria Roselândia Barros Cunha
Luiz Antônio Araújo Gonçalves

- » A educação pública e o ensino médio no Brasil em meio a contrarreformas: e a geografia com isso?.....213
Cristiane Ferreira de Souza França

1

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TRAJETÓRIAS E ATUALIDADES



A CIÊNCIA GEOGRÁFICA E O ENSINO DE GEOGRAFIA: TRAJETÓRIAS, MUDANÇAS, CONTEXTOS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NO BRASIL

Maria Adailza Martins Albuquerque (UFPB)

» INTRODUÇÃO

Dar conta de um tema tão amplo e complexo é praticamente impossível, ainda que o convite tenha sido feito para uma conferência, que geralmente dispõe de mais tempo para apresentar as análises desejadas. Mesmo sabendo que no tempo disponível não é possível abarcar toda a trajetória da geografia, tratar da história dessa ciência e do ensino da referida disciplina escolar, destacando as mudanças, os contextos e os desafios contemporâneos, fizemos uma proposta. Queremos, mui respeitosamente, pedir licença aos organizadores do evento, para que nos permitam realizar um recorte de análise que parte do presente, vai ao passado e se aventura a falar de desafios. Para tanto, pautar-nos-emos em um diálogo entre a geografia escolar (sem nos dedicarmos especificamente àquilo que caracteriza o seu ensino) e a ciência-mãe, como bem nos sugere Chervel, desde os anos de 1980, na França. Esse referencial tem sido, desde então, o aporte teórico das nossas pesquisas e daquelas

que orientamos na graduação e pós-graduação na UFPB e na UFCG. São essas investigações que dão suporte às análises que trouxemos para apresentar nessa noite de reencontros presenciais, após dois anos de isolamento social em decorrência da pandemia de Covid-19, Além de quatro anos de um desgoverno conservador, anticientífico, negacionista, genocida, fascista e desonesto, para não dizer mais.

Como é de conhecimento de todas as pessoas, vivemos tempos difíceis, que não se encerraram com o fim do desgoverno do Inominável, pois não diz respeito somente a uma **conjuntura histórica** de um momento específico e aos limites territoriais de nosso país. As adversidades, enfrentamos em todos os âmbitos, mas ao destacar aqui as da educação, estas resultam de um projeto para a humanidade que a desumaniza **e que é estrutural** — portanto, bem mais profundo e em escala mundial, de modo que o fim desse desgoverno tão terrível não resultará no fim das adversidades. Por isso, mesmo após as últimas eleições, a única certeza que temos é a necessidade de um movimento de resistência constante contra a implementação desse projeto, caso queiramos permanecer humanos.

A estrutura a que nos referimos diz respeito à implantação de um projeto financeiro, pautado na economia neoliberal (caracterizada pela privatização dos bens públicos, redução do Estado de Bem-Estar Social, precarização do trabalho e destinação dos investimentos públicos para empresas privadas), mas que prescinde de uma **racionalidade neoliberal** incorporada às nossas vidas. Assim, o ideário econômico para ser implementado traz uma lógica de financeirização de todas as esferas da nossa vida.

Esse projeto está sustentado por alicerces que requerem uma nova forma de organização da sociedade e, para tanto, a implementação de relações sociais pautadas no consumo, no controle, no individualismo, no empreendedorismo e na meritocracia. Estas compõem a ideologia difundida por meio de vários canais, tais como a grande mídia, as redes sociais, a cultura, a religião, as empresas, as instituições internacionais como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outras que funcionam como canais para atingir o âmago de nossas vidas privadas e a públicas. Mas somente

a difusão dessa ideologia por esses canais não é garantia de sua efetiva incorporação às nossas vidas, especialmente as dos jovens. Para garantir tal propósito, incorpora-se esse ideário à instituição responsável pela formação das gerações futuras. A escola torna-se o espaço difusor privilegiado da racionalidade neoliberal.

O tal projeto também considera em sua arquitetura as formas de resistência dos explorados, incorporando suas táticas e transformando-as em mercadoria. O capital já faz isso há muito tempo, apenas replicou para o campo da educação: o movimento hippie, punk, a educação popular (EN-CEJA), a música caipira em sertaneja, o forró pé de serra convertido em forró de plástico. E agora a escola em empresa.

O tal projeto vem sendo implantado de “mansinho”. Inicialmente nos levaram aquilo que acreditaríamos não ser fundamental para nossa existência: o outro, a diversidade, a diferenciação entre o tempo do trabalho e o tempo livre. Depois a liberdade e, por fim, estão nos levando o que nos é mais precioso, a nossa humanidade, que se caracterizava pelas relações sociais reais ou “analógicas”. Um projeto associado ao uso massivo da tecnologia e ao desenvolvimento da neurociência, com promessa de um mundo melhor para o maior número de pessoas. Mas efetivamente o que temos?

Apenas alguns exemplos para demonstrar a diferença entre o que foi prometido e o que está sendo entregue. Prometeram que a tecnologia possibilitaria menos tempo laboral e mais tempo livre. O que nos tem sido entregue é o controle permanente de nossos tempos pelas empresas: trabalhamos em casa, na rua, nas horas livres e nas horas de trabalho. Trabalhamos até quando acreditamos que não estamos cumprindo alguma função: quando respondemos os questionários de atendimento, de compras, de viagem. Quando respondemos no final de semana ou nos feriados uma mensagem de um chefe, de um pai de aluno, de um colega de repartição, de escola. Quando solicitamos uma comida ou fazemos uma compra por aplicativos... tudo isso é trabalho. Assim, perdemos o controle sobre o nosso tempo laboral e a distinção entre este e o tempo livre, que também passou a ser gerido pelos sistemas. Com todo este

processo, chegamos mesmo a acreditar que temos o mundo em nossas mãos, pelo simples fato de termos uma ferramenta como o celular. Mas com ele, fomos obrigados a resolver demandas de trabalho, relações afetivas fragmentadas pelo descontrole do tempo. Temos agora amigos que não conhecemos e a nossa felicidade é medida pelos likes. Felicitamos diariamente gente que mal conhecemos, na esperança de também receber felicitações de gente que não nos dizem nada o ano inteiro. Enfim, acreditamos mesmo que somos importantes por termos mais seguidores, mesmo sabendo que é impossível ter relações reais (conhecer, conversar, ser amigo, discordar) com esse grande número de pessoas. Namoramos, trabalhamos, pedimos comida (envenenada, mas isso não importa), estudamos e seguimos nos perguntando: de onde vem tanta ansiedade que sentimos na atualidade? Quando a pergunta chega, junto dela vem as multinacionais de medicamentos para resolver nossa ansiedade, as empresas de armas para que os ansiosos em surto possam matar crianças em creches, professoras em escolas.... que mundo é esse?

A promessa era de que, com o desenvolvimento tecnológico e o acesso a equipamentos e a internet, tão alardeado pela mídia, a conectividade seria o caminho fundamental para a aproximação entre os povos, mesmo para pessoas que vivessem em lugares distantes, além do acesso à informação e ao conhecimento. Essa cantilena tecnológica chegou aproximando pessoas distantes, mas distanciando pessoas que vivem lado a lado. Como consequência, estamos adoecendo pela falta de convivência real, especialmente as gerações mais jovens, mas os idosos também foram abandonados.

E o que dizer do acesso à informação e ao conhecimento? Este ficou cada vez mais controlado. A (des)informação sem lastro, fake news circulam livremente, porém selecionar o joio do trigo requer maturidade e conhecimento tecnológico, pouco acessível ou disponibilizado, pois é conhecimento, e não informação. Assim seguimos com muita informação e pouco conhecimento. Porque o conhecimento, este é sistematicamente vigiado. As revistas internacionais mais importantes, escritas exclusivamente em inglês, têm publicação e acesso pagos, controlados, para poucos... de modo que os pesquisadores do sul global não publicam nem leem; portanto, não existem. Essa moda já está aportando na geografia brasileira...

Mas adentremos a escola, para a implementação dessa nova racionalidade. A cantilena foi e continua sendo “doce” aos ouvidos e mentes de toda a comunidade escolar (docentes, pais, aluno e alunas, trabalhadores da educação e a sociedade em geral). Assim, a solução para todos os problemas da educação viria das tecnologias e de um novo modo de educar, recheado de imposições necessárias à adaptação das novas gerações ao modelo flexível das relações de trabalho, determinado pela reestruturação produtiva, mas mascarado pela ideia de escolhas, por isso a nomenclatura de Escola da Escolha, Escola Cidadã, entre tantas outras denominações.

Mas voltemos ao passado para entendermos que o que ocorre hoje vem de longas datas e com objetivos estabelecidos em cada período. Sabemos que, no século XIX, a escola que conhecemos hoje foi criada com objetivo de difundir os ideais de construção do Estado nação; portanto, ela nunca fugiu de sua origem. Mas é fundamental reconhecermos que, ao longo de sua história, foram incorporadas outras funções, oriundas dos movimentos de resistência e das classes trabalhadoras. Paulo Freire e Saviani, apesar de discordâncias teóricas, defendiam tal propositura. O que queremos dizer é que a proposição estabelecida para a escola na atualidade não é, em si, uma novidade, e sim o aumento da pressão de um dos lados do cabo de força que é a escola.

Assim, em momentos de maior liberdade e conquistas sociais, a instituição escolar tende a ser mais democrática e inclusiva. Naqueles em que predominam as crises e consequentes viradas capitalistas, a escola tende a responder às demandas do capital. A partir dessa afirmação, podemos acreditar que há espaço para a luta e para reverter o projeto em percurso. Mas antes de falar dessa possibilidade, devemos apresentar melhor o contexto atual e suas implicações para a educação.

Na atual fase do capitalismo, visando à concentração de renda e ao aumento do lucro, adotou-se a reestruturação produtiva apoiada no desenvolvimento tecnológico, para reduzir o capital gasto com a mão de obra. Isso provocou aumento do desemprego, difundiu a flexibilização do trabalho e a redução dos salários. Assim, à grande massa de trabalhadores restará as funções que não necessitam de qualificação específica, mas, sim,

de domínio de competências primárias para executar atividades diversas, flexíveis e sem especialização, com salários deploráveis. Sem proteção social e em condições precarizadas de trabalho, sem direitos e assistências, mesmo aquelas que, no passado, já tinham sido conquistadas socialmente.

É no bojo dessas determinações que vimos no Brasil a implementação de reformas estruturais que ocorreram concomitantemente e que parecem não ter relação, mas que estão essencialmente conectadas. Nesse contexto, as reformas destinadas à educação implementadas desde os anos de 1990 estão interrelacionadas e dão suporte às transformações no mundo do trabalho.

A LDB (1996) => Reforma Trabalhista (2018) => Reforma previdenciária (2019) => Reforma do Ensino Médio (2017) => BNCC (2017/2019) => BNC Formação (2019) => BNC — Formação Continuada (2020). Todas elas destinadas ao mundo do trabalho e à educação. Lembro-me sempre das aulas de Ariovaldo Umbelino, quando relacionava a Lei da Terra com o fim do escravagismo!

Todas estão articuladas e carregam em si a difusão de conceitos construídos no ventre do neoliberalismo, na atual fase do capitalismo. Cito-os a partir de seus usos nas escolas:

O trabalho *flexível*: a difusão deste pela escola se dá no intuito de formar futuros trabalhadores que atendam a flexibilização do trabalho, demandando mão de obra barata, eficiente e multifacetada. Para tanto, organiza-se o currículo escolar a partir de *competências*, e não de conhecimentos. Acácia Zeneida Kuenzer discute a ideia de uma pedagogia flexível, que Dermenal Saviane vai chamar de neoprodutivismo.

Meritocracia: na escola, o conceito vem atrelado ao de *resiliência*, difundido pelos projetos de vida centrados no indivíduo, como aquele que, sozinho e independente dos grupos sociais que o cercam, bem como do Estado, mesmo em condições adversas — como é comum aos sujeitos que estudam na escola pública —, vencerá e se transformará em mais um empresário de si mesmo. Mas nesses projetos de vida, o “vencer” é permanecer na condição de sobrevivente.

O aluno é consciente ou inconscientemente orientado para ter iniciativa, para ser um *empreendedor* de si mesmo, punir-se e adoecer, pois os sonhos individuais, se não postos em prática, levam em geral à frustração. É o que está ocorrendo com os alunos, especialmente do Ensino Médio, mas não nos enganemos: essas ideias já aportam nas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental que tenho acompanhado nos estágios.

Já está passando da hora de a própria esquerda encontrar outro conceito para as ações dos movimentos sociais que têm como finalidade aumento da renda familiar... pois empreender é para quem tem capital e os pobres não o têm, daí a necessidade de um novo conceito que diferencie uma ação da outra.

O *gerencialismo*: do ponto de vista organizacional, a escola está configurada como uma empresa. Iniciemos pela nomenclatura adotada, pois traz em si importantes significados. As redes estaduais e municipais são hoje organizadas por *gerências* (é certo que essa organização já teve nomenclatura mais pesada, tal como Delegacia de Ensino, mas era no período da ditadura). A escola é gerenciada pela *gestora*, que não é mais eleita democraticamente pela comunidade escolar, mas, sim, escolhida por um político local, articulado ao governo ou prefeituras (o velho termo cabo eleitoral, que em outros tempos era chamado de cheleléu).

Nesse processo, a escola é sistematicamente avaliada e deve demonstrar *produtividade*. Para tanto, é preciso cumprir metas estabelecidas previamente, apresentar resultados positivos nas avaliações externas padronizadas, desenvolver projetos de toda espécie — realizados em horas extras de trabalho —, precarizando a docência e seguindo um sistema de controle com uma vigilância que Michel Foucault já anunciava em suas análises.

Com o resultado dessas avaliações, estabelece-se um sistema de *bonificação* (por exemplo, pagamento de 14º salários para alguns, e não para todos, não incorporados aos salários). Adotam até mesmo estratégias que se originam em rede como o McDonalds, como o melhor funcionário do mês, estimulando a competição entre as escolas, professores e outros sujeitos envolvidos. O ministro da educação Camilo Santana, na *Globo News*, falou desse sistema e como existe aqui o *Oscar da Educação*.

Observemos que esses conceitos que já vinham sendo adotados direta ou indiretamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com continuidade e aprofundamento nos documentos dos anos de 1990; mas nos documentos mais recentes, tornaram-se centrais.

Esse projeto é descrente da ciência, mas não em sua totalidade, porque recorre a conhecimentos de campos específicos que servem aos seus propósitos (economia, neurociência, comunicação, entre tantas outras) que, além de decretar o fim da História, como aventou Fukuyama (1992), passou a desvalorizar o conhecimento produzido acerca do espaço geográfico, pois este ente concreto torna-se virtual e não tem limites. O que se pretende efetivamente é a alienação da sociedade a respeito da apropriação, concentração de terra e renda nas mãos de poucos (no campo, na cidade), além de escamotear os conflitos geopolíticos da atualidade.

Esses mesmos sujeitos hoje “defensores da escola”, ao subsumi-la ao seu projeto de financeirização, passam longos anos a fazer críticas sistemáticas à instituição, responsabilizando os professores e a formação deles pelo fracasso escolar. Na sequência, as grandes corporações econômicas, de vários setores da economia, de bancos e a fundos de pensão a aplicativos de entrega, assumem o discurso de responsabilidade social e exigem sua participação na elaboração de políticas públicas educacionais. Como ao projeto dessa classe dominante não interessa o conhecimento sobre as relações que se desenvolvem no espaço, a exclusão, a expropriação, a exploração, entre outras formas de domínio por tais grupos, a geografia torna-se inapropriada para a formação dos jovens, futuros trabalhadores. Assistimos, desde os de 1990, o número de aulas de geografia na escola básica sorrateiramente reduzido, até a guilhotina atual nas séries do Ensino Médio.

Desde a origem da geografia como disciplina, difundiu-se na escola um conhecimento geográfico identificado com a memorização de nomenclatura e a localização de lugares. Essa tradição tinha finalidades estabelecidas pela mesma elite que hoje defende o fim da disciplina, pois a geografia vem paulatinamente superando essa tradição, o que a torna ameaçadora aos projetos hegemônicos, de modo que a estratégica atual é erradicá-la. Nesse sentido, difunde-se a ideia de que esse conhecimento possa estar disperso pelo currículo, nos itinerários formativos, nas eletivas... sem um

vínculo com a ciência-mãe e com a realidade. Nesse projeto, a função da geografia estaria ligada ao uso de equipamentos tecnológicos que disponibilizam localização instantânea e necessária a entregadores, Uber, caminhoneiros, estrategistas de rotas de entrega de cargas... e controle de nossas vidas pelas grandes empresas de tecnologia.

A redução da carga horária de disciplinas escolares que compunham tradicionalmente o currículo nacional tem como pano de fundo um jogo de financeirização da educação e de culpabilidade docente pelo dito fracasso da escola pública. São as empresas interessadas nos recursos destinados à educação que passaram a ter voz sobre o tema no país. Em suas “pesquisas”, afirmam que os professores são malformados, incompetentes, desconhecedores da realidade dos grupos com os quais convivem, que as escolas não funcionam há um bom tempo, que há desperdício de recursos públicos. A partir de suas conclusões, oferecem soluções mirabolantes para os problemas por elas enumerados. Desde assessorias às redes de ensino, como escrita e implementação de currículos estaduais; comércio de plataformas para disponibilizar aulas, atividades e avaliações prontas, sem relação com a escola real; entre outras formas de aí se inserirem, visando à apropriação de seus recursos. Basta dar um clique na internet e eles aparecem!

É por meio dessas pesquisas que se divulga o desinteresse dos adolescentes e jovens pela escola e pela geografia. Não destacarei aqui outras disciplinas, pois a nossa já é bastante para compreendermos o processo. Ao estabelecer isso como um dos grandes problemas do Ensino Médio, advoquem uma Base Nacional Curricular por área, pautada em competências gerais e específicas, estruturada em itinerários formativos. Não bastasse tal documento escrito de forma sorrateira, a Reforma do Ensino Médio foi promulgada para completar o pacote.

As reformas curriculares atuais adotaram a perspectiva de “Transposição Didática”, advogada por Chevallard (1991), associada aos ideais neoliberais (Lestegás, 2012 *apud* Giroto, 2023). Para criticar e superar tal perspectiva precisamos conhecer a história da geografia escolar, daí a necessidade da adoção de disciplinas que se voltem a esse propósito na formação de professores de geografia. Mas vamos ao modelo adotado para compreendermos melhor uma das bases teóricas da BASE.

» HDE: A ESCOLA COMO PRODUTORA DE CONHECIMENTO E A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

1. **Perspectiva da Escola como produtora do conhecimento escolar (CHERVEL, 1990):** conhecimento fruto de relações entre as diversas instâncias de produção de saberes (esporte, cultura, trabalho, saúde, movimento social e academia). O professor é compreendido como produtor de conhecimento escolar;
2. **Transposição didática (Chevalard, 1991):** a escola é entendida como espaço de reprodução de conhecimento e o professor, como responsável pela reprodução do conhecimento produzido pela *noosfera*, simplificado pela didática e pelo conhecimento difundido na escola, resultado da simplificação daquele produzido pela *noosfera* (instituições de pesquisa, universidades, institutos etc.) a partir da didática.

» TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E NEOLIBERALISMO

Para Lestegás (2012), as políticas neoliberais se apropriaram de forma intencional de parte da teoria da transposição didática de Chevalard (1991), de forma a justificar suas ações sobre a escola, as disciplinas e a formação de professores.

- Para cumprir esse papel, os documentos são prescritivos e negam a participação dos sujeitos da educação (comunidade escolar).
- A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de geografia tem como lastro a produção acadêmica fora do campo epistemológico da geografia, pautando-se em compreensões sobre o espaço e o pensamento decorrente da neurociência, e não do seu próprio campo de conhecimento.
- Estabelecimento de competências voltadas ao mundo do trabalho, alinhadas com a atual reestruturação produtiva e os

princípios do neoliberalismo. Além de requestrar as metodologias ativas e conservadoras.

- Formação do professor pautada exclusivamente na sua dimensão técnica. A escola torna-se lugar de reprodução de decisões estabelecidas e elaboradas fora dela, conforme já demonstramos.

Mas sempre me pergunto, como chegamos até aqui?

» O QUE O PASSADO PODE NOS DIZER?

É recorrendo à história das Disciplinas Escolares, na perspectiva de André Chervel, que discutiremos a trajetória da geografia na interface entre a produção escolar e a acadêmica, no intuito de entendermos como chegamos até aqui.

No Brasil, a geografia escolar e a acadêmica têm relações intrínsecas, sem ser contudo de dependência. Ora elas se aproximam, ora se distanciam, não há uma linearidade nessa relação. Ora uma influencia a outra e vice-versa, sem que tenhamos sempre o mesmo ponto de partida nem de chegada para o conhecimento. De modo que não as vemos a partir de hierarquias; defendemos que são produtoras de conhecimentos distintos e conectados. Esses movimentos em ondas e sem linearidade decorrem de contextos políticos, históricos, culturais e econômicos. Já vimos como, no presente, esse contexto nos colocou na berlinda em que hoje nos encontramos. Mas essa situação não é exclusiva da contemporaneidade.

Não gosto muito da ideia de periodização, pois as mudanças utilizadas para tal não levam em consideração permanências e tradições que a disciplina carrega ao longo de sua história. Mesmo assim, vou recorrer a períodos não marcados por fatos históricos importantes, mas que podem didatizar as relações entre as geografias:

Já tratei da atualidade e da enroscada em que nos metemos, essa parte denomino primeiro período. Seguirei com o segundo, que denomino: *Da relação entre a origem da disciplina escolar dispersa pelo país ao conhecimento sem lastro acadêmico, para então adentrar ao terceiro período. A geografia escolar e a acadêmica: um século separam as suas origens.*

» DA RELAÇÃO ENTRE A ORIGEM DA DISCIPLINA ESCOLAR DISPERSA PELO PAÍS AO CONHECIMENTO SEM LASTRO ACADÊMICO

Nesse o conhecimento geográfico sempre foi fundamental para a ocupação e expansão espacial lusitana no Brasil e depois, com a independência, para a constituição do território nacional. Portanto, esse conhecimento foi produzido como parte do processo de colonização e teve continuidade, na apropriação de terras pelas elites locais e na constituição do território nacional. Este foi expresso em mapas, tratados, entre outras formas de circulação, como os relatos de viagens, muitos deles baseados na vivência, nos caminhos e nos conhecimentos dos povos originários, como por exemplo, as trilhas indígenas que conectavam, segundo Rafael Straforini (2022), o litoral ao sertão e, segundo Robert de Moraes (2002), as zonas de povoamento, como Pernambuco, Bahia e São Vicente. Porém, é preciso destacar que nem as fontes e nem os povos produtores desses conhecimentos eram citados, o que incorria em silêncios sobre os saberes produzidos por eles, além do silenciamento sobre o genocídio em marcha nesse processo de expansão territorial.

Este conhecimento geográfico trazia como uma de suas marcas grande ênfase na nomenclatura, pois essa possibilitava demarcar e mapear caminhos, transladar e traficar indígenas e, posteriormente negros para o trabalho forçado, mas também mercadorias, além de possibilitar a apropriação das áreas originariamente ocupadas pelos povos nativos.

Na escola essa nomenclatura, muitas vezes criticada pelo seu excessivo pela geografia clássica, tinha objetivos, demonstrar o poder de uma

classe dominante na delimitação territorial e na apropriação de terras, difundindo a ideia de território do Império do Brasil. Não era apenas memorizar sem um fundamento específico, havia ali um projeto de classe e de construção de uma nação que não incluía os povos originários e os pretos.

A circulação dessa geografia, tão valiosa inicialmente à Colônia, posteriormente foi apropriada pelo Império, e vai sendo incorporada à escola como parte de um projeto maior. Primeiramente este conhecimento é produzido por estrangeiros, mas especialmente com a independência em 1822, os brasileiros também assumem tal função.

Como as escolas eram esparsas e os documentos referentes a elas ainda são pouco conhecidos, os compêndios escolares, podem nos servir de fonte para compreendermos a relação entre a nomenclatura do dominador e aquela difundida pela escola. Nesse período é difícil diferenciar o que era um conhecimento especificamente geográfico daquele caracteristicamente escolar, pois tanto a escola não era como a vemos hoje, quanto os sujeitos produtores desses conhecimentos assumem papéis distintos, afinal existia um número muito pequeno de alfabetizados no país.

A produção desse conhecimento passa a circular tanto internamente quanto na Europa e a compor uma geografia do Brasil nos compêndios escolares estrangeiro e, posteriormente, naqueles aqui elaborados ou para cá destinados. Estes primeiros foram escritos em idiomas originários (francês, alemão) e parte circulava pelo Brasil; depois a tradução desses vai se tornando mais frequente até o aumento de uma produção autóctone, após a instalação da Imprensa Régia, em 1808 e a difusão dessa atividade pelo país no pós-independência, acentuando-se a partir da década de 1870, período que marca grandes transformações nos debates acerca do Estado nacional e do papel da escola nesse processo.

Se entendermos que as fontes sobre a geografia do Brasil eram raras, a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1839, não resolveu tal carência, tendo em vista o papel deste campo do conhecimento nessa instituição (Campos, 2011). Além disso, havia carência de outras instituições que o produzisse. Os autores de livros didáticos realmente bebiam

nas poucas fontes disponíveis ou eles mesmos produziam seus dados, já que também circulavam como intelectuais produtores de conhecimentos. Desse modo, o livro de Casal pode mesmo ter servido de base inicial para parte dos autores que dedicavam suas obras a formação da “mocidade” brasileira. Além desse, os relatórios de províncias e, posteriormente os dicionários geográficos e as publicações do IHGB foram utilizados com essa finalidade.

Assim, vai se constituindo a relação entre o conhecimento geográfico, a partir dos anos de 1870 já criticado pela falta de lastro científico e aquele que constituía o conhecimento geográfico escolar, agora permeado pelos debates pedagógicos acerca dos métodos de ensino. É certo que mesmo frente às críticas e aos debates educacionais, estes permanecem por longos anos difundindo nomenclaturas, com um leque de informações cada mais ampliado, tendo em vista a ocupação territorial que ocorrera desde o período colonial até o final do século XIX, acrescida agora de outras temáticas, com nomenclaturas relativas à natureza (relevo, vegetação, hidrografia), nomes de vilas e cidades, de atividades econômicas, tudo isto organizado como elementos fundantes de uma nacionalidade, segundo Robert de Moraes pautada no território e excluindo os indígenas apropriados e os pretos escravizados.

Nesse contexto, não se pode esquecer os conflitos apontados por Danikolf entre o poder central e as províncias, a criação dos Institutos Históricos e Geográficos provinciais e a produção de conhecimento sobre seus territórios, pelos intelectuais que aí atuavam. Nesse mesmo movimento, foram estabelecidas legislações destinadas à obrigatoriedade do ensino de geografia local no âmbito das escolas provinciais, assim como a publicação de compêndios escolares destinados a divulgar essa geografia (Albuquerque, 2008; Angelo, 2023), como, por exemplo, o livro *Geografia Geral, do Brasil e Especial da Província de Pernambuco*, de Manoel Pinheiro.

Se, nos primeiros momentos após a independência, quando a escola se estabelece com mais afinco, visando formar uma elite para o trabalho burocrático, ligado à construção da nação, a ocupação de cargos públicos, a cobrança de impostos, com a República e, mais especificamente, nas décadas iniciais do século XX, cresce o debate cerca da necessidade de escolarizar

um maior número de pessoas e difundir a ideia de uma nação constituída por todos os grupos sociais, pois os exemplos europeus já demonstravam que este era o caminho e um dos papéis da escola. No entanto, se este era um debate entre parte dos intelectuais, não se via efetivamente uma geografia produzida fora ou dentro da escola que contemplasse os grupos sociais excluídos da nação.

Assim, corroborando com o que diz Chervel (1990), observamos que a disciplina vai construindo seu curso histórico a partir do que foi estabelecido como papel da escola, com permanências e mudanças, difundindo os ideais de cada período. Cabendo à geografia a difusão da nomenclatura referente à delimitação territorial, aos aspectos naturais, entre outras temáticas que interessavam a cada contexto, respondendo exigências feitas à escola.

» A GEOGRAFIA ESCOLAR E A ACADÊMICA: UM SÉCULO SEPARAM AS SUAS ORIGENS

A origem da geografia acadêmica brasileira foi marcada pela criação de dois cursos superiores, o de geografia e história na Faculdade de Filosofia e Letras, em São Paulo, no de 1934 e o de geografia na Universidade do Distrito Federal, em 1935. Este último foi incorporado pela então fundada Universidade do Brasil, em 1939, agora em conjunto com o curso de história. Segundo Machado (2009), criados em contextos distintos e com propósitos específicos, é possível afirmar entretanto que os dois visavam formar professores para o ensino secundário, uma demanda da sociedade feita à academia em função do papel que a escola passa a cumprir em uma sociedade que se pretendia moderna.

Para além de formar professores, se o primeiro curso estava envolto por um projeto de fortalecimento regional e da sua relação com o mundo, o segundo resultou de um projeto centralista de país, criado no bojo da modernização do governo Vargas e dos debates da escola nova. Este tinha pretensões nacionais, tais como ampliar o conhecimento sobre o

país, formar profissionais necessários a modernização evidenciada pela industrialização e a fundação do que veio a ser o IBGE (Machado, 2009).

A instalação dessas instituições acadêmicas, assim como a criação do IBGE, não significou mudanças imediatas para geografia escolar no contexto nacional, mas passou a ser referência, o que demonstra a relação entre as instituições. Com a criação dos cursos superiores, os debates acerca do papel da educação estavam articulados com o projeto de industrialização e urbanização a que nos referimos. Era preciso formar mão de obra para as novas atividades econômicas que se estabeleciam e, nesse bojo, a escola torna-se o lugar privilegiado dessa formação.

Nesse ínterim, a educação assume nova configuração para a sociedade brasileira, foram criados o MEC e o Sistema Nacional de Educação. Somente nesse período é que nós teremos uma escola próxima ao que conhecemos hoje, com seriação, currículos, recursos previstos e políticas educacionais. O acesso a essa instituição, especialmente em nível primário, foi ampliado para as classes menos favorecidas e o secundário, para a classe média em constituição. A modernidade trazia também novas perspectivas científicas que passam a demarcar um novo ideal de nacionalidade, pautado na miscigenação e no branqueamento da raça, apoiado nos debates raciológicos e na defesa da imigração europeia, mas que carregava as marcas indeléveis da escravização (Farias, 2023).

Diante de tal projeto, a geografia escolar assume novas demandas. Delgado de Carvalho advoga uma geografia nacionalista, pautada em um novo conceito de nacionalidade. É quando se observa a difusão de uma geografia moderna, defensora de princípios científicos geográficos e pedagógicos. Os currículos, agora mais sistematizados e parte da publicação dos livros didáticos, que só então assumem essa nomenclatura (1938), passam a difundir essa geografia, que também já foi encontrada por Angélica Dias (2022) na revista do IBGE e nas revistas pedagógicas que passam a ser publicadas Brasil afora. Isto não significa afirmar que as escolas do país e os professores de geografia em sala de aula, assumem essa propositura.

A tradição de uma geografia escolar mnemônica pautada na nomenclatura tarda muito a ser suplantada, mesmo recebendo inúmeras críticas advindas de parte dos educadores mais engajados nos debates pedagógicos e defensores de um novo projeto de Brasil moderno como, Raja Gabaglia, Delgado de Carvalho, Aroldo de Azevedo e Everardo Backheuser, para falar de poucos. Diante de tais críticas e da permanente tradição mnemônica da geografia escolar, tanto as instituições formadoras de professores quanto o próprio IBGE passam a oferecer cursos de férias no intuito de difundir uma determinada geografia para escola, o que eu hoje consigo diferenciar da geografia escolar, pois uma coisa é o que se faz na escola, outra é o que se propõe para ela fazer; a primeira é geografia escolar, a segunda é parte dela, mas não é ela.

Nesse contexto, a sociedade passa a exigir para a escola professores especialistas e as políticas públicas educacionais incorporam a exigência da formação superior ou pedagógica (secundária) para o ingresso de docentes. Mas o Brasil é grande e a falta de oportunidades e de acesso a ensino superior também. Então é somente nas décadas de 1990 que essa exigência passa a vigorar nos concursos públicos federais, estaduais e municipais, mesmo assim, até hoje as redes de ensino estão recheadas de professores “fora do lugar”, ou seja, lecionando disciplinas para as quais não foram preparados, além de um número enorme de professores contratados, trabalhando de forma precarizada e sendo cooptados pelos políticos locais, de modo que a escola permanece como um “curral eleitoral”.

A implementação na escola dEssa Geografia Moderna, encontradas nos livros didáticos e nos currículos, ainda não foi estudada, pelo menos que eu tenha conhecimento, mas apenas alguns rastros em textos dos anais dos congressos de geografia do período. Não sabemos se ela foi efetivamente aplicada em sala de aula, em que escolas isto ocorreu e qual o resultado deste processo na formação de cidadania que se pretendia para aquele momento.

A relação entre a geografia escolar e a acadêmica que como podemos ver é um tanto visceral, passa a se dissipar nos anos de 1960, a partir da adoção no Brasil da New Geographia, e com ela a valorização do bacharelado, o planejador, o geógrafo. Os cursos de licenciatura passam a ser constituídos apenas como complementação do bacharelado, com as

disciplinas pedagógicas compondo o ano final do curso de bacharelado, é o famoso 3 + 1.

Durante a ditadura militar, entre os anos de 1964 e 1985, a universidade e a escola passou por transformações muito significativas. As instituições foram tomadas na sua forma mais aprofundada de aparelho ideológico do Estado. Nesse processo, a geografia escolar, juntamente com a história, foram eliminadas enquanto disciplinas escolares e substituídas pelos estudos sociais, uma miscelânea de conhecimentos desconectados da produção acadêmica e da realidade dos estudantes. Eu mesma fui vítima dessa disciplina na escola.

A geografia somente retornou ao currículo escolar como uma importante disciplina pela força dos movimentos sociais, os mesmos que reivindicavam educação de qualidade para todos, nos idos da abertura política e, no caso da geografia, já conectados com os debates acerca da geografia crítica. Perspectiva teórica que, segundo José William Vessentini, aporta primeiro nas escolas mais alternativas e naquelas ligadas aos sindicatos, que então ofereciam escolarização para seus associados e, posteriormente, levado pelos jovens professores e militantes para a academia. Descobrir onde essa perspectiva aporta primeiro, não é o objetivo dessa nossa palestra.

No entanto, essa perspectiva adentra Brasil afora, tanto na academia quanto na escola. Ela vai ser difundida, na primeira instituição via pesquisa, publicações, eventos, revistas, currículos de formação, entre outros. No segundo caso, via currículos pautados nas teorias pedagógicas contra-hegemônicas, elaborados em processos geralmente democráticos e que influenciarão a escrita de livros didáticos. Porém, é fundamental destacar que essa difusão não foi garantia de rompimento na escola com a tradição mnemônica, mas trouxe novas abordagens geográficas que, somadas aos pressupostos pedagógicos freirianos e da teoria crítica de Saviani, possibilitaram a parte dos professores novas práticas em sala de aula e a produção de conhecimento escolar mais afeita às análises críticas das relações espaciais conflituosas e contraditórias que caracterizaram a história desse país.

Essa perspectiva contra-hegemônica será criticada quando o Brasil adota as primeiras políticas neoliberais para a educação e passa a produzir currículos baseados nos princípios do Banco Mundial, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e de outras instituições multilaterais que adotam a escola como um espaço de reprodução de um modelo de desenvolvimento que interessa ao capital.

Já é governo de Fernando Henrique Cardoso e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) já está em nosso encalce oferecendo assessoria e recursos para a implementação de novos currículos, avaliações sistemáticas do sistema educacional como um todo (alunos, escola, livros) criando um círculo fechado de controle que muitas vezes não pudemos mesmo enxergar qual era o seu alcance. Eu mesma, não nego, de primeira não entendi muito bem aquilo tudo, mas vivendo e estudando compreendo hoje o que se pretendia com aquele projeto. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as avaliações externas, a prova Brasil, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e toda uma rede de articulação que veio dar no caos que vivemos hoje em sala de aula, com a ausência ou a geografia pífia que, pretende-se, seja produzida no âmbito da escola.

A preocupação da academia com a formação de professores e a geografia escolar será retomada após a obrigatoriedade da formação superior nos concursos públicos para ingresso no magistério. De modo que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) dos anos 2000, destinadas à formação de professores, separam os cursos de bacharelado dos de licenciatura, trazem uma nova configuração para os cursos superiores de formação de professores. Essa legislação possibilitou o desenvolvimento de pesquisas na área de ensino de geografia; de grupos de pesquisa especializados em temáticas diversas; criação de novos subcampos: geografia escolar, geografia da Educação, Educação Geográfica e ensino de geografia, entre outros. Foi com essa política que vimos ser ampliada a formação de profissionais especializados, aumento

de vagas de professores especialistas nas universidades, criação de linha específicas nos cursos de pós-graduação, bolsas de iniciação científica e programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Residência. Se desde o Encontro Nacional de Geógrafos (ENG) de Fortaleza, no ano de 1978, os professores da escola básica puderam se associar à Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), podemos mesmo afirmar que somente nos últimos anos e nesse contexto o nosso campo passou a ser melhor representado na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE) e foi somente em 2019, na nossa gestão, que criamos o Prêmio de Melhor Tese e Dissertação Nídia Nacib Pontuschka, valorizando as pesquisas nesse campo.

Mas tudo isto está ameaçado pelas reformas da educação que implementadas no país, a Base Nacional Comum (BNC) — Formação de 2019 e a BNC — Formação Continuada de 2020 visam a uma formação docente retrógrada, baseada no tecnicismo, na ideia de transposição didática e tendo como única função a difusão do que está sendo estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela Reforma do Ensino Médio.

» CONSIDERAÇÕES QUE NÃO PRETENDEM SER FINAIS: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NO BRASIL

Nesse contexto os desafios contemporâneos são muitos, mas todos passam pela ideia de retomarmos o rumo da nossa humanidade como central em nossas vidas, rompendo com o individualismo e com o consumismo. Do ponto de vista da educação, precisamos romper com o neoprodutivismo e suas variantes: o neoescolanovismo, neoconstrutivismo e o neotecnicismo, como nos ensina Dermeval Saviani, e ainda lutar pela revogação das reformas que nos trouxeram a este caos. E, finalmente, acerca da geografia, nossa luta mais intrínseca, precisamos nos organizar nas nossas associações, nas redes, nas escolas, junto aos sindicatos para demonstrar a importância da nossa disciplina e convencer a sociedade

da necessidade de retomada da carga horária e da liberdade de cátedra na escola, denunciando as pretensões com a geografia escolar que se quer difundir para as crianças, adolescentes e jovens no país. Já iniciamos esse processo quando elegemos o presidente Lula, mas sabemos que essa vitória era a apenas a permissão para continuarmos lutando.

» REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. A. M de. A Autoria de Livro Didático de Geografia em Pernambuco no Século XIX: uma relação entre a legislação e a elaboração. **Revista Terra Livre**, v. 2, n. 31, jul./dez. 2008.

ANGELO, M. D. L. **A Geografia das províncias/estados do Brasil para as escolas primárias entre as décadas de 1860 e 1920: situando o caso de Pernambuco.** Tese (doutorado) defendida no Programa de Pós-Graduação em Geografia. João Pessoa: UFPB, 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.**

BRASIL. Decreto-Lei Nº 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13467.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 13 jan. 2018.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 103. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 157, n. 220, p. 1-6, 13 nov. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: ensino médio.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2019.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 maio 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de professores da Educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação continuada). Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 12 jun. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** ensino fundamental. Ministério da Educação (MEC). Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 maio 2021.

CAMPOS, R. R. de. **Breve histórico do pensamento geográfico brasileiro nos séculos XIX e XX.** Jundiá: Paco Editorial, 2011.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, n. 2, 1990.

CHEVALARD, Y. **La transposición Didáctica.** Buenos Aires: AIQUE, 1991.

DIAS, A. M. L. D. **A Revista do Ensino e a Geografia Escolar Inovações Educacionais na Paraíba (1932 – 1942).** Tese (doutorado) defendida no Programa de Pós-Graduação em Geografia. João Pessoa: UFPB, (2022).

FARIAS, N. F. B. **Os livros didáticos de Geografia e o pensamento racista brasileiro na formulação da identidade nacional durante a Primeira República.** Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Geografia. João Pessoa, UFPB, 2023.

FUKUYAMA, F. **O fim da História e o último homem.** Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GIROTTO, E. D. Por uma Geografia que nega a escola e a docência. In: OLIVEIRA, A. G. et al. **Geografias e educação: singulares mãos docentes.** Rio de Janeiro: Letra Capital, p. 27-48, 2023.

LESTEGÁS, F. R. A Construção do conhecimento geográfico escolar: do modelo transpositivo à consideração disciplinar da Geografia. In: CASTELLAR, S. M.

V.; MUNHOZ, G. B. **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: Xamã, p. 13-127, 2012.

MACHADO, M. S. M. **A construção da Geografia Universitária no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Apicuri/Faperj, 2009.

MORAES, A. C. R. O Sertão: um outro geográfico. **Revista Terra Brasilis**, Rio de Janeiro, v. 4/5, p. 11-23, 2003 (2002).

STRAFORINI, R. **Tramas que brilham** – Os Caminhos Reais do Ouro e a Formação Territorial Brasileira. Curitiba: CRV, 2022.

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NAS UNIVERSIDADES PORTUGUESAS

*Francisco Buzaglo¹
Sérgio Claudino²*

» INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores desempenha um papel crucial na promoção de uma educação de qualidade, dado o protagonismo dos docentes no processo educativo. Este foi recentemente reconhecido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2022) e a própria Comissão de Educação Geográfica da União Geográfica Internacional (Comission on Geographical Education/International Geographical Education, 2016) o sublinha.

Em Portugal, na sequência da implementação do Processo de Bolonha (2006), toda a formação inicial de professores passou a ser realizada através de cursos de mestrado em ensino, a partir de 2007 (Decreto-Lei n.º 43/2007). Em Geografia, essa implementação trouxe a novidade da integração da formação dos futuros professores de Geografia e História, o que esteve na origem de um inédito abaixo-assinado nacional à Assembleia da República, desencadeado em 2011, que se traduziu na

1 Centro de Estudos Geográficos, Instituto de geografia e Ordenamento do Território, Universidade de Lisboa.

2 Centro de Estudos Geográficos, Laboratório Terra, Instituto de geografia e Ordenamento do Território, Universidade de Lisboa.

autonomização da formação inicial dos professores de ambos os grupos de docência em 2014 — estava em causa, afinal, a autonomia das próprias disciplinas (Claudino, 2011). Os autores deste texto, do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa, propõem-se, aqui, comparar as estruturas curriculares dos mestrados em Ensino de Geografia em Portugal, nas quatro instituições de ensino superior que oferecem formação nessa área³: a Universidade de Lisboa (Instituto de Geografia e Ordenamento do Território e Instituto de Educação), a Universidade Nova de Lisboa (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas), a Universidade de Coimbra (Faculdade de Letras) e a Universidade do Porto (Faculdade de Letras).

O objetivo principal deste trabalho é fornecer uma visão abrangente e aprofundada da formação inicial de professores de Geografia em Portugal. Tal é tanto mais pertinente quando já está legislada uma reformulação da formação inicial (Decreto-Lei nº 23/2024). A pesquisa realizada baseou-se na exploração dos *sites* daquelas instituições de ensino superior que oferecem formação de professores de Geografia, recolhendo informações sobre a estrutura curricular dos mestrados, as unidades curriculares optativas disponíveis em cada curso, bem como os conteúdos programáticos das disciplinas de Didática da Geografia e de Iniciação à Prática Profissional/Prática de Ensino Supervisionada/Estágio.

Este texto está dividido em cinco partes. A introdução apresenta a pesquisa realizada; em seguida, é feita uma contextualização sobre os candidatos aos cursos de mestrado em Ensino de Geografia, abordando a urgência de alterar o modelo que estabelece as barreiras ao acesso desses candidatos. A segunda parte trata da comparação da estrutura curricular dos mestrados em Ensino de Geografia nas universidades portuguesas; em seguida, aborda-se a forma como é tratada a unidade curricular de Didática da Geografia, fundamental na formação inicial de professores nessa área; numa quinta parte, procura-se compreender a diversidade do processo de Iniciação à Prática Profissional/Prática de Ensino Supervisionada/Estágio; por fim, são apresentadas as considerações finais sobre a pesquisa realizada.

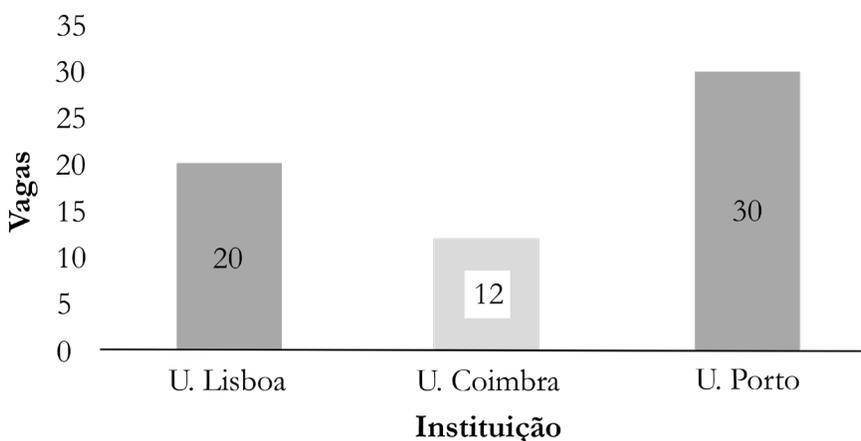
3 O curso na Universidade Nova de Lisboa foi descontinuado desde 2022. Para essa pesquisa, teve-se em consideração a formação de professores de geografia prevista por essa instituição.

» **CANDIDATOS AO CURSO DE MESTRADO EM ENSINO DE GEOGRAFIA**

Em Portugal, a formação inicial de professores ocorre ao longo de dois anos, correspondentes ao segundo ciclo de estudos do ensino superior, o mestrado, findo o qual se atribui o título de mestre em ensino. Essa formação é reservada a candidatos que possuam formação prévia na área da docência (português, geografia...), detentores do título de licenciado ou equivalente, ou possuidores de um grau académico superior estrangeiro equivalente.

O envelhecimento da classe docente e as perspectivas da sua aposentação têm tido uma grande repercussão pública. Assim, aumentou muito o número de candidatos aos mestrados em ensino, como também sucedeu no Mestrado em Ensino de Geografia. Presentemente, abrem sessenta e três vagas para estudantes nos cursos de mestrado em Ensino de Geografia — em 2023/23, apenas na Universidade de Lisboa, este foi, aproximadamente, o total de candidatos ao referido mestrado. Esse número, face às necessidades consideradas pelo Ministério da Educação a curto prazo, está longe de satisfazer minimamente a urgência de professores necessária.

Figura 1 - Número de vagas para acesso ao mestrado em Ensino de Geografia, por instituição de ensino (2023)



A Universidade de Lisboa, sendo a maior instituição de ensino superior de geografia em Portugal, mantém vinte vagas para o seu curso, enquanto a Universidade do Porto oferece acesso a trinta candidatos, com a Universidade de Coimbra a admitir doze vagas (Figura 1). Essa limitada oferta de formação é agravada pela interrupção do mestrado em Ensino de Geografia na Universidade Nova de Lisboa, que admitia doze candidatos, no ano letivo de 2022/2023. Note-se que o número de vagas desses cursos tem de ser autorizado pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior/A3ES.

Entretanto, o ingresso desses candidatos não implica, necessariamente, o ingresso anual de sessenta e dois novos professores de Geografia, porque:

1. Muitos dos candidatos que ingressam nos cursos de mestrado em Ensino visam apenas à profissionalização, o que lhes permite, efetivamente, entrar na carreira docente, uma vez que já lecionam há vários anos ou atualmente estão a lecionar;
2. Nem todos os estudantes que iniciam os cursos de formação inicial de professores de Geografia concluem o respectivo percurso em quatro semestres (equivalente a dois anos letivos), desde logo pela elaboração e defesa do relatório de prática de ensino supervisionada (*tese*).

A carência de docentes profissionalizados irá, assim, no curto prazo, agravar-se.

» A ESTRUTURA CURRICULAR DOS MESTRADOS EM ENSINO DE GEOGRAFIA NAS UNIVERSIDADES PORTUGUESAS

Quadro 1 - Estrutura curricular dos Mestrados em Ensino de Geografia, por instituição de ensino

U. Lisboa (ECTS)	U. NOVA (ECTS)	U. Coimbra (ECTS)	U. Porto (ECTS)
1º Semestre			
Didática da Geografia (6)	Didática da Geografia I (10)	Didática da Geografia (10)	Didática da Geografia (6)

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TRAJETÓRIAS E ATUALIDADES

Currículo e Avaliação (6)	Psicologia Educacional (10)	Organização Escolar e Gestão da Sala de Aula (4)	Ensino e Educação Geográfica (6)
Opção de Formação em Didática Específica (6)	Tecnologias no Ensino da Geografia (10)	Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (5)	Geografia Física (6)
Tendências de Transformação das Cidades e Regiões (6)		Opção de Formação na Área de Docência (10)	Representação Cartográfica e Tecnologias (6)
Recursos, População e Conflitos (6)			Psicologia da Educação (6)
2º Semestre			
Escola e Sociedade (6)	Didática da Geografia II (10)	Práticas de Investigação no Ensino da Geografia (10)	Investigação Educacional (6)
Processo Educativo: Desenvolvimento e Aprendizagem (6)	Sistemas Educativos e Culturas Escolares (5)	Ética e Filosofia da Educação (2, anual)	Políticas Educativas e Currículo (3)
Trabalho de Campo em Geografia (6)	Educação, Currículo e Multiculturalismo (5)	Desenvolvimento Curricular e Avaliação (5)	Geografia Humana (6)
Metodologias de Ensino da Geografia (6)	Opção de Formação na Área de Docência (10)	Necessidades Educativas Especiais (4)	Ética e Educação (3)
Iniciação à Prática Profissional I (6)		Opção de Formação na Área de Docência (10)	Aplicações Didáticas em Geografia (6)
			Geografia e Ordenamento do Território (6)
3º Semestre			
Opção de Formação Educacional Geral (6)	Seminário de Orientação da Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Geografia (5)	Seminário de Geografia I (6)	TIC no Ensino da Geografia I (6)
Opção de Formação na Área de Docência (6)	Opção de Formação na Área de Docência (10)		

Opção de Formação em Didática Específica (6)			
Iniciação à Prática Profissional II (12)			
4º Semestre			
Iniciação à Prática Profissional III (30)	Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Geografia (45)	Seminário de Geografia II (6)	TIC no Ensino da Geografia II (6)
		Estágio e Relatório (48, anual)	Iniciação à Prática Profissional (48, anual)

Analisando o quadro 1, é evidente a disparidade da formação inicial para a docência de geografia, considerando as várias universidades. Embora todas as instituições de ensino superior apresentem um peso curricular total de cento e vinte créditos no final dos quatro semestres letivos do mestrado, na Universidade de Lisboa, a formação inicial para a docência em geografia concretiza-se através de quinze unidades curriculares. Na Universidade do Porto, de catorze, na Universidade de Coimbra, de doze e na Universidade Nova de Lisboa, de dez disciplinas.

De início, observa-se uma maior abrangência disciplinar nas instituições de Lisboa e do Porto e, conseqüentemente, uma menor diversidade nas universidades de Coimbra e na NOVA, onde algumas disciplinas têm pesos curriculares superiores. Na Universidade Nova, seis das dez unidades curriculares possuem um peso de dez créditos. Na Universidade de Coimbra, quatro disciplinas apresentam esse mesmo peso.

Excluindo as unidades curriculares relacionadas com a Iniciação à Prática Profissional/Prática de Ensino Supervisionada/Estágio, tanto a Universidade de Lisboa como a Universidade do Porto estabelecem como valor máximo o peso atribuído às disciplinas de seis créditos, o que se aplica a todas as unidades curriculares da primeira instituição mencionada. Por outro lado, a Universidade do Porto, juntamente com a Universidade de Coimbra e a Universidade Nova, incluem nas suas estruturas curriculares do Mestrado em Ensino de Geografia disciplinas cujo peso não ultrapassa os seis créditos. Essa situação ocorre no Porto, com duas unidades curriculares, em Coimbra, com cinco e na NOVA, com três.

Quanto às unidades curriculares opcionais na formação, também são evidentes algumas disparidades. Há diversas opções em termos de educação geral, didática específica e área de docência (Quadro 2). Além disso, o número de disciplinas opcionais que um professor em formação inicial pode selecionar varia entre as instituições de ensino.

Quadro 2 - Unidades curriculares optativas, por instituição de ensino

U. Lisboa	Didática específica	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem Baseada em Problemas • Educação e Multiculturalidade
	Educação geral	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidades Educativas Especiais • História da Educação em Portugal • Educação STEAM • Iniciação à Investigação Educacional
	Área de docência	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidades Educativas Especiais • História da Educação em Portugal • Educação STEAM • Iniciação à Investigação Educacional
U. NOVA	Didática específica	Não consta
	Educação geral	Não consta
	Área de docência	<ul style="list-style-type: none"> • Ambiente e Mudanças Globais • Cartografia Digital e Design • Catástrofes Ambientais e Sociedade • Degradação de Ecossistemas Mediterrâneos • Energia e Ambiente • SIG e Ordenamento do Litoral • Transportes e Mobilidade
U. Coimbra	Didática específica	Não consta
	Educação geral	Não consta
	Área de docência	Qualquer unidade curricular, entre as oferecidas anualmente no âmbito dos Mestrados em Geografia Física, Ambiente e Ordenamento do Território e/ou em Geografia Humana, Planeamento e Territórios Saudáveis
U. Porto	Didática específica	Não consta
	Educação geral	Não consta
	Área de docência	Não consta

Ao analisar o quadro das unidades curriculares optativas por instituição de ensino, verifica-se novamente a maior diversidade de disciplinas disponíveis na Universidade de Lisboa para os professores em formação inicial. Essas disciplinas abrangem áreas como didática específica, educação geral e área de docência — os primeiros dois grupos somente com disciplinas optativas na Universidade de Lisboa. No entanto, é importante notar que na mesma instituição algumas disciplinas consideradas optativas são de frequência obrigatória, especialmente as opções de didática específica. Dado que um estudante em formação inicial para a docência em Geografia deve realizar duas unidades curriculares optativas da área da didática específica ao longo do curso de mestrado em Ensino de Geografia — e considerando a existência de apenas duas disciplinas opcionais — conclui-se que estas se tornam de facto obrigatórias no currículo dos mestrandos.

Destaca-se o significativo número de disciplinas na área da docência disponíveis para os professores em formação inicial na Universidade Nova e na Universidade de Coimbra, onde os estudantes podem escolher entre qualquer unidade curricular oferecida anualmente nos cursos de mestrado em Geografia Física, Ambiente e Ordenamento do Território e/ou em Geografia Humana e Planeamento e Territórios Saudáveis. Nota-se que a Universidade do Porto é a única instituição que não oferece opções curriculares formativas para seus mestrandos em formação inicial para a docência.

No terceiro semestre, observa-se que a Universidade de Coimbra oferece apenas a unidade curricular Seminário de Geografia I, enquanto a Universidade do Porto oferece TIC no Ensino da Geografia I e a Universidade NOVA oferece Seminário de Orientação da Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Geografia, além de uma disciplina optativa na área da docência. Na Universidade de Lisboa, além da presença nas escolas proporcionada pela unidade curricular Iniciação à Prática Profissional II, os professores em formação inicial também têm outras três disciplinas opcionais em seus currículos, abrangendo educação geral, área de docência e didática específica.

Destaca-se a presença de unidades curriculares anuais nas universidades de Coimbra e do Porto. Na primeira, encontram-se as unidades curriculares Ética e Filosofia da Educação e Estágio e Relatório, enquanto na segunda há Iniciação à Prática Profissional. De ressaltar que na Universidade de Lisboa, a disciplina Iniciação à Prática Profissional é dividida em três partes entre o segundo e o quarto semestres curriculares, nomeadamente Iniciação à Prática Profissional I, Iniciação à Prática Profissional II e Iniciação à Prática Profissional III, respetivamente. A Universidade de Lisboa é a única em Portugal onde os professores em formação iniciam seu contacto com as escolas logo no primeiro ano do curso de mestrado.

Por fim, é crucial destacar a importância da unidade curricular de ‘Didática da Geografia’ no âmbito do mestrado em Ensino de Geografia. Apesar de outras disciplinas serem comuns nas estruturas curriculares das quatro instituições, a transversalidade dessa disciplina é evidente, sendo que na Universidade NOVA, por exemplo, existem Didática da Geografia I e Didática da Geografia II nos semestres correspondentes ao primeiro ano.

» DIDÁTICA DA GEOGRAFIA

Quadro 3 - Conteúdos programáticos da unidade curricular de Didática da Geografia, por instituição de ensino

Universidade de Lisboa, 1.º Semestre
<p>1. Contributos para uma educação geográfica reflexiva</p> <p>1.1. Alguns conceitos organizadores</p> <p>1.2. O valor formativo da disciplina de Geografia</p> <p>1.3. A proposta metodológica de Mérenne-Schoumaker</p> <p>1.4. A institucionalização do ensino da disciplina no século XIX</p> <p>1.4.1. Principais ciclos da disciplina de Geografia em Portugal</p>
<p>2. A disciplina de Geografia no currículo do ensino básico e secundário</p> <p>2.1. A atual organização curricular da Geografia no sistema educativo português</p> <p>2.2. Programas escolares: conceitos pedagógicos e científicos</p> <p>2.3. Livros escolares: enquadramento institucional e critérios de avaliação</p>
<p>3. Geografia na educação do futuro</p> <p>3.1. Sustentabilidade, tecnologias e cidadania — perspectivas.</p>

Universidade NOVA, 1.º Semestre

Parte I: A Geografia como disciplina curricular.

- 1.1. Valores da educação Geográfica;
- 1.2. Relações entre desenvolvimento mental e capacidades geográficas;
- 1.3. Orientações curriculares e programas de Geografia, do 7.º ao 12.º ano de escolaridade;
- 1.4. Tendências recentes no ensino da disciplina;

Parte II: Recursos e estratégias no processo de ensino-aprendizagem da Geografia.

- 2.1. Elaboração e aplicação de recursos didáticos;
- 2.2. Seleção e organização de estratégias e atividades de ensino-aprendizagem;
- 2.3. O trabalho de campo;
- 2.4. As simulações e os jogos;
- 2.5. Mapas e gráficos;
- 2.6. Meios audiovisuais.

Parte III: Planificação do processo ensino-aprendizagem.

- 3.1. A programação em Geografia;
- 3.2. Planificação anual, de unidade didática e de aula;
- 3.3. Conteúdos temáticos e principais procedimentos em Geografia.

Universidade NOVA, 2.º Semestre

(Na sequência dos conteúdos de Didática da Geografia I)

Parte IV: Educação geográfica.

- 4.1. Educação geográfica: do discurso às práticas curriculares;
- 4.2. Os desafios da docência em geografia.
- 4.3. Planificação versus Avaliação.

Parte V: A avaliação no processo de ensino-aprendizagem da geografia.

- 5.1. A problemática da avaliação;
- 5.2. Tipos de avaliação;
- 5.3. A avaliação em geografia: práticas e instrumentos;
- 5.4. Tipos de perguntas;
- 5.5. Registo, tratamento e interpretação de resultados.

Universidade de Coimbra, 1.º Semestre

1. Introdução à Didática da Geografia

- 1.1. Conceito e aplicabilidade
- 1.2. O valor formativo da geografia: capacidades e competências geográficas

2. A geografia no currículo do ensino básico e secundário do Sistema Educativo Português

- 2.1. Metas, orientações curriculares e os programas
- 2.2. Objetivos e competências gerais/específicas

3. Gestão do currículo da disciplina de geografia

- 3.1. A importância da planificação no processo ensino-aprendizagem: objetivos específicos, questões-chave, conceitos, estratégias, recursos e bibliografia.
- 3.2. Execução: articulação dos conteúdos, estratégias de ensino/aprendizagem, recursos/materiais didáticos
- 3.3. A avaliação em geografia: tipos, processos, registos e interpretação

4. Novos desafios na educação geográfica: globalização, ética e cidadania

Universidade do Porto, 1.º Semestre**1 - Didática e educação geográfica****2 - Os programas e conteúdos curriculares**

2.1 - As Orientações Curriculares e as Metas Curriculares da Geografia

2.2 - Perfil do aluno e aprendizagens essenciais

3 - Planificação do processo ensino-aprendizagem em geografia.

3.1 - Planos e procedimentos em geografia.

3.2 - Planificação de aulas e atividades escolares

4 - Estratégias e recursos didáticos em geografia

4.1 - Exploração e desenvolvimento dos recursos disponíveis na escola

4.2 - Concessão de recursos para o ensino da geografia

5 - Metodologias de avaliação

5.1 - Formas e técnicas de avaliação de conteúdos

5.2 - Instrumentos de avaliação. Registo, tratamento e interpretação.

No que toca à disciplina de Didática da Geografia (quadro 3), a Universidade Nova apresenta uma subdivisão dessa unidade curricular. Contudo, isso não implica necessariamente uma maior amplitude de conteúdo para os professores em formação inicial em Geografia, pois, ao comparar os programas das diferentes instituições de ensino superior, verifica-se que os tópicos trabalhados acabam por ser semelhantes. A Universidade de Lisboa e a Universidade do Porto atribuem seis créditos a essa unidade curricular, enquanto a Universidade de Coimbra atribui dez créditos. Já a Universidade Nova, conforme mencionado, distribui vinte créditos entre Didática da Geografia I e Didática da Geografia II.

Entre os diversos tópicos abordados nos programas dessa disciplina nas diferentes instituições, surgem várias questões comuns, tais como: a educação geográfica; a geografia enquanto disciplina curricular e a sua integração nos documentos orientadores; e os desafios na educação geográfica (atuais e futuros). A Universidade de Lisboa, que inclui na listagem de conteúdos a institucionalização do ensino da disciplina no século XIX e os principais ciclos dela em Portugal. Além disso, ao contrário dos

restantes programas analisados, dedica um dos seus tópicos ao estudo dos manuais escolares, abordando o seu enquadramento institucional e critérios de avaliação.

Tanto a Universidade Nova de Lisboa como as Universidades de Coimbra e do Porto abordam tópicos como a planificação do processo de ensino-aprendizagem em geografia, a avaliação em geografia e a concepção e exploração de recursos para o ensino da disciplina. É importante notar que a Universidade de Lisboa não inclui esses tópicos na disciplina de Didática da Geografia. Isso não se deve à ausência de abordagem desses conteúdos, mas, sim, porque são objeto de estudo aprofundado em unidades curriculares como Metodologias de Ensino da Geografia, Iniciação à Prática Profissional I e Iniciação à Prática Profissional II.

» O CONTACTO COM AS ESCOLAS NO MESTRADO EM ENSINO DE GEOGRAFIA: INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL/PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA/ESTÁGIO

Quadro 4 - Conteúdos programáticos nas unidades curriculares de Iniciação à Prática Profissional/Prática de Ensino Supervisionada/Estágio, por instituição de ensino

Universidade de Lisboa, 2.º Semestre

1. A Iniciação à Prática Profissional e o seu enquadramento curricular no Mestrado em Ensino de Geografia.
2. O Agrupamento Escolar e a Escola. Os principais instrumentos de gestão e planificação. A oferta formativa, projetos e outras atividades. Principais características dos alunos.
3. A planificação da aula de geografia. As fases de desenvolvimento de uma aula. O diálogo com os alunos. Perguntas abertas e fechadas, dirigidas à turma e aos alunos.
4. A planificação em geografia: a planificação de curto prazo; a planificação de médio prazo; a planificação de longo prazo
5. A observação educativa, com particular incidência na sala de aula
6. A construção dos relatórios de observação. Princípios e metodologia.

Universidade de Lisboa, 3.º Semestre

1. Elaboração do Plano de Formação Individual (objetivos, atividades)
2. Aprendizagens Essenciais e Programas
 - 2.1 - Breve revisão de objetivos, competências e conteúdos disciplinares
 - 2.2 - As metodologias de ensino.
3. Apoio à planificação letiva
 - 3.1 - Instrumentos de observação de aulas e sua análise
 - 3.2- Construção de planificações anuais, de unidades didáticas e de planos de aula (apoio)
 - 3.3- Definição de estratégias adequadas à operacionalização das planificações efetuadas.
 - 3.4 - Os momentos de avaliação formativa e sumativa.
4. Lecionação de sequências didáticas
 - 4.1 - Lecionação de aulas numa escola cooperante
 - 4.2 - Reflexão crítica sobre as atividades implementadas
5. A construção do relatório da IPPII
 - 5.1 - As componentes do relatório da IPPII.
 - 5.2 - Os princípios e as finalidades orientadoras da elaboração do relatório

Universidade de Lisboa, 4.º Semestre

1. As Aprendizagens Essenciais de Geografia e outros Textos Curriculares
2. A lecionação de sequências didáticas em prática de ensino supervisionado
3. Observação de aulas nas escolas básicas e secundárias (supervisão)
4. O registo e avaliação dos resultados obtidos e reformulação das propostas iniciais;
5. A elaboração do relatório de prática de ensino supervisionada — princípios e aspetos metodológicos
6. A partilha da experiência letiva nas Jornadas do Mestrado em Ensino de Geografia.

Universidade NOVA, 4.º Semestre

1. Observação e análise de contextos educativos.
2. Aplicação prática do currículo e programa de geografia.
3. Planificação de aulas e unidades de ensino.
4. Lecionação de aulas e unidades didáticas.
5. A adaptação de abordagens de ensino de geografia ao contexto educativo e necessidades individuais dos alunos.
6. Avaliação crítica, aplicação prática e desenvolvimento de materiais e recursos.
7. Planificação e implementação de atividades e projetos de integração escolar.
8. Avaliação contínua, incluindo modalidades de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa.
9. Prática reflexiva e autoavaliação.
10. Trabalho em equipa, colaboração e networking.
11. Educação para a cidadania intercultural.
12. A ética da profissão docente.

Universidade de Coimbra, 2.º Ano

1. Prática pedagógica supervisionada.
 - Planos de aula/unidade didática: estrutura, objetivos e conteúdo;
 - Materiais didáticos: seleção, elaboração e integração no plano de aula e no plano geral da disciplina;
 - Atividades em contexto de sala de aula: adequação, diversidade e coerência;
 - Estratégias de ensino/aprendizagem: adequação, diversidade e coerência;
 - Utilização com rigor conhecimentos científicos e sua articulação;
 - Gestão do tempo, comunicação e interação em contexto sala de aula;
 - Instrumentos de avaliação em contexto de sala de aula e critérios de correção de trabalhos escrito;
 - Capacidade de integração na escola e no meio
2. Relatório de estágio:
 - Reflexão crítica sobre o estágio
 - Análise e desenvolvimento de uma temática de natureza científico-didática;
 - Pesquisa bibliográfica específica de cada tema desenvolvido pelos estagiários.

Universidade do Porto, 2.º Ano

1. Exercício da atividade docente, em situação concreta de ensino-aprendizagem
2. Reflexões de índole geral sobre o ensino de geografia.
3. Aplicação reflexiva das teorias estudadas no processo de observação e intervenção em contexto do espaço aula.
4. Planificação e realização do ato pedagógico a gestão do espaço aula. Análise dos programas e dos manuais escolares. Orientações pedagógicas para os diferentes conteúdos dos programas.
5. Conceptualização e estruturação; Planificações a longo, médio e curto prazo. Planos de unidade e de aulas.
6. Avaliação: princípios gerais e construção de instrumentos de verificação de conhecimentos.
7. Observação de aulas: problematização teórica e reflexão em torno do conceito.
8. O portefólio: características principais e metodologia.
9. Metodologia a seguir para a elaboração de um relatório.

Como mencionado anteriormente, na Universidade de Lisboa, os professores em formação para o ensino de Geografia começam a sua experiência prática nas escolas, especificamente em duas escolas, uma do terceiro ciclo do Ensino Básico e outra do Ensino Secundário, no primeiro ano. Além de observar as aulas dos professores cooperantes das escolas, devem também lecionar cento e oitenta minutos de aula em cada uma delas.

Nela, a iniciação à prática profissional na Universidade de Lisboa é dividida em três partes (Quadro 4). Em Iniciação à Prática Profissional I, os estudantes estão em duas escolas e devem lecionar um total de trezentos e sessenta minutos. A Iniciação à Prática Profissional II ocorre em apenas uma escola, onde devem lecionar quinhentos e quarenta minutos de aula, e em Iniciação à Prática Profissional III, na mesma escola, novecentos minutos de aula.

A presença nas escolas é uma componente comum às quatro instituições de ensino no segundo ano do curso de mestrado em Ensino de

Geografia. Os professores em formação inicial devem realizar observação de aulas, planificação e preparação das aulas a serem lecionadas, contribuir para a avaliação em contexto de sala de aula e refletir sobre sua prática docente. A conclusão dessa fase de formação inicial para o ensino de Geografia é marcada pela elaboração de um relatório de prática de ensino supervisionada e a sua defesa pública, oficializando assim a conclusão do curso.

» CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de formação de professores de Geografia em Portugal é de extrema importância para o avanço da educação geográfica no país. Universidades como a de Lisboa, a NOVA, a de Coimbra e a do Porto desempenham um papel crucial nessa formação.

A Universidade de Lisboa, a Universidade de Coimbra e a Universidade do Porto têm adaptado os seus programas de formação de professores de Geografia, o que permite que os futuros professores adquiram uma base sólida de conhecimento geográfico e desenvolvam competências essenciais para trabalhar nas escolas com os seus alunos, percurso que será, seguramente, seguido pela Universidade Nova.

É importante destacar que a formação de professores em Portugal enfrenta desafios significativos, como a necessidade de atualização contínua dos currículos, a adaptação às exigências crescentes por competências digitais e a promoção da literacia geográfica numa sociedade cada vez mais globalizada e interdependente.

A formação de professores de Geografia em Portugal não é uniforme entre as instituições de ensino, apresentando cada uma as suas próprias características. Cada instituição aborda a formação de professores de Geografia de maneira única, proporcionando experiências académicas, profissionais e pessoais distintas aos professores em formação inicial.

A diversidade curricular entre as várias instituições alerta, contudo, para a necessidade de se problematizar, de forma aprofundada, os currículos de formação inicial de professores de Geografia em Portugal. A legislação recente, que pretende simplificar as exigências de formação, mais alerta para essa necessidade.

» REFERÊNCIAS

CLAUDINO, S. A Petição Pública Nacional. **V Congreso Ibérico de Didáctica da Geografía**. “Aportaciones de la geografía en el aprendizaje a lo largo de la vida: Medio Ambiente y Desarrollo Territorial como nuevos retos en la Era Digital”, Málaga, Universidad de Málaga, Asociación de Geógrafos Españoles — Grupo de Didáctica de la Geografía e Asociación de Profesores de Geografía, p. 27-32, 2011.

COMMISSION ON GEOGRAPHICAL EDUCATION/INTERNATIONAL GEOGRAPHICAL UNION. **International Charter on Geographical Education** (p. 1-20). Internacional Geographical Union, 2016. Disponível em: https://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2019/03/IGU_2016_eng_ver25Feb2019.pdf. Acesso em: 15 fev. 2023.

UNIVERSIDADE DE COIMBRA. Mestrado em Ensino de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário [Masters Degree in Geography Teaching in the 3rd Cycle of Basic Education and in Secondary Education]. CURSOS / FLUC / Mestrado em Ensino de Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, 2022. Disponível em: https://apps.uc.pt/courses/PT/programme/5641/2022-2023?id_branch=15841. Acesso em: 21 jan. 2023.

UNIVERSIDADE DE LISBOA. Mestrado em Ensino de Geografia [Masters Degree in Geography Teaching]. Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, 2023. Disponível em: <https://www.igot.ulisboa.pt/mestrado-em-ensino-de-Geografia>. Acesso em: 07 jul. 2023.

UNIVERSIDADE DO PORTO. Mestrado em Ensino de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário [Masters Degree in Geography Teaching in the 3rd Cycle of Basic Education and in Secondary Education]. Faculdade de Letras Universidade do Porto, 2023. Disponível em: https://si-garra.up.pt/flup/pt/cur_geral.cur_view?pv_ano_lectivo=2023&pv_origem=-CUR&pv_tipo_cur_sigla=M&pv_curso_id=9081. Acesso em: 11 ago. 2023.

UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA. Mestrado em Ensino de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário [Masters Degree in Geography Teaching in the 3rd Cycle of Basic Education and in Secondary Education]. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 2022. Disponível em: <https://guia.unl.pt/pt/2022/fcsh/program/M824>. Acesso em: 26 nov. 2023.

UNESCO. Reimaginar nossos futuros juntos. Um novo contrato social para a educação. Relatório da comissão internacional sobre os futuros da educação. UNESCO, 2022.



CIDADANIA TERRITORIAL E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA LEITURA DESDE A UNIVERSIDADE DE LISBOA

Sérgio Claudino¹

» INTRODUÇÃO

Em 2011, no IGOT-Universidade de Lisboa, foi criado o Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica. Esse projeto tem uma assinalável expansão internacional, também no Brasil. Ele desafia os alunos a identificarem problemas locais que lhes sejam relevantes e a proporem soluções para eles. Não é admissível que as escolas, que reúnem os mais jovens e muitas das pessoas mais qualificadas, e a disciplina de geografia, em particular, se alheiem dos problemas da comunidade. A educação para a cidadania concretiza-se na resolução de problemas da comunidade. O conceito de cidadania territorial, que recupera e valoriza o conceito de território, espaço de poder, mas também de construção e identidade de uma comunidade, surge pela necessidade de concretizar o projeto de cidadania que decorre do Projeto Nós Propomos! A cidadania territorial pode ser definida como a participação esclarecida na tomada de decisões na resolução de problemas comunitários de base espacial e

1 Centro de Estudos Geográficos e Laboratório Associado TERRA, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa. E-mail: sergio@edu.ulisboa.pt.

tem recebido um amplo acolhimento e difusão na comunidade acadêmica. Assumida a relevância do papel do professor em sala de aula, na formação inicial desenvolvida no IGOT não há um entrosamento estrutural entre o Projeto Nós Propomos! e a formação inicial aí desenvolvida. Há, sim, um crescente envolvimento dos futuros professores no projeto e a afirmação de cultura de valorização de uma educação geográfica mais comprometida com a discussão dos problemas comunitários, numa visão prospectiva e numa postura de vivência cidadã. Várias das propostas em sala de aula dos novos docentes refletem, de forma cada vez mais clara, essa preocupação. Este será um caminho a trilhar, na renovação da educação geográfica.

» A ARTICULAÇÃO ENTRE CIDADANIA E FORMAÇÃO INICIAL

Na sua criação, em 2011, o Projeto Nós Propomos! logo assumiu o subtítulo de “Cidadania e Inovação na Educação Geográfica”, tornando claro que era um projeto de cidadania. O conceito de cidadania, apesar de não ser tão generalizado como o é atualmente (recorde-se, por exemplo, que a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania foi aprovada, em Portugal, em 2017), já era utilizado com frequência, pelo que se sentiu necessidade de o concretizar no âmbito da educação geográfica. De alguma forma, tenta-se abordar, aqui, a construção do conceito de cidadania territorial. Por outro lado, como articular a cidadania territorial com a formação inicial de professores? Este é um diálogo necessário, imperativo, mas não é diálogo fácil, também por razões institucionais. É em torno dessa conceptualização e articulação que se desenvolve o presente texto.

» UM PERSPECTIVA DA FUNDAÇÃO, PRINCÍPIOS, FUNCIONAMENTO E EVOLUÇÃO DO PROJETO

Em 2011/12, no Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (IGOT) da Universidade de Lisboa foi iniciado o Projeto Nós

Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica. Em 2014, o projeto foi implementado, pela primeira vez, no Brasil, iniciando uma expansão por diversos países. Os alunos identificam problemas locais, realizam trabalho de campo e apresentam propostas para a sua resolução — avançando, por vezes, para ações concretas de concretização das mesmas (Figura 1).

Figura 1 - Alunos da Escola Secundária de Casquilhos promovem uma ação de sensibilização de crianças para vivificação do centro da cidade de Barreiro (2022/23)



O Projeto tinha como motivação imediata a implementação do Estudo de Caso do Programa de geografia A, do Ensino Secundário, de 2001. O programa assume, como objetivo educativo último, “a promoção da educação para a cidadania” (Alves; Brazão; Martins, 2001, p. 6). Entre as competências a desenvolver pelo aluno, identifica-se a de “Analisar

criticamente problemas que afetam a região onde vive, refletindo sobre soluções possíveis para os problemas detetados” (idem). O Estudo de Caso surgia como uma oportunidade efetiva de inovação curricular em geografia, no trabalho sobre problemas de escala regional e local. Contudo, ele raramente era implementado nas escolas — a alteração de metodologias de ensino dificilmente ocorre pela mera mudança de legislação.

A par do desafio imediato da implementação do Estudo de Caso, existiram outras razões de fundo para a criação do Projeto. No recém-criado Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (2008), o Projeto Nós Propomos! surgiu pela finalidade assumida de cruzar o ordenamento do território com a educação geográfica, ao encontro das finalidades desse Instituto. Também nesse quadro, há o propósito de colocar as escolas ao serviço da comunidade. Como fora referido pelo autor deste texto², já em 1998, “as escolas mobilizam... um numeroso corpo de docente que, sobretudo nas áreas rurais, reúne a esmagadora maioria dos recursos humanos locais qualificados... as escolas básicas e secundárias surgem por todo o país como potenciais polos de desenvolvimento local, sustidos pelo erário público, mas fechados sobre si mesmas... É um verdadeiro contrassenso...”. Por outro lado, sempre se considerou contraproducente que a disciplina de geografia se debruçasse mais sobre o passado que sobre o futuro, numa leitura prospetiva (Claudino, 1989, p. 78).

Por outro lado, a geografia sempre foi disciplina de cidadania. Em Portugal, na iniciática reforma de 1836, na instrução primária é criada a disciplina de *História, Geografia e Constituição*. Pretendem-se cidadãos “conformados” à nova ordem liberal, mais do que propriamente cidadãos interventivos (Claudino, 2019). A par da tradição iluminista do estudo do mundo, herdada dos racionalistas, e ilustrada por Alexandre Humboldt, o século XIX trouxe-nos uma geografia de matriz nacionalista, na construção do Estado-nação. Na valorização destas escalas, a escala local sempre foi desvalorizada. O Projeto Nós Propomos! pretendeu (e pretende) colocar, decididamente, a comunidade, a escala local, no centro da atenção da educação geográfica, em diálogo com as restantes escalas.

2 Seminário sobre “Desenvolvimento sustentável: as pessoas, o território e o ambiente”, Caparide, Ministério da Educação, em 23 de junho de 1998.

» A EMERGÊNCIA DA “CIDADANIA TERRITORIAL” NUMA GEOGRAFIA MAIS CRÍTICA E HUMANISTA

É no contexto do Projeto Nós Propomos! que é criado o conceito de cidadania territorial. Num olhar mais abrangente, é cada vez mais consensual que a escola constitui um espaço de socialização (Tedesco, 2008), em substituição do papel tradicionalmente atribuído às famílias. Mas educar para a cidadania não é mais um saber disciplinar “que gera aborrecimento, pois relaciona-se com referentes abstratos e não com problemas quotidianos” (Parra Monserrat; Souto González, 2015, p. 163) — é um desafio que pretende mobilizar os alunos, os jovens cidadãos.

O Projeto Nós Propomos! também assenta numa mudança de paradigma na própria educação geográfica. Rejeita a leitura mais neopositivista e culturalista dos territórios, centrada na descrição dos territórios e das comunidades que as habitam, assumindo alguma fatalidade/inevitabilidade das condições de vida dos grupos humanos de territórios “mais desfavorecidos”. Há uma leitura que se reconhece na geografia humanista, atenta os interesses, às preocupações e à valorização dos factos pelas pessoas (Bailly; Begin; Scariati, 2016), que por vezes incorpora a própria Geografia da Percepção (Peet, 1998), mais centrada nas representações individuais sobre a realidade que o rodeia. O projeto é sensível também à leitura da Geografia Radical, na denúncia das desigualdades sociais (Gregory; Johnston; Pratt; Watts; Gregory; Whatmore, 2009) ou, ainda, de uma Geografia Crítica, particularmente atenta às desigualdades associadas a uma globalização. A pobreza, as desigualdades e os problemas ambientais são, assim, colocados no centro da atenção da própria ciência geográfica (Souto, Claudino, 2019).

Sendo um projeto de cidadania, conviria concretizar que era uma cidadania “em geografia”. Tendo o projeto o subtítulo de “Cidadania e Inovação na Educação Geográfica”, como se referiu, designar essa cidadania de “geográfica” repetiria, em parte, o título. A outra opção seria a de “cidadania

nia espacial”, mais conforme à escola anglo-saxônica. Foi nessa mesma escola que se desenvolveu a Nova Geografia, em que se constroem modelos de abstração espacial. E, quase 50 anos depois, Shin e Bednarz (2019, p. 1) adotam o conceito de cidadania espacial, na afirmação de que a geografia tem uma dimensão ambiental e outra espacial (“All events take place in space”). O conceito de cidadania espacial surge também, como seria expetável, associado à utilização das Tecnologias de Informação (Donert; Inga; Thomas, 2010), em que se criam abstrações do “espaço”. No Brasil, onde a geografia tem um particular dinamismo, Milton Santos (1998) refere “O retorno do território”, mas coloca o espaço como corpus da ciência geográfica (Santos, 2006, p. 10). Influencia, assim, autores de ensino de geografia, para quem “o objeto da geografia é o espaço” (Callai; Moraes, 2016, p. 36), o que também é assumido por outros autores (Cavalcanti, 2012; 2019; Andreis, 2012).

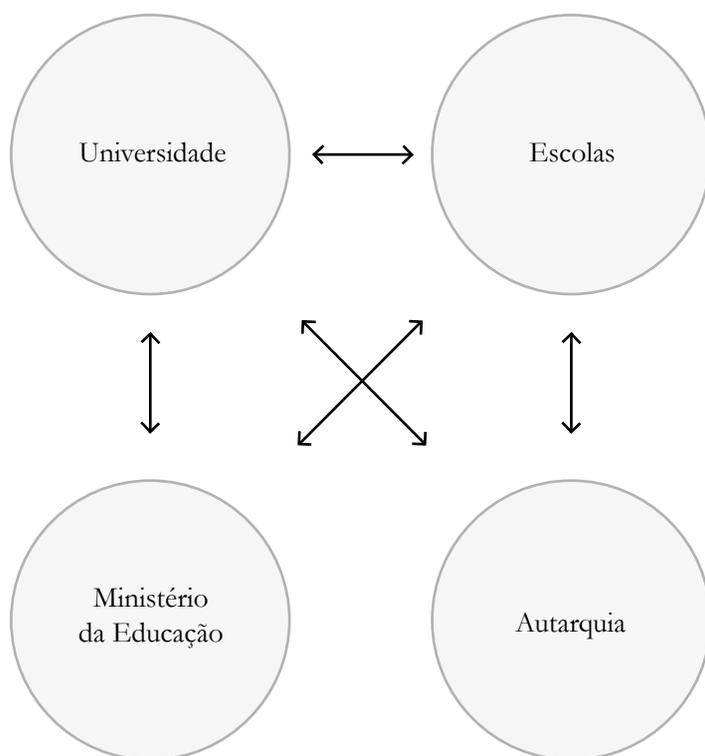
Na realidade, o conceito de território está diretamente relacionado com apropriação, posse, domínio do espaço (nas suas origens, o conceito de território encontra-se com o de terror). Em conversa pessoal com Karl Donert, este geógrafo britânico associou o facto de muitos geógrafos privilegiarem o conceito de espaço ao de território, por este último estar diretamente relacionado com as guerras — que afligiram repetidamente o centro da Europa, no século XX. Assim, a não utilização do conceito de “território” parece dever-se, sobretudo, ao facto de estar relacionado com eventos que marcam negativamente a história. Por outro lado, o território também surge intimamente associado ao de identificação das comunidades com o espaço que habitam (identidade territorial), o espaço construído, transformado por uma comunidade (Claudino, 2006). Por essa associação do território à identificação e construção do espaço por uma comunidade, e assumindo que a geografia estuda as sociedades no território, sendo o Projeto Nós Propomos! um desafio de intervenção cidadã, preferimos o conceito de “cidadania territorial” ao, mais abstrato, de “cidadania espacial”. Definimos a cidadania territorial como a participação responsável

nas tomadas de decisão sobre os problemas comunitários de base espacial (Claudino, 2019). Presentemente, vamos assistindo a uma apropriação/difusão deste conceito. Assim, por exemplo, em 2023, o X Congresso Ibérico de Didática da Geografia, organizado pela Universidade de Coimbra, pela Associação de Professores de Geografia e pela Associação de Espanhola de Geografia (Coimbra, 18 a 20 de janeiro), remeteu, no seu título, diretamente para a cidadania territorial (Figura 2).

Figura 2 - X Congresso Ibérico de Didática da Geografia:
a valorização da cidadania territorial



O *output* mais visível do projeto são as propostas concretas dos alunos, mas, na realidade, o seu principal resultado é o desenvolvimento de atitudes de participação cidadã na resolução dos problemas locais. Associa-se o conceito de cidadania em educação diretamente ao de ação (Moreno-Fernández, 2013). Por outro lado, subjacente ao projeto, está a ideia de parceria. O projeto valoriza, desde logo, as parcerias entre a universidade, as escolas, o poder local e, ainda, o próprio Ministério da Educação (Figura 3). O IGOT coordena o projeto e assegura formação aos docentes; as escolas são os espaços centrais de desenvolvimento das atividades; os municípios fornecem informação útil para os seus projetos, apoiam a deslocação ao Seminário Nacional e acolhem as propostas dos alunos. O Ministério da Educação, quando solicitado, divulga o Projeto Nós Propomos! junto das escolas portuguesas. O projeto contempla, ainda, a nível local, outras parceiras, associações e empresas.

Figura 3 - As principais parcerias do Projeto Nós Propomos!

Com o alargamento do Projeto, ele passou a constituir uma das principais redes ibero-americanas de educação geográfica (Araya Palacios *et al.*, 2018). Este trabalho em rede é central, pela partilha de experiências e pelo fortalecimento recíproco. Sublinhe-se, ainda, a referida colaboração com o GEOFORO, a principal rede iberoamericana sobre um ensino de geografia.

» A CENTRALIDADE DOS DOCENTES E O PAPEL DA FORMAÇÃO INICIAL

Há uma indiscutível centralidade do professor no processo educativo. A mudança do docente de uma disciplina determina, quantas vezes, a própria mudança do interesse dos alunos por ela. Se um dos critérios de avaliação de uma aula for o de quem desenha as estratégias implementadas

ou o de quem utiliza mais tempo do discurso oral, agiganta-se a figura do professor. No Portugal do final do século XIX, Ferreira-Deusdado (1890, p. 13), diretor da prestigiada Revista de Educação e Ensino, afirmou que o professor é a alma do ensino. O reconhecimento dessa centralidade prolonga-se pelos dias de hoje (Ulferts, 2021).

Reconhecido esse protagonismo, há carência de estudos de follow up sobre a influência da formação inicial (e da formação contínua) no percurso dos docentes, desde logo dos de geografia. A experiência própria na formação inicial e contínua de professores ou no acompanhamento de projetos de ensino experimental e, ainda, a investigação sobre docentes de geografia e ciências sociais em que se participou (Claudino, 2001; Claudino, Hortas, 2015, 2015a) ou se acompanhou através da orientação de teses, aponta para alguma indiferenciação dos percursos como professores a partir das instituições da sua formação inicial. Contudo, há percursos claramente diversos dos docentes, quando individualmente considerados, o que aponta para uma valorização do seu percurso pessoal (García-Pérez, De-Alba-Fernández, Navarro-Medina, 2015).

» A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM PORTUGAL E A PROMOÇÃO DA CIDADANIA TERRITORIAL

Em Portugal, a formação inicial de professores de geografia é realizada nas universidades e, com o Processo de Bolonha, desenvolve-se ao nível de mestrado, o que é explicado pelas autoridades por pretenderem valorizar a mesma.

Em 2007, foi criado o Mestrado em Ensino de história e geografia, apesar da contestação à unificação da formação em ambas as disciplinas. Em 2011/12, houve uma contestação pública a essa integração, através da Petição Pública Nacional: “Por uma formação autónoma

dos professores de geografia e História. Por uma formação inicial de qualidade” (Claudino, 2011). Em 2014, acolhida essa movimentação nacional, foi criado o Mestrado em Ensino de geografia.

Os cursos de mestrado em ensino são fortemente regulamentados, por concederem uma habilitação profissional para a docência. No Decreto-Lei 79/2014, de 14 de maio, consagram-se as componentes de área de docência (geografia), área educacional geral, didáticas específicas, iniciação à prática profissional, todas com créditos próprios, a maioria deles nessa última componente, e, ainda, a componente de área cultural, social e ética, essa sem créditos próprios³⁴.

Na estrutura dos cursos, o primeiro ano é dedicado, fundamentalmente, a uma formação mais teórica e o segundo ano a Iniciação à Prática Profissional, desenvolvida em escolas básicas e secundárias, em diálogo com as universidades. Contudo, na Universidade de Lisboa, logo no 1º ano, os alunos iniciam, no 2º semestre, a referida Iniciação à Prática Profissional.

Os alunos desenvolvem a sua prática escolar em escolas não superiores, que não têm qualquer reconhecimento institucional pela sua colaboração com as universidades. Por outro lado, a mobilização de professores cooperantes na prática de ensino supervisionada é igualmente difícil. Se, antes de 2005, esses docentes tinham uma pequena gratificação pela sua colaboração na formação inicial de professores e uma redução significativa de horário, depois daquela data essas formas de compensação desapareceram. Assim, a rede de formação inicial de professores, em geografia ou noutras áreas disciplinares, funciona muito à base de “boas vontades” de professores e de instituições — e é imperativo assegurar a colocação dos estudantes universitários nas escolas. O IGOT, ao mesmo tempo que promove o Projeto Nós Propomos!, não impõe às escolas que colaboram na formação inicial a participação nesse projeto. Pontualmente, há estudantes cujo orientador é, também, professor do Projeto

3 Artigo 7º e Artigo 15º do Decreto-Lei no 79/2014.

4 Num capítulo deste mesmo livro, da autoria de Francisco Buzaglo e deste mesmo autor, pesquisa-se a estrutura curricular dos mestrados em ensino portugueses decorrentes da implementação dessa legislação.

Nós Propomos! e participam, então, no projeto. De resto, a participação no Projeto Nós Propomos! sempre foi realizada pela adesão espontânea dos docentes.

Já existiu a vinculação entre projetos educativos e a formação inicial de professores. Entre 1996/97 e 1997/98, o então Departamento de geografia da Universidade de Lisboa candidatou-se ao Programa Ciência Viva e foi implementado nas escolas da rede de formação inicial o projeto “Novos Ares, Novas Águas, Novas Vidas”. Era um projeto de educação ambiental, diretamente dirigido para os professores em formação. A totalidade das escolas recebeu um conjunto alargado de equipamentos de medição dos parâmetros ambientais e de mapas, o projeto dispunha de verbas para algumas despesas. Assim, existiu uma integração completa do projeto formativo e da formação inicial de professores.

Assumida essa diferenciação entre projetos, há alguma articulação entre a formação inicial de professores e da pretendida construção de uma educação geográfica comprometida com a cidadania territorial. Os estudantes participam cada vez mais nas atividades do Projeto Nós Propomos! Dinamizam sessões em escolas, participam do processo de Feedback intermédio, integram os júris dos concursos. Têm contacto com o Projeto e são influenciados pelos ideais deles. Note-se que vários alunos do IGOT já o foram do Projeto Nós Propomos!, no ensino secundário (Figura 4).

Por outro lado, os futuros professores têm a sua formação na instituição que dinamiza o Projeto Nós Propomos!, cujos docentes estão envolvidos neste. Na discussão mais teórica sobre os objetivos da educação geográfica, é valorizada a intervenção cidadã, a discussão do que deve ser alterado/modificado, para melhorar as condições de vida da população e a resolução dos problemas ambientais. Nos documentos que elaboram, enquanto futuros docentes, está cada vez mais presente a problematização e a construção de uma visão prospetiva, de intervenção cidadã (Figura 5).

Figura 4 - Um estudante do IGOT e antigo aluno do Projeto Nós Propomos! dinamiza uma sessão do Projeto (2022/23)



Figura 5 - Exercício proposto por um professor em formação, do IGOT, aos seus alunos, em sala de aula (2022/23)

2 Imagine que é presidente de uma Câmara Municipal localizada no interior do país:

2.1 Enumere cinco medidas que poria em prática de forma a atrair população para o seu concelho

Bom trabalho!



Na realidade, assiste-se crescentemente à construção de uma cultura escolar de cidadania geográfica, no sentido de discutir problemas da comunidade e de propor soluções para eles.

Contudo, é de toda a pertinência referir que no Brasil se assiste a uma tentativa de integração entre a formação inicial de professores e a implementação do Projeto Nós Propomos! essa integração decorrerá, em parte, da tradição e relevância nacionais assumida por programas como o PIBID e a Residência Pedagógica, valorizadores de uma formação inicial diretamente comprometida com a dinamização escolar. Apontando apenas um exemplo, na Universidade Estadual do Centro-Oeste, no Paraná/Brasil, a participação no Projeto Nós Propomos! integra o currículo de formação inicial dos professores em formação, com resultados positivos muito evidentes (Gomes; Silva; Roik; Yamamoto, 2023).

» UM LONGO PERCURSO, RENOVADOS DESAFIOS

A institucionalização da geografia na universidade decorreu diretamente da necessidade de formação de professores da educação básica e média, como sucedeu em Portugal ou no Brasil. Contudo, esses dois graus de ensino assumiram percursos distintos, numa diferenciação quase edipiana.

A cidadania territorial está associada à ideia, simples, mas poderosa, de que a geografia forma, mais do que cidadãos informados, cidadãos atentos, preocupados, interventivos. O sucesso do Projeto Nós Propomos! vem demonstrar a pertinência dessa leitura da educação geográfica. Não se pretende “impor” à formação inicial de professores um projeto de cidadania territorial — muito embora, como se referiu, haja um crescente entrosamento entre o Projeto Nós Propomos! e a formação de futuros docentes, como se observa no Brasil. Pretende-se, desde logo, que a formação inicial incorpore o propósito de colocar a escola e a geografia ao serviço da comunidade, numa nova cultura escolar de construção da mesma cidadania. Como pensamos estar a suceder na Universidade de Lisboa e noutras universidades. E esse compromisso da formação inicial com a cidadania territorial é imperativa.

» REFERÊNCIAS

- ALVES, M. L.; BRAZÃO, M.; MARTINS, O. S. **Programa de geografia A**. Lisboa: Ministério da Educação, 2001.
- ANDREIS, A. M. **Ensino de geografia: fronteiras e horizontes**. Porto Alegre: Compasso Lugar-Cultura/Imprensa Livre, 2012.
- ARAYA PALACIOS, F.; SOUTO GONZÁLEZ, X. M.; CLAUDINO, S. Perspectives on Global Understanding in Ibero-American Countries. *In*: A. Demirci, R. Miguel González, S. W. Bednarz (Eds.). **Geography Education for Global Understanding** (p. 131-142). Cham: Springer, p. 131-142, 2018.
- BAILLY, A.; BEGUIN, H.; SCARIATI, R. **Introduction a la géographie humaine**. 9ª ed. Paris: Armand Colin, 2016.
- CLAUDINO, S. Portugal peninsular e os desafios regionais. **Finisterra — Revista Portuguesa de geografia**, VXXI (81), p. 105-120, 2006.
- CLAUDINO, S. A Petição Pública Nacional. **V Congreso Ibérico de Didáctica da Geografía, “Aportaciones de la Geografía en la Aprendizaje a lo Largo de la Vida: Medio Ambiente y Desarrollo Territorial Como Nuevos Retos en la Era Digital”**. Málaga: Universidad de Málaga, Asociación de Geógrafos Españoles — Grupo de Didáctica de la Geografía e Asociación de Profesores de Geografía, p. 27-32, 2011.
- CLAUDINO, S. Geografia: Para Quê, Como? **Comunicações ao III Encontro Nacional de Professores de Geografia**, Associação de Professores de Geografia. Porto: Portugal, p. 74-8, 1989.
- CLAUDINO, S. Project We Propose! Building Territorial Citizenship from School. *In* J. A. Pineda-Alfonso, N. Alba-Fernandez, E. Navarro-Medina, **Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity**. Hershey: IGI Global, p. 350-382, DOI2019. 10.4018/978-1-5225-7110-0.
- CALLAI, H. C.; MORAES, M. M. A Educação no Brasil e o Ensino de geografia. **Apogeo**, 49, p. 36-47, 2016.
- CAVALCANTI, L. S. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas: Papyrus, 2012.
- CAVALCANTI, L. S. Ensino de geografia e cenários urbanos cotidianos: laboratórios para o desenvolvimento do pensamento geográfico. **Punto Sur**, 1, p. 122-143, 2019. DOI: 10.34096

CUESTA-FERNÁNDEZ, R. **Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia**. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997.

GÁRCÍA-PÉREZ, F. F.; ALBA-FERNÁNDEZ, N.; NAVARRO-MEDINA, E. La formación inicial del profesorado para enseñar ciudadanía. Experiencias en los niveles de grado e de máster. *In*: B. BORGHI, F. F. GARCÍA-PÉREZ, O. MORENO-FERNÁNDEZ. **Novi Cíves. Cittadini dall infanzia in poi** (p. 137-148). Bologna: Pàtron Editores, 2015.

GOMES, M. F. V. B.; SILVA, C. L.; ROIK, A.; YAMAMOTO, E. Y. (Org.). **Formação de professores de geografia no Projeto Nós Propomos! Guarapua-va. Contribuições pedagógicas para a Agenda da ONU de 2030**. Goiânia: C&A Alfa, 2023.

GREGORY, D.; JOHNSTON, R.; PRATT, G.; WATTS, M.; WHATMORE, S. (Ed). **The Dictionary of Human Geography**, 5ª ed. New Jersey: Willey-Blackwell, 2009.

MORENO FERNÁNDEZ, O. **Educación ambiental y educación para la ciudadanía desde una perspectiva planetaria. Estudio de experiencias educativas en Andalucía**. Sevilla: Repositorio da Universidad Pablo de Olavide, <https://rio.upo.es/xmlui/handle/10433/650>, 2013.

PARRA MONSERRAT, D.; SOUTO GONZÁLEZ, X. **La construcción de la Ciudadanía en el marco escolar español**. *In*: B. Borghi, F. F. García-Pérez, & O. Moreno-Fernández, *Novi Cíves. Cittadini dall infanzia in poi*. Bologna: Pàtron Editores, p. 159-171, 2015.

SANTOS, M. **O retorno do território**. *In*: SANTOS, M.; SOUZA, M. A.; SILVEIRA, M. L. *Território, Globalização e Fragmentação*, 4ª ed. São Paulo: Editora HUCITEC, p. 15-20, 1998.

SANTOS, M. **A natureza do espaço. Técnica e tempo. Razão e emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

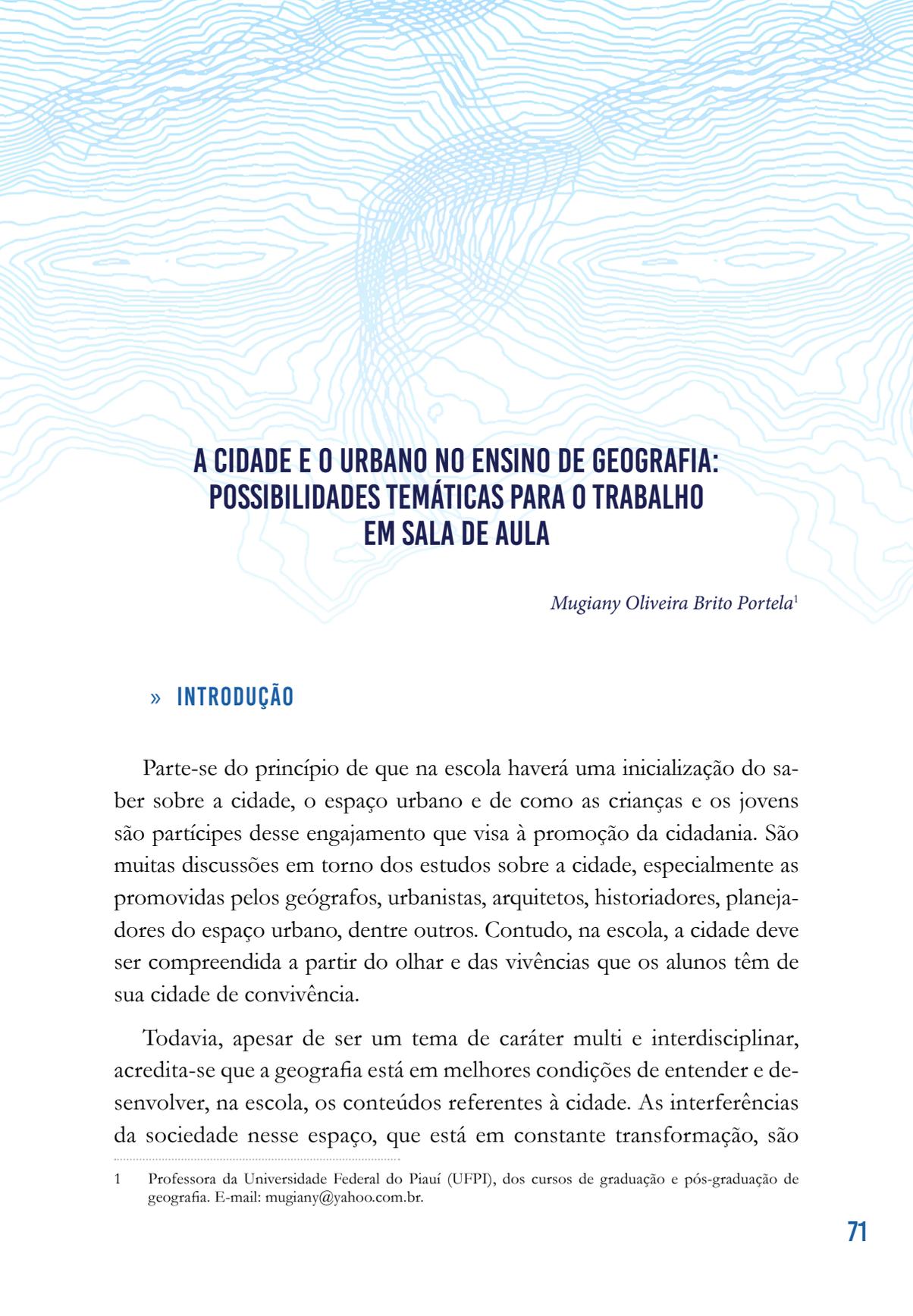
SHUN, E. E.; BEDNARZ, S. W. Conceptualizing Spatial Citizenship. *In*: SHUN, E. E.; BEDNARZ, S. W., **Spatial Citizenship Education**. New York: Routledge, p. 1-9, 2019.

SOUTO, X. M.; CLAUDINO, S. Construimos uma Educação Geográfica para a Cidadania Participativa. O caso do Projeto Nós Propomos! **Revista Signos Geográficos — Boletim NEPEG de Ensino de geografia**, V1, 1-16, 2019, Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/59171>. Acesso em: 10 jun. 2023.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo. Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**, 3.ª ed. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2008.

TELES, G. A.; CLAUDINO, S.; FALCÃO SOBRINHO, J. **Ensino e Formação de Professores de Geografia:** Experiências no Semiárido Brasileiro e em Portugal. Geografia do Semiárido, Volume 2 (Geografia do Semiárido). SertãoCult, 2020.

ULFERTS, H. (Ed.). **Teaching as a Knowledge Profession. Studying Pedagogical Knowledge across Educational Systems.** Paris: OECD.



A CIDADE E O URBANO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: POSSIBILIDADES TEMÁTICAS PARA O TRABALHO EM SALA DE AULA

Mugiany Oliveira Brito Portela¹

» INTRODUÇÃO

Parte-se do princípio de que na escola haverá uma inicialização do saber sobre a cidade, o espaço urbano e de como as crianças e os jovens são partícipes desse engajamento que visa à promoção da cidadania. São muitas discussões em torno dos estudos sobre a cidade, especialmente as promovidas pelos geógrafos, urbanistas, arquitetos, historiadores, planejadores do espaço urbano, dentre outros. Contudo, na escola, a cidade deve ser compreendida a partir do olhar e das vivências que os alunos têm de sua cidade de convivência.

Todavia, apesar de ser um tema de caráter multi e interdisciplinar, acredita-se que a geografia está em melhores condições de entender e desenvolver, na escola, os conteúdos referentes à cidade. As interferências da sociedade nesse espaço, que está em constante transformação, são

1 Professora da Universidade Federal do Piauí (UFPI), dos cursos de graduação e pós-graduação de geografia. E-mail: mugiany@yahoo.com.br.

mais suscetíveis à construção de um pensamento que inclua o cotidiano. Ademais, desempenha o papel de influenciar os alunos a se desenvolverem como cidadãos atuantes e conscientes de seus direitos e deveres.

Na escola, a cidade e o urbano geralmente começam a ser trabalhados no ensino fundamental, nos anos iniciais, sendo que no componente curricular geografia recebe uma atenção especial ao remeter-se ao lugar de vivência dos alunos. Entretanto, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, os orientadores curriculares oficiais (Base Nacional Comum Curricular (BNCC), currículos dos estados e dos municípios) trazem diferentes temáticas no âmbito do espaço urbano e da cidade, mesmo que de maneira implícita, o que requer dos professores a mediação dessas temáticas de modo a mobilizá-las de forma contextualizada e referendada no cotidiano dos alunos.

A vida cotidiana reflete-se nas problemáticas urbanas e se imprime na cidade. Nesse sentido, o ensino de geografia pode ser incrementado com a contextualização de situações geográficas vivenciadas no cotidiano dos alunos que, ao serem identificadas e compreendidas, poderão ser comparadas a outros contextos de outros lugares. Para tanto, saber como se dá o processo de aprendizagem de conhecimentos científicos é essencial para que possamos mediar aulas em que sejam construídos conceitos sobre a cidade e o urbano. Conceitos que precisam ser mais bem definidos na educação básica, haja vista haver uma má formatação conceitual e, conseqüentemente, atribuir-se o mesmo significado para ambos os termos.

Nesse aspecto, como pensar sobre a cidade e o urbano na educação geográfica? Igualmente, como aguçar as vivências cotidianas dos alunos para que abstraíam os conceitos supracitados? Nesse sentido, este texto tem como objetivos: analisar o urbano e a cidade como temáticas a serem trabalhadas em sala de aula; identificar no normatizador curricular BNCC como essas temáticas têm sido sugeridas para o trabalho docente e reforçar a premissa da autonomia docente e o conhecimento prévio dos alunos. Para tanto, recorreu-se à leitura de textos e documentos que se aproximam dessa discussão.

» O URBANO E A CIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Para Christan e Souza (2021, p. 38), “[...] a cidade é um conjunto de lugares de reprodução da vida e o espaço urbano é o espaço pensado para garantir a vida na cidade, mas que não é dado de forma igualitária para todos [...]”. Embora existam diferenças terminológicas na elaboração desses dois conceitos, a cidade e o urbano não podem ser estudados isoladamente, especialmente quando for conteúdo do ensino de geografia e para fins didáticos, tendo em vista uma aula que considere o contexto de vivência dos alunos.

Para Araújo (2012, p. 134), que analisou os textos de Henri Lefebvre, há uma significativa distinção entre o espaço urbano e a cidade. Para o referido autor, “O urbano é um fenômeno que se impõe em escala mundial a partir do duplo processo de implosão-explosão da cidade atual. Ele é um conceito, uma temática e, por necessidade de articulação entre teoria e prática, uma problemática [...]”. Em outros termos, o urbano reflete a produção social em que pode ser estudado de forma qualitativa os problemas sociais, econômicos, estruturais, entre outros. Já “A cidade vem da história porque a ela cabem os trabalhos espiritual, intelectual (a filosofia e, mais tarde, as ciências) e de organização político econômica, cultural e militar... A cidade se tornou um dos lócus da reprodução social, na realidade, o principal [...]”.

Nessa compreensão, o cotidiano das cidades tem suas particularidades: “Assim, o cotidiano é produto da história, mas é, também, resíduo, o que ilumina o fato de que a realidade não é estritamente homogênea e contém sua própria negação [...]” (Carlos, 2019, p. 463). A vida cotidiana provoca os sentidos que são aguçados pelo que alimentamos os pensamentos, portanto, os professores podem mediar os conhecimentos científicos da geografia no intuito de produzir um olhar geográfico sobre a cidade e os problemas relativos ao espaço urbano, tais como: o tipo de relevo, as distâncias entre a moradia e a escola, o trabalho, a cidade, os costumes, as festas, os mercados, as feiras, o comércio, ao que se valoriza socialmente (os costumes do campo, da lavoura, do uso de tecnologias...).

Pires (2015, p. 163) ressalta a cidade como uma relação complexa entre o vivido, o imaginado e as práticas espaciais, “[...] a cidade revela-se como lugar onde se desenrola e ganha sentido à vida humana em todas as suas dimensões... surge como mediação para o entendimento do mundo [...]”. Ajudar os alunos a compreender a cidade e o espaço urbano como problemática socioeconômica e cultural contribui para o olhar geográfico da cidade de convivência, de outras cidades e outros espaços urbanos².

Referimo-nos à cidade de convivência, aquela em que os alunos, mesmo que morem em áreas afastadas ou rurais, frequentam para estudar, trabalhar, lazer ou à procura de serviços médicos, burocráticos, entre outros. A cidade de convivência pode ser pequena, média, regional, uma capital ou uma metrópole e de outros tipos (tais como cidade horizontal, cidade sustentável, cidade satélite...). Nesse sentido, precisa ser estudada de forma específica e com o cuidado de não serem criados estereótipos e simplificações em relação ao conjunto de problemas urbanos de cada lugar.

A formação de um pensamento geográfico sobre cidades, nessa compreensão, não ocorre exclusivamente quando os professores selecionam os conteúdos em relação ao urbano e à cidade para ministrar algumas aulas, embora esses momentos sejam fundamentais para consolidar uma proposta conceitual desse assunto. Pondera-se que os conceitos em torno do que é cidade e urbano estão constantemente associados a outros conteúdos geográficos que propõem o entendimento do cotidiano (Portela; Cavalcanti, 2018, p. 341).

Para Cavalcanti (2015), potencializar os saberes sobre as práticas cotidianas significa avaliar que essas experiências podem ser percebidas de uma forma mais complexa quando os professores oferecem a oportunidade de dialogar sobre os espaços da cidade, tendo em vista que muitos desses lugares são vivenciados pelos alunos. Porém, há outros lugares que talvez tenham vontade de conhecer, o que pode gerar dúvidas e suposições e, desse modo, os professores podem aproveitar o diálogo para promover o conhecimento geográfico. Nesse propósito, a autora coloca que (p. 27):

2 Para Gomes (2012, p. 2): “O olhar geográfico precisa ser aquele que explica a origem da diversidade das formas, das características e da variedade dos lugares, das plantas, dos animais e dos homens”.

[...] aprofundar os saberes sobre essas experiências, incluindo os lugares que eles frequentam na cidade, os lugares que eles gostariam de conhecer e suas concepções sobre esses lugares, com a ajuda dos conteúdos geográficos referentes à dinâmica da cidade, os problemas urbanos, no ambiente urbano, a história de formação das cidades e seu crescimento, pode ser um caminho a seguir [...].

Vale destacar que na educação básica não é muito usual separar os estudos sobre a cidade da abordagem do espaço urbano. Para uma compreensão mais flexível das problemáticas referentes ao espaço urbano, os professores costumam mencionar exemplos que estão nas cidades de convivência e/ou em outras cidades, a fim de ilustrar as mais diferentes situações geográficas. Nesse intuito, organizamos o Quadro 1 com algumas possíveis temáticas que poderiam ser trabalhadas com o enfoque para a cidade ou o espaço urbano, além de trabalhadas conjuntamente, pois o importante é que o aluno possa pensar pela geografia, mobilizando as diferentes categorias de análise geográfica (Cavalcanti, 2020).

Quadro 1 - Possíveis abordagens para o ensino sobre cidade e espaço urbano no componente curricular de geografia

Cidade	↔	Espaço Urbano
Tipos de moradia		Segregação socioespacial
Estereótipos das ruas e bairros da cidade		Violência urbana
Perímetro da cidade		Mobilidade urbana
Os serviços localizados na cidade		Rede de comércio e serviços
Função da cidade		O processo de industrialização, dos serviços...
Conexões da cidade em relação a outras cidades		Rede urbana
Tipos de cidade		Influência do espaço urbano para a vida cotidiana
População da cidade: distribuição, renda, escolaridade...		População de uma RIDE e/ou de uma metrópole: questões econômicas e sociais
Aspectos físicos-naturais: enchentes, inundações, deslizamento de terras, tipos de solo, desmatamento...		Pressão social sobre o meio físico-natural: rede de drenagem, Relevo, geologia, arborização...
Edificações que representam a movimentação cultural e os espaços públicos da cidade utilizados por grupos de pessoas.		A cultura da sociedade urbana: os valores, suas práticas e a globalização.

Fonte: organização própria, 2023.

Nesse âmbito, como trabalhar o ensino de geografia pelo olhar da cidade e do espaço urbano? No Brasil, o ensino tem sido orientado desde 2018 pela Base Nacional Comum Curricular, que sustenta os currículos e os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas. A base contém uma formação em que predispõe um ensino mais contextualizado e próximo das vivências dos alunos. Contudo, esse tipo de abordagem no ensino ainda é parcialmente contemplado na formação de professores e nas escolas. Por essa razão, é preciso conhecer quais são as propostas da base, especificamente para o ensino fundamental, no componente curricular de geografia.

» A BNCC E O ENSINO DA CIDADE E DO URBANO

No orientador curricular em vigor no Brasil, ou seja, na BNCC, a cidade e o espaço urbano são apresentados em Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades. Por exemplo, na unidade temática mundo do trabalho, solicita-se que nos currículos sejam considerados, para o ensino de geografia, as mudanças tecnológicas, produtivas e materiais, socioeconômicas no sentido de que “os alunos terão condição de compreender as mudanças que ocorreram no mundo do trabalho em variados tempos, escalas e processos históricos, sociais e étnico-raciais” (Brasil, 2018, p. 363).

No que se refere ao espaço urbano, esclarecemos que é uma temática que pode ser desenvolvida em quase todos os conteúdos trabalhados na escola e, nessa compreensão, a BNCC traz situações que podem ser atribuídas ao ensino em diferentes anos do Ensino Fundamental. Aprecia a temática do urbano no âmbito de uma análise integrada a temas como paisagem, lugar, redes região, território — em consonância com a proposta de auxiliar o aluno em seu raciocínio geográfico. O Quadro 2 traz exemplos de como o espaço urbano e a cidade são tratados na BNCC para o componente curricular de geografia (Ensino Fundamental).

Quadro 2 - Exemplos de como o espaço urbano e a cidade são apresentados para o componente curricular de geografia, na BNCC

Ano do E. Fundamental	Unidade Temática	Objeto de conhecimento	Habilidades
5º ano	Formas de representação e pensamento espacial	Representação das cidades e do espaço urbano	(EF05GE08) Analisar transformações de paisagens nas cidades, comparando sequência de fotografias, fotografias aéreas e imagens de satélite de épocas diferentes. (EF05GE09) Estabelecer conexões e hierarquias entre diferentes cidades, utilizando mapas temáticos e representações gráficas.
6º ano	Conexões e escalas	Relações entre os componentes físico-naturais	(EF06GE04) Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal.
8º ano	Mundo do trabalho	Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina	(EF08GE17) Analisar a segregação socioespacial em ambientes urbanos da América Latina, com atenção especial ao estudo de favelas, alagados e zonas de risco.
9º ano	Conexões e escalas	Intercâmbios históricos e culturais entre Europa, Ásia e Oceania	(EF09GE09) Analisar características de países e grupos de países europeus, asiáticos e da Oceania em seus aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir suas desigualdades sociais e econômicas e pressões sobre seus ambientes físico-naturais.

9º ano	Mundo do trabalho	Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial, cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas	(EF09GE13) Analisar a importância da produção agropecuária na sociedade urbano-industrial ante o problema da desigualdade mundial de acesso aos recursos alimentares e à matéria-prima.
--------	-------------------	--	---

Fonte: organizado a partir da BNCC área geografia - Ensino Fundamental (Brasil, 2018).

A BNCC (Brasil, 2018, p. 28) define que “[...] essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento — aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos —, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas [...]”. Para o Ensino Fundamental, as unidades temáticas são um agrupamento dos objetos de conhecimento que se relacionam às habilidades. Os objetos de conhecimento, no que lhes concerne, são os conteúdos, conceitos e processos que se articulam às unidades temáticas e às habilidades.

As habilidades propostas na BNCC orientam os currículos dos estados e municípios e os PPP das escolas. São orientações amplas que possibilitam aos professores a mediação de conteúdos geográficos e a realidade vivida pelos alunos. Por exemplo, na habilidade EF08GE17, em que se espera a análise da segregação socioespacial em ambientes urbanos da América Latina, com atenção especial ao estudo de favelas, alagados e zonas de risco. Nesse caso, os professores poderão estabelecer as relações, através do raciocínio geográfico, entre a cidade de convivência dos alunos com outras da América Latina.

Segundo as orientações da BNCC (Brasil, 2018), o espaço urbano pode ser abordado nos conteúdos que tratam do mundo do trabalho, na perspectiva da produção do capital, dos aspectos naturais, tendo em vista que nas cidades se visualizam na paisagem rios, tipos de relevo, diferentes tipos de vegetação, em virtude dos tipos climáticos. Tomando como referência as cidades e o espaço urbano da vivência cotidiana dos alunos, os professores poderão utilizar a analogia, bem como outros

princípios do raciocínio geográfico, para que o aluno possa abstrair conceitos relacionados à geografia.

Nesse propósito, incentiva-se que haja o estabelecimento de conexões e hierarquias entre diferentes cidades. O processo de globalização de atividades, serviços e principalmente de capital são cada vez mais expressos nas paisagens das cidades, o que contribui para que os professores possam apresentar para os alunos exemplos de lojas, prédios, logradouros públicos e outros existentes na cidade de vivência deles e, do mesmo modo, estão presentes em outras cidades do mundo. Na mesma medida, as problemáticas do espaço urbano, tais como a violência, a falta de mobilidade urbana, a segregação socioespacial, a falta de saneamento básico e outros.

No que tange trabalhar com as cidades e o espaço urbano de outros países, os alunos podem ter uma relativa dificuldade em abstrair o conhecimento sobre essas realidades, pois a maioria de nós não conhece presencialmente todas as cidades das quais tratamos em sala de aula. E, por mais que sejamos visitantes em outras cidades, não há como vivenciá-las do mesmo modo como quem as habita. Então, os professores podem fazer comparações dos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, bem como estimular a participação da turma para que construam coletivamente os conceitos necessários para o entendimento das problemáticas urbanas.

A respeito das pressões sobre os ambientes físico-naturais no ambiente urbano, são assuntos que podem ser tratados a partir de como as situações geográficas se refletem nas paisagens da cidade. O relevo, o clima, a vegetação, o tipo de solo e outros interferem diretamente no dia a dia dos cidadãos que constroem seus hábitos e sua convivência com o espaço geográfico, atentando para esses aspectos. Não apenas mencioná-los, mas apresentar os elementos naturais que a cidade apresenta, mesmo que estes estejam descaracterizados devido às edificações da cidade ou aos equipamentos urbanos que margeiam lagoas, rios, mares. Ou ainda o asfalto que corta serras e vales, para mencionarmos exemplos, procurando explicar como funciona a relação sociedade-natureza e, na medida do possível, elencando particularidades dos aspectos físicos e naturais para a melhor compreensão do espaço geográfico.

As transformações do espaço na sociedade urbano-industrial, as inovações tecnológicas, o uso e a apropriação de matéria-prima influem diretamente na dinâmica das cidades, não somente por contribuir para a geração de empregos, mas por interferirem na dinâmica dos fatores naturais e urbanos. Mesmo nas pequenas e médias cidades, a indústria contribui para o avanço do processo migratório, para a inserção de serviços e alterações na paisagem, estabelecendo conexões com outras atividades e cidades.

No quadro, também há o incentivo para o uso da linguagem cartográfica, o uso de fotografias e imagens de satélite para que os alunos possam estabelecer conexões e exercitar a compreensão da escala para análise do espaço urbano. Conforme Silva e Portela (2020, p. 43), “o mapa não pode ser encarado apenas como um elemento para a localização dos lugares em estudo, um mero elemento ilustrativo nos livros didáticos”. A linguagem cartográfica colabora para que o espaço urbano e a cidade sejam compreendidos e “contribui também para que os estudantes se tornem produtores e leitores críticos de mapas dos mais variados lugares vividos” (Silva; Portela, 2020, p. 53).

Contudo, é importante apreciar que a viabilidade das possibilidades apresentadas parte do princípio da educação geográfica.

» A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: O ESPAÇO URBANO E A CIDADE

A educação geográfica trata do conjunto de conhecimentos científicos produzidos nas universidades, os saberes docentes, os saberes pedagógicos e “[...] a abordagem dos conteúdos da geografia nos processos do ensino e da aprendizagem oportunizando ao aluno acesso ao conhecimento de modo que o torne significativo para que assim possa elaborar o seu próprio pensamento e produzir o seu saber [...]” (Callai, 2018, p. 10).

Desse modo, a educação geográfica é uma via de mão dupla, em que os conhecimentos produzidos durante a formação inicial e continuada dos professores fazem o movimento de conexão com os conhecimentos percebidos e abstraídos pelos alunos, conhecimentos esses

que são convergidos para o que se é ensinado nas escolas, pelo fato de ser resultante da construção do pensamento científico, que, conseqüentemente, expressa-se em conceitos, não de forma pragmática, mas contextualizados e adaptados à realidade cotidiana. Em outros termos, Portela (2020) coloca que:

Vygotsky (2000) pondera que uma das principais diferenças entre esses tipos de conhecimentos está no curso do desenvolvimento dos conceitos. A partir do momento em que o sujeito fala sobre determinado assunto, suas palavras podem indicar se ele desenvolveu um pensamento científico ou cotidiano, de acordo com as terminologias por ele utilizadas e/ou palavras empregadas para se expressar. O autor defende que, para o aluno internalizar o conceito para além da simples memorização, ele precisa de atenção arbitrária, memória lógica, abstração, comparação e discriminação. O conhecimento cotidiano, de sua parte, é caracterizado pela falta da tomada de consciência na ação.

Nas universidades, o conhecimento sobre a cidade e o urbano prevalece nos estudos de disciplinas que nominalmente carregam essas terminologias, como, por exemplo, Geografia Urbana e Ensino sobre as Cidades (disciplinas ofertadas na UFPI, por exemplo), mas, certamente, em outras disciplinas do curso de graduação, a mediação dos professores formadores, em algum momento, remeterá aos problemas e desafios da vida urbana, pois a cultura urbana tem prevalecido no mundo³.

Ademais, na formação inicial do docente em geografia, costuma-se estudar de maneira especializada os conhecimentos que constituem a complexidade do pensamento geográfico, ou seja, há disciplinas em que se contemplam a geomorfologia, a hidrografia, a climatologia, a geografia agrária, a geografia da população, a geopolítica e outras especialidades que ajudam a consolidar a concepção do espaço geográfico. Nesse sentido, a presença da cidade e do urbano os perpassa.

Para não nos alongar, vamos ponderar como, por exemplo, a discipli-

3 “Nesse sentido a questão da produção da identidade na metrópole moderna passa pela construção de uma identidade abstrata movida pela constituição de valores novos — uma identidade que se refere, cada vez mais, ao mundial — dentro dos parâmetros de constituição da sociedade urbana — em detrimento dos parâmetros locais fundados em uma cultura específica e diferenciada” (Carlos, 2007, p. 67).

na de climatologia é ensinada nos cursos de geografia. Nela, espera-se que os professores formadores tragam estudos sobre classificação, tipos climáticos e mudanças no tempo, para citar exemplos. Pensando sobre tal ângulo, podemos perceber que o comportamento de muitos cidadãos varia conforme as mudanças no tempo. Não raro, as cidades têm inundações, enchentes, deslizamentos de terra e outras situações geográficas que precisam dos conhecimentos sobre o urbano e a cidade, para serem mais bem compreendidos os conhecimentos sobre o clima e o tempo. Do mesmo modo, essa comparação pode ser feita para qualquer outra disciplina específica do curso de formação de professores de geografia.

Aliás, cabe uma breve explicação sobre o que venha a ser uma situação geográfica. Sua origem remete aos estudos clássicos da ciência geográfica, e está na BNCC como uma possibilidade de abordagem para o ensino do componente curricular de geografia. Para a Base, é definida como um [...] conjunto de relações. Portanto, a análise de situação resulta da busca de características fundamentais de um lugar na sua relação com outros lugares [...]” (Brasil, 2018, p. 365)⁴. Ainda, conforme Castellar e De Paula, (2020):

As condições de aprendizagem que podem ajudar a estimular o desenvolvimento cognitivo talvez estejam na escolha e na delimitação da situação geográfica com objetivos cognoscíveis. Saber o que perguntar é importante na medida em que propicia ao aluno perceber os conteúdos que estão presentes na situação geográfica e no problema que nela pode constar. A situação geográfica traz o tema e o problema (2020, p. 307).

Isto posto, a situação geográfica coloca o todo enquanto objeto de análise, pressupondo que o raciocínio geográfico não deve estar amarrado em um recorte como parte, mas como fio de união contínuo a processos totais, não havendo, portanto, uma cisão entre o lugar e o mundo. Guerras e conflitos, pandemias e epidemias, escorregamentos, enchentes e precarização, por exemplo (2020, p. 310).

4 “Assim, ao se estudarem os objetos de aprendizagem de geografia, a ênfase do aprendizado é na posição relativa dos objetos no espaço e no tempo, o que exige a compreensão das características de um lugar (localização, extensão, conectividade, entre outras), resultantes das relações com outros lugares. Por causa disso, o entendimento da situação geográfica, pela sua natureza, é o procedimento para o estudo dos objetos de aprendizagem pelos alunos” (Brasil, 2018, p. 365).

Ao trabalhar sob a compreensão de que o aluno interpretará os fenômenos pela situação geográfica, os professores mediarão o conhecimento sobre as cidades e o urbano de modo a levar o estudante a entender a complexidade do espaço geográfico, não apenas por localizar um determinado aspecto visível na cidade ou no espaço urbano, mas relacioná-lo aos objetos de aprendizagem e, conseqüentemente, às unidades temáticas, habilidades e competências, conforme a proposta da BNCC (Brasil, 2018).

Nesse sentido, é preciso lembrar que embora traga para os alunos os conhecimentos científicos especializados produzidos nas universidades numa abordagem didática e contextualizada para a sala de aula, a geografia como um componente curricular é trabalhada de forma na escola. Por essa razão, sublinhamos que a referência para os professores e alunos é a cidade de sua convivência cotidiana, tendo em vista que se torna mais compreensível o conteúdo e remete-se à aprendizagem com significado.

Será nessa cidade de convivência cotidiana que os alunos poderão desenvolver a percepção do espaço urbano e da cidade. A percepção está relacionada aos sentidos, ao cognitivo. Conforme Ruy Moreira (2017, p. 40), “[...] A percepção localiza-se na essência da prática espacial, o plano da abstração mental que extrai a noção que o transforma no saber espacial [...]”. É, nesse espectro, uma capacidade de perceber o que está ao nosso redor que poderá nos indicar a engrenagem que movimentam a sociedade, os meios de vida, as escalas geográficas que nos permitem conhecer nosso lugar e os outros lugares no mundo e a forma em que os vemos.

A percepção, como menciona Moreira (2017), faz par com a ideologia que nos apropriamos para mediar o plano do senso comum para a abstração científica. Desse modo, como professores formadores, temos que ter o cuidado de apresentar diferentes concepções de compreensão sobre o mundo, sobre a nossa existência, não restringir a um pensamento a compreensão das práticas espaciais na cidade. Nesse mérito, evocar as

concepções e formas do espaço urbano, da cidade de convivência dos alunos poderá nos aproximar da concepção social de uma dada cidade ou o que ela representa para o lugar em que está. Conforme Nietzsche (2016, p. 85): “nossas vivências diárias lançam uma presa ora a esse, ora àquele impulso[...] Com as necessidades de nutrição da totalidade dos impulsos.”

No trecho do livro *Aurora*, Nietzsche trata de uma questão filosófica em torno da nutrição de impulsos, ou seja, sobre com o que estamos alimentando nosso pensamento. Todos nós somos seres complexos que assimilamos os conteúdos da vida de uma forma diferente devido às nossas vivências e experiências. Contudo, há cada vez mais em nossa sociedade experiências sociais que impulsionam os sentidos e as concepções numa escala coletiva, para além das concepções individuais. Está nesse estudo da sociedade que produz o espaço urbano os elementos necessários para entendermos a cidade e, conseqüentemente, os produtos por ela produzidos.

Sobre os produtos produzidos e expressos na paisagem das cidades, temos os prédios históricos (antigos), novas edificações, a demolição, ocupações residenciais que geralmente enfrentam a falta de infraestrutura adequada de saneamento, fornecimento de energia e água potável, lugares que representam as conquistas de uma aquisição de imóvel e do pertencimento ao lugar. Ainda, bairros construídos pelo poder público e pela iniciativa privada, loteamentos, comércio, serviços, prédios para a administração pública, vias de mobilidade ou a falta delas, empreendimentos de escala nacional e global e tantos outros que podem ser referenciados pelos professores numa dada contextualização.

Embora as cidades tenham suas peculiaridades e cada pessoa as perceba distintamente, a compreensão geográfica dos lugares que é ensinada na escola, através da cognição, aguça um olhar mais apurado sob uma determinada situação geográfica. Lima (2007) defende que os estudiosos da cognição apontam que ela está diretamente ligada à nossa capacidade de categorizar e conceituar, sendo que a categorização assume a cada dia um processo cultural e social, deixando de ser exclusivamente individual, pois valoriza as informações obtidas pela e na sociedade sobre os lugares e o mundo. Ao pensarmos nessa concepção pelo ponto de vista

do ensino de geografia, entenderemos o papel da mediação didática dos professores, que poderá aguçar os sentidos, a cognição pessoal e socio-cultural dos alunos⁵.

Nesse mérito, o espaço urbano e a cidade de convivência podem, a partir da observação habilitada, colaborar para que os alunos identifiquem as categorias de análise geográficas, a ponto de desenvolverem a competência de elaborar conceitos sobre os fatos e/ou fenômenos. Para tanto, todos os nossos sentidos são aguçados e nossa memória colaborará no intuito de fornecer ao conhecimento prévio novas informações que, ao serem mediadas, corresponderão a um novo conhecimento ou um aprimoramento do conhecimento cotidiano.

Outro percurso tem conexão com as práticas espaciais dos alunos. Christan e Souza (2021, p. 37) descrevem-nas como o estabelecimento de relações “[...] com o habitar na cidade, com o mundo do trabalho e com as atividades da vida privada... são plenas de subjetividade e significados resultantes das experiências vividas e acumuladas nesses espaços”. Na maioria das vezes, as crianças e jovens precisam ser estimulados pelos professores a tomarem a consciência de suas práticas espaciais, no sentido de entenderem como e por que se desenvolvem.

Para Cavalcanti (2015, p. 13), “[...] O aluno é sujeito ativo, com histórias de vida, com conhecimentos anteriores, com desejos e necessidades que ocupam sua cabeça, seu pensamento [...]”. Os alunos, em especial os que têm seu cotidiano conforme as demandas escolares, vivenciam a cidade de forma limitada, tendo em vista que, na metade do seu dia, estão na escola e, geralmente, na outra parte do dia, atendem às necessidades familiares e aos deveres da escola em casa, ainda que frequentem alguns outros poucos lugares, de modo que a circulação pela cidade poderá se dar, eventualmente, para outros ambientes cujo consumo do espaço tenha relação com suas práticas cotidianas, tais como frequentar igrejas,

5 “Categorizar coisas é inerente aos seres humanos desde os primeiros momentos de vida, porque o cérebro dá forma às estruturas que espelham o ambiente externo em uma forma categorial. Nota-se que toda essa classificação vem de nossa interação com o nosso ambiente. Se nós não interagirmos com o ambiente, nós não teremos o que classificar, o ambiente influencia muito no modo como nós categorizamos a informação (Lima, 2007, p. 158)”

frequentar espaços de lazer ou para o desempenho em alguma atividade profissional, geralmente nas imediações de sua residência.

Difícilmente, as crianças e jovens darão conta de conhecer toda a sua cidade de convivência. Ainda, é preciso entender que há diferenças entre a cidade e o espaço urbano e que, na escola, esses conceitos precisam estar claros para uma melhor compreensão por parte dos alunos. Para tanto, é fundamental uma formação inicial de professores de geografia que priorize a autonomia docente, pois apenas os professores podem decidir como e quando farão uso das estratégias de ensino que associem a cidade e o urbano.

» CONCLUSÃO

Uma das preocupações centrais deste texto é que, na formação inicial e continuada dos professores de geografia, deve-se primar pela mediação de construção de conceitos, no aprimoramento do conhecimento cotidiano que os nossos alunos e que nós mesmos temos, bem como verificar em que medida o conhecimento científico poderá estabelecer uma relação recíproca no processo de ensino-aprendizagem.

Observa-se que, na formação universitária, especificamente no curso de formação de professores de geografia, costuma-se trabalhar separadamente as especialidades que são agrupadas em suas devidas caixinhas, as disciplinas, e que, portanto, cabe aos alunos em processo de formação criar os elos para obter o conhecimento mais complexo ou pelo menos superficial da totalidade.

Quando esse processo se mostra fecundo, caberá aos futuros professores ou os que já estão em sala de aula a tarefa de dar conta de uma geografia que aprendeu separadamente e que na escola terá que se apresentar como uma para os alunos. Certamente o desafio se amplia devido às normatizações curriculares que cobram o processo da interdisciplinaridade, pelo menos, no caso da geografia com a área de ciências humanas.

Tratar da cidade e do urbano com centralidade neste texto tem como premissa apontar essas temáticas como uma possibilidade real para os professores de geografia, de trazer elementos do cotidiano e dos conhecimentos científicos. Constitui-se como oportunidade para explicar os mais diferentes conteúdos e conceitos pelo que se observa na cidade de convivência dos alunos, mas, reforça-se que deveremos evitar a instrumentalização do ensino e fortalecer a autonomia docente.

» REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. A. Sobre a cidade e o urbano em Henri Lefebvre. **GEOUSP - Espaço e Tempo**, São Paulo, nº 31, p. 133-142, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/74258>. Acesso em: 17 mar. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. MEC/Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2018, 600p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 jan. 2019.

CALLAI, H. C. Educação geográfica para a formação cidadã. *In: Revista de Geografia Norte Grande*, 70, p. 9-30, 2018. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-34022018000200009. Acesso em: 14 mar. 2023.

CARLOS, A. F. A. Henri Lefebvre: a problemática urbana em determinação espacial. *In: GEOUSP (Online)*, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 458-477, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/163371/158247>. Acesso em: 04 abr. 2023.

CARLOS, A. F. A. **O Espaço Urbano**: novos escritos sobre a cidade. São Paulo: FFLCH, 2007, 123p.

CASTELLAR, S. M. V.; DE PAULA, I. F. O papel do pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico. **Revista Brasileira de Educação em geografia**, Campinas, v. 10, n. 19, p. 294-322, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/922>. Acesso em: 15 abr. 2023.

CAVALCANTI, L. S. Jovens escolares e sua geografia: práticas espaciais e percepções no/do cotidiano da cidade. *In: CAVALCANTI, L. S.; CHAVEIRO, E. F.; PIRES, L. M.. A cidade e seus jovens*. Editora da PUC Goiás, 2015.

CAVALCANTI, L. S. C. **Pensar pela geografia**: ensino e relevância social. Goiânia: C & A Alfa Comunicação, 2019.

CHRISTAN, P.; SOUZA, V. C. A prática espacial cotidiana: apontamentos teórico-metodológicos para sua investigação e o ensino de geografia. *In: PAIM, R. O.; PEREIRA, A. M. O.; COPATTI, C.; GENGNAGEL, C. L. (organizadores). Geografia que fazemos: educação geográfica em diferentes contextos. Curitiba: CRV, 2021.*

GOMES, P. C. C. A longa constituição do olhar geográfico. **Revista GeoUECE** - Programa de Pós-graduação em geografia da UECE Fortaleza/CE, v. 1, nº 1, p. 1-7, dez. 2012. Disponível em <http://seer.uece.br/geouece>. Acesso em: 17 mar. 2023.

MOREIRA, R. Uma ciência das práticas e saberes espaciais. **Rev. Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 13, n. 2, págs. 26-43, jul.-dez. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/30458>. Acesso em: 15 mar. 2023.

NIETZSCHE, F. W. **Aurora**: reflexões sobre os preconceitos morais. Tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza, 1ª ed. São Paulo: Companhia de Bolso, 2016.

LIMA, G. A. B. Categorização como processo cognitivo. *In: Ciências & Cognição*, vol. 11: 156-157, 2007. Disponível em: <http://www.cienciascognicao.org>. Acesso em 17 mar 2023.

PIRES, L. M. Os jovens na/da cidade: da cultura geográfica ao direito à cidade. *In: CAVALCANTI, L. S.; CHAVEIRO, E. F.; PIRES, L. M. A cidade e seus jovens. Editora da PUC Goiás, 2015.*

PORTELA, M. O. B. A construção do pensamento: contribuições para o ensino e aprendizagem sobre a cidade de Teresina. *In: O ensino de geografia e a cidade de Teresina* [recurso eletrônico]. Organizadoras: PORTELA, M. O. B.; VIANA, B. A. S.; LIMA, I. M. M. F. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2020. Disponível em: <https://editoraalfa.com.br/pages/o-ensino-de-geografia-e-a-cidade-de-teresina>. Acesso em: 10 jan. 2021.

PORTELA, M. O. B.; CAVALCANTI, L. S. Contribuições para o ensino de cidade: observação de fotografias em livros didáticos de geografia. **Revista de geografia e Ordenamento do Território (GOT)**, nº 13 (junho). Centro de Estudos de geografia e Ordenamento do Território, p. 337-361, 2018. dx.doi.org/10.17127/got/2018.13.015.

SILVA, I. C.; PORTELA, M. O. B. BNCC: O ensino de geografia e a linguagem cartográfica. *In: Revista da ANPEGE*. v. 16. nº. 30, p. 39 - 54, Ano 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege>. Acesso em: 01 jan. 2021.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO E NO ENSINO DE GEOGRAFIA

*Francisco Ariel dos Santos Silva¹
David Mendes Macelli Pinto²
Glauçiana Alves Teles³*

» INTRODUÇÃO

O início do século XXI foi marcado pelos surpreendentes avanços tecnológicos inseridos nos setores sociais, econômicos e políticos, convergidos por meio de um dispositivo eletrônico, o computador, e de uma rede mundial, a internet, que passa a transportar dados numa instantaneidade nunca vista antes. Com efeito, a internet ganha expressão concomitante com o processo de globalização e do meio técnico-científico-informacional (Santos,

- 1 Mestre em Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Formador de professores de Ciências Humanas da Secretaria de Educação do Município de Morrinhos-CE e membro do Laboratório de Pesquisa e Ensino de geografia (LAPEGEO). E-mail: ariel_santos_s@hotmail.com.
- 2 Mestre em Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Professor de geografia e Técnico de Laboratório Educacional de Informática da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC). E-mail: david_macelli@hotmail.com.
- 3 Doutora em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora adjunta do Curso de Geografia e do Mestrado Acadêmico em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Coordenadora do Laboratório de Pesquisa e Ensino de geografia (LAPEGEO). E-mail: glauciana@hotmail.com.

2013). Pois, as tecnologias possibilitaram que as corporações, as entidades e as pessoas pudessem se comunicar, interagir, comprar, estudar, entre outras ações, através de plataformas digitais em tempo real em variados pontos da superfície do planeta Terra. Castells (2020) consagrou o modo dos sujeitos se relacionarem com as tecnologias de sociedade em rede.

A inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no ambiente educacional proporcionou uma gama de possibilidades de ensinar e aprender diversos saberes com o auxílio dessas ferramentas. Atualmente, as plataformas digitais conseguiram espelhar as funções da sala de aula, fazendo com que os estudantes interajam numa teia digital. Por exemplo, os jogos digitais consolidaram a experiência de estudar se divertindo, os softwares de animação de obter conhecimentos por meio das mídias audiovisuais, entre outras funcionalidades. Desse modo, Kenski (2012) ressalta que elas são meios pedagógicos para alcançar determinados saberes; no entanto, é necessário saber selecionar aquelas mais adequadas à sala de aula.

Frente a esse cenário, a geografia Escolar tem uma relação intrínseca com as tecnologias haja vista que grande parte dos conhecimentos e fenômenos geográficos são visuais, ou seja, podem ser compreendidos e estudados com o auxílio de recursos tecnológicos, sobretudo por meio das multimídias e da cartografia. Ademais, com a inserção das tecnologias no ensino básico, nota-se que os documentos educacionais brasileiros já sinalizavam a necessidade de agregar as tecnologias nas práticas de ensino. No caso da geografia, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997 orientavam sobre o uso das TICs na disciplina, após duas décadas com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, foi colocado a questão de se trabalhar na educação básica o pensamento computacional e digital.

Nesse sentido, o presente texto tem como objetivo central construir uma taxonomia com as tecnologias digitais aplicáveis no ensino de geografia. A princípio, é válido salientar que ele foi inspirado nos estudos de Zednik (2020), pois a autora também construiu uma taxonomia das tecnologias no cenário educacional, no entanto, no caso da nossa pesquisa

direcionamos especificamente ao ensino de geografia. A título de conceituação, resgatamos o termo “taxonomia” da biologia, que compreende como um estudo que identifica e caracteriza os seres vivos de acordo com critérios estabelecidos, a fim de agrupar e organizar a fauna e a flora. Portanto, apropriamo-nos do termo para levá-lo ao contexto digital — como também pensado por Zednik (2020) —, pois objetivamos caracterizar e agrupar as tipologias de tecnologias digitais, conforme sua utilidade e aplicabilidade direcionada à educação e à aprendizagem geográfica.

Para consolidação da pesquisa, os procedimentos metodológicos adotados foram: levantamento de literatura sobre os temas tratados; análise dos documentos escolares brasileiros; visita às plataformas digitais; e a elaboração de um quadro taxonômico. Acerca da estruturação do texto, ele está organizado nas seguintes sessões: (1) introdução; (2) documentos escolares brasileiros e o uso das tecnologias na geografia escolar; (3) ensino de geografia e tecnologias: uma proposta de taxonomia; e por último as (4) considerações finais.

» DOCUMENTOS ESCOLARES BRASILEIROS E O USO DAS TECNOLOGIAS NA GEOGRAFIA ESCOLAR

A geografia foi sistematizada como ciência somente em meados do século XIX⁴. Mas, antes disso, ela era ensinada às crianças e jovens nas escolas como uma disciplina na Europa, sobretudo na Alemanha e França. Nesse mesmo período, já se produziam manuais didáticos para auxiliar o professor a esquematizar esse saber escolar e prático, haja vista que a inteligência geográfica era de suma importância para viagem, guerra, comercialização e, principalmente, para o enaltecimento do patriotismo nos estudantes (Vesentini, 2004). Ainda nessa perspectiva, Vlach (1990) aponta que a geografia escolar do século XIX tinha como intuito educar os cidadãos para enaltecer as belezas naturais da nação, isto é, implantar o nacionalismo sem responsabilidade com a formação crítica sobre as

4 No Brasil, o primeiro curso de geografia foi implantado em 1934 na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP).

contradições sociais vigentes.

Predominava uma geografia escolar de caráter tradicional, pois estudava o espaço geográfico, pautado, na descrição maçante dos fenômenos naturais e sociais, tudo isso a caracterizou como um saber até o final do século XX, como mnemônica e enfadonha, sem muita utilidade prática para a vida do educando. Lacoste (2012) criticou a posição da ciência geográfica tradicional, e apontava que, em virtude das inúmeras metamorfoses sociais, políticas, econômicas e tecnológicas por que a sociedade passou no século XX, eram ensejadas mudanças no seio da geografia, no modo de raciocinar e compreender criticamente as práticas e ações que ocorriam no espaço geográfico. Para o citado autor, havia duas geografias: a do Estado e a dos professores. A primeira compreendia os conhecimentos geográficos que os governos tinham sobre a realidade espacial, com intenção de controle e organização administrativa do seu território e do cidadão. A outra, a seu turno, correspondia a um discurso pedagógico, no qual a memorização de informações era o principal método de ensinar e aprender geografia nas escolas, mascarando, assim, quaisquer mazelas e contradições sociais onde o cidadão refletisse ou questionasse.

Desde o fim do século XIX, primeiro na Alemanha e depois sobretudo na França, a geografia dos professores se desdobrou com discurso pedagógico de tipo enciclopédico, como discurso científico, enumeração de elementos de conhecimentos mais ou menos ligados entre si pelos diversos tipos de raciocínios, que têm todos um ponto em comum: mascarará sua utilidade prática na conduta da guerra ou na organização do Estado (Lacoste, 2012, p. 32).

Na década de 1970 aflorou um movimento dentro da ciência geográfica, que buscou contrapor o tradicionalismo e explicar a importância de ter e fazer uma “geografia nova”, capaz de investigar, indagar e criticar todos os fenômenos espaciais e movimentos sociais que ocorrem pelo mundo a partir do processo de globalização. Essa nova vertente ou concepção de pensamento ficou denominado de geografia crítica ou radical, tendo como principal método de análise o materialismo histórico e dialético. No Brasil, a geografia escolar irá perpassar por esse movimento de renovação numa perspectiva crítica e reflexiva a partir da década de 1980, tornando-se uma

disciplina obrigatória no currículo da educação básica brasileira.

Com a redemocratização do Brasil ocorrida no final dos anos de 1980, foi imprescindível organizar e repensar a educação do País, tendo sido promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, que instituiu os sistemas de ensino e norteou para a execução de políticas educacionais e, principalmente, na elaboração de currículos nacionais e locais. Na Era Digital, com o uso intensivo das tecnologias, a escola preocupou-se com o ensino ofertado e a formação do cidadão para o século XXI, porém, essa preocupação já estava sendo desvelada em documentos curriculares, sobretudo nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997 e na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017.

Os PCNs surgiram no ano de 1997 como um documento norteador para a educação básica (Ensino Fundamental⁵ e Médio) que repercutiu até a década passada, orientando assim os sistemas educacionais a constituírem seus currículos e abordarem os conteúdos com sua devida aplicabilidade e realidade social, trazendo com cara nova à proposta dos temas transversais⁶ para serem trabalhados na sala de aula nas diversas disciplinas, inclusive geografia. Apesar de, hoje, este documento ser considerado “obsoleto”, apontou as possibilidades e desafios de usar as tecnologias no ensino, ressaltando, sobretudo, a potencialidade de utilizar as multimídias, a internet, softwares e o computador — lembrando que essas últimas tecnologias supracitadas eram de alto custo e raras. Não era toda escola pública brasileira que detinha todos esses instrumentos.

No que concerne à abordagem dos PCNs à geografia escolar em relação ao uso das tecnologias, observamos que o documento foi criado num período em que já se desdenhava um apogeu desses recursos massivos na sociedade e que, mais tarde, eles iriam estar na sala de aula. Relativamente a essa análise, nesse documento referente à disciplina geografia, princi-

5 Os PCNs subdividiram as séries (organizada dessa maneira até 2006) por meio de ciclos: 1º ciclo (1º e 2ºs); 2º ciclo (3º e 4ºs); 3º ciclo (5º e 6ºs); 4º ciclo (7º e 8ºs).

6 Os temas transversais são: Ética; Saúde; Meio Ambiente; Orientação Sexual; Pluralidade Cultural; Trabalho e Consumo. A geografia abraçou todos os temários, já que, por ser uma disciplina dinâmica, seus conteúdos tinham ligação diretamente com todos os temas transversais.

palmente, na parte da didática — em que são apontadas práticas e uso de instrumentos (tecnologias) para o desenvolvimento do raciocínio espacial e a elaboração do conhecimento geográfico do educando — é ressaltada que os recursos tecnológicos são utilizados:

[...] como um meio didático no processo de ensino-aprendizagem. Mediante o uso de tecnologias da comunicação é possível problematizar os conteúdos específicos de geografia. Por meio da televisão e do videocassete é possível propor: 1) Estudos comparativos sobre diferentes paisagens, relações do homem com a natureza etc. 2) Identificação de diferentes formas de representar e codificar o espaço (linguagem gráfica) e análise de suas convenções. O computador, por sua vez, possibilita a aprendizagem de conteúdos de geografia [...] (Brasil, 1998, p. 143).

Vê-se que, no documento, são enfatizadas, principalmente, as potencialidades das TICs de caráter analógico, como a televisão, o jornal e o videocassete, como importantes instrumentos de aprendizagem significativa para compreender o espaço geográfico, no entanto, se percebe, também, que há um direcionamento para o uso didático por meio das TICs de caráter digital, precisamente, da internet e de softwares de computador, fomentando assim novos modos de ensinar e aprender, que era algo totalmente novo naquele período, apesar de não ser toda escola que detinha essas tecnologias.

Por meio da televisão, videocassete, rádio, gravador e computador é possível obter informações sobre o campo, a cidade, questões ambientais, povos, nações, construção de territórios etc., que são fundamentais para compreender as relações entre o processo histórico de construção do espaço geográfico e o funcionamento da natureza. Programas de televisão, que abordam assuntos relacionados à geografia, podem ser recomendados aos alunos para serem assistidos fora do horário escolar, ou podem ser gravados e reproduzidos no videocassete, e ser utilizados como um meio para apresentar informações introdutórias ou complementares. Da mesma forma, algumas programações de rádio (principalmente entrevistas e noticiários) podem ser gravadas e utilizadas como meio de acesso a novas informações. As videolocadoras possuem um acervo de filmes e documentários que podem ser utilizados para observar, comparar e analisar diferentes cenários, relação entre sociedade e natureza (espaço físico e ações) etc. Os alunos podem realizar pesquisas sobre assuntos que estão sendo estudados, em todo tipo de material im-

presso (enciclopédias, livros, revistas, jornais etc.) e nas bibliotecas eletrônicas por meio de softwares e sites da Internet, utilizando os computadores da escola, quando esse recurso existir. Por meio dos computadores, também é possível criar bancos de dados como um recurso para organizar as informações pesquisadas e coletivizá-las entre todos os alunos. A filmadora em cassete também tem sido um recurso importante para registro da informação, arquivo, pesquisa, apresentação de resultados etc. (Brasil, 1998, p. 142).

Com destaque às inúmeras possibilidades do uso das diversas TICs para a educação geográfica propostas pelos PCNs, constatamos que este documento contribuiu em ser um norteador para o ensino básico durante as duas primeiras décadas do século XXI, pois fomentou e incentivou as primeiras práticas e possibilidades com o uso de tecnologias na educação geográfica, intercalando como estas seriam abordadas nos conteúdos da disciplina para o desenvolvimento do pensamento geográfico no estudante. Portanto, os PCNs, conseqüentemente, também serviram como apoio e espelho para repensar outros documentos e currículos que abordam tal temática, como, por exemplo, a BNCC.

Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular é um documento criado no ano de 2017, e tem como intuito promover e organizar o que deve ser ensinado e aprendido durante a educação básica em todo o Território Nacional. Além disso, essa base também serve para contribuir com o alinhamento de políticas e ações educacionais nas diversas esferas governamentais, como a formação de professores, avaliação e elaboração dos conteúdos educacionais e currículos (Brasil, 2017). Ademais, é esperado que, ao longo da educação básica, o educando desenvolva dez competências necessárias por meio das aprendizagens adquiridas nas disciplinas escolares, e que assim saibam internalizá-las e usá-las com responsabilidade e autonomia. A BNCC, por ser um documento recente, traz uma abordagem sobre a cultura digital, compreendendo o papel decisivo das TICs, tanto para o ensino e aprendizagem, como na prática social do estudante, já que este é considerado um nativo digital. Nesse sentido, apontamos a seguir as competências atreladas (in)diretamente ao uso das tecnologias digitais.

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e **digital** para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (**inclusive tecnológicas**) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
4. Utilizar diferentes linguagens — verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e **digital** —, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar **tecnologias digitais de informação e comunicação** de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2017; Grifamos, p. 9).

A base orienta que os currículos criados desenvolvam papéis e objetivos claros — em consonância com sua realidade —, refletindo qual tipo de aluno se intenta formar para atuar no século XXI, isto é, educá-los digitalmente para saber selecionar, filtrar e tomar decisões ante as inúmeras informações que chegam até eles nessa realidade de cibercultura. Por isso, a BNCC destaca que é uma ação a ser trabalhada na Educação Básica com os alunos com intenção de “[...] selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender” (Brasil, 2017, p. 17). Portanto, com base em tal ação que se enseja desenvolver no ensino, é incentivado que todas as disciplinas da base encarem essa nova realidade, tendo o professor o papel de articular e dialogar com seus alunos esse ponto emergente. Como também de classificar as tecnologias conforme suas objetividades e aplicabilidades na sala de aula (Silva, 2022).

» ENSINO DE GEOGRAFIA E TECNOLOGIAS: UMA PROPOSTA DE TAXONOMIA

As ferramentas digitais tiveram o importante papel de auxiliar no processo de ensino e aprendizado no ensino remoto, buscando espelhar as práticas escolares diárias, desenhando-as no contexto digital. Atualmente, para quem é do campo educacional, é conhecedor de uma gama de tecnologias que tem múltiplas funcionalidades para sala de aula e as disciplinas escolares. Aparentemente, muitos educadores têm uma falsa impressão de que essas tecnologias emergiram apenas na época da pandemia. Porém, muitas sempre existiram, apenas não eram conhecidas ou aplicadas na realidade educacional.

As tecnologias tiveram papel significativo no ensino de geografia, pois foram criados e “descobertos” aplicativos e *softwares* que representavam digitalmente os distintos fenômenos e ações que ocorrem no espaço geográfico, de modo que esses instrumentos auxiliam o professor e o estudante, respectivamente, a ensinar e aprender geografia(s). Ante o que expusemos, para não se perder em meio às tantas ferramentas disponibilizadas no oceano cibernético, como ressalta Zednik (2020), é crucial que o educador consiga filtrar e utilizar as tecnologias mais acessíveis que garantam um retorno de aprendizagem significativa aos estudantes.

Nesse sentido, sob inspiração do trabalho realizado pela autora supracitada, também desenvolvemos uma taxonomia direcionada ao ensino de geografia. Consoante Callai (2003, p. 12), na educação geográfica, importa “[...] encontrar técnicas cada vez mais adequadas para compreender a realidade.” Foi nessa perspectiva que construímos uma classificação que almeja exibir a importância das tecnologias e de suas aplicabilidades para o desenvolvimento do raciocínio geográfico crítico. Assim, organizamos a classificação por categorias: (1) Comunicação; (2) Criatividade; (3) Avaliação; (4) Gamificação; (5) Socialização de Conteúdos; (6) Repositório; (7) Tecnologia Assistiva; (8) Geotecnologia. Desse modo, dentro dessas categorias, nós as subdividimos em grupos, ou seja, por conjuntos de ferramentas (aplicativos e softwares) que apresentam aplicabilidades semelhantes.

Para organizar a taxonomia proposta, construímos um quadro (Quadro 01) para exibir as categorias e grupos da referida classificação. De antemão, salientamos que nossa proposta é exibir, sem intenção de esgotar o assunto, como as TICs são classificadas conforme suas aplicabilidades e objetivos de aprendizagem, sobretudo apontando sua funcionalidade e apoio ao ensino de geografia.

Quadro 1 - Taxonomia das tecnologias digitais aplicáveis ao ensino de geografia

CATEGORIA	GRUPO
(1) COMUNICAÇÃO	Webconferência; Lousa Digital; Grupo Interativo
(2) CRIATIVIDADE	Editor de Texto; Podcast; HQs; Apresentação
(3) AVALIAÇÃO	Questionário; Webquest; Teste Gamificado
(4) GAMIFICAÇÃO	Criação de Jogos; Jogos Digitais
(5) SOCIALIZAÇÃO	Realidade Aumentada; Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); Sites Educacionais; Softwares Educadores; Portais Educacionais; QR Code
(6) REPOSITÓRIO	Arquivo de Nuvem; Objetos de Aprendizagem; Filmes e Documentários
(7) TECNOLOGIA IMERSIVA	Avatares; Realidade Virtual; Museus Imersivos
(8) GEOTECNOLOGIAS	Mapas Digitais; Planetário; Mundo Virtuais; Passeios Culturais e Ecológicos

Fonte: Zednik (2020) / Adaptado pelos autores.

É inquestionável que as tecnologias da primeira categoria são consideradas as mais essenciais dentro desse processo, pois a comunicação e interação dos internautas (educadores e educandos) são a base para o processo de ensino e aprendizagem no contexto digital. As plataformas de webconferência permitem espelhar a sala de aula no ciberespaço, dispondo de recursos que se assemelham às suas funcionalidades. A existência de grupos e canais interativos possibilitou a instantaneidade, troca e compartilhamento de informações sobre a disciplina e de conhecimentos entre os

dois principais sujeitos educacionais. Por conseguinte, as tecnologias de caráter produtivo e criativo, isto é, da segunda categoria, mostram como tanto o professor como o aluno são capazes de planejar aulas e elaborar conhecimentos e conteúdos por meio de instrumentos que impulsionam a criatividade.

A avaliação, terceira categoria de nossa taxonomia, é de suma importância para o ensino e aprendizagem, a fim de o educador refletir sobre a sua aula, metodologia e a aprendizagem do estudante, para (re)significar os (des)avanços da sua atuação na disciplina escolar. E, no contexto de um doravante ensino promovido pelas tecnologias, os processos avaliativos escolares também foram desenhados para o mundo digital. Nessa perspectiva, percebemos que há a possibilidade de o professor criar questionários virtuais, em que o estudante insere mídias nas respostas para fundamentar as questões cobradas; além disso, há ainda a possibilidade de fazer testes por meio de jogos digitais. Ainda referente aos jogos digitais, nossa quarta categoria de classificação gamificação. Atualmente há um forte movimento de pesquisadores e educadores no Brasil buscando inovar o ensino — “no educar brincando” — ou seja, inserir os games digitais na sala de aula para ensinar e aprender de modo didático. Pensando nisso, há hoje *softwares* direcionados à educação, tanto para criar jogos como para aplicá-los a distintos contextos.

Com a “democratização” do acesso à internet no Brasil e no mundo, a educação também entrou fortemente nessa plataforma com intenção de democratizar e socializar os diversos conhecimentos que podem ser inseridos no ciberespaço. Nisso, adentramos a quinta categoria, socialização, na qual os Aplicativos de Realidade Aumentada (RA) que simulam espaços do mundo na sala de aula são um recurso fantástico que possibilita socializar e conhecer novos lugares e saberes sem sair do espaço educacional físico.

Ademais, há ainda inúmeros sites e portais educacionais disponibilizados na internet que auxiliam o estudante a pesquisar e aprender novos

assuntos; atualmente a socialização de conhecimentos também ocorre por meio da tecnologia de *QR Code*, pois nela não é mais necessário pesquisar manualmente nos navegadores. Apenas com a câmera de um *smartphone*, o internauta é levado automaticamente a uma página digital referente ao conteúdo pretendido. Portanto, o *QR Code* é utilizado pelos educadores para compartilhar páginas, documentos, vídeos, imagens etc. — de sorte que essa tecnologia é considerada os novos *links* digitais do ciberespaço.

Em relação à sexta categoria, o repositório é compreendido como os espaços digitais que armazenam e compartilham conteúdos, precisamente de mídia, exemplo do que são os *softwares* de armazenamento em nuvem e *streaming* de filmes e documentários, compartilháveis e aplicáveis em situação de ensino. Na sétima categoria, as tecnologias imersivas⁷, essas também são recursos surpreendentes inseridos no cotidiano escolar, pois, com essas ferramentas, é possível criar e personificar os internautas por meio de avatares, além de possibilitar aplicativos de realidade virtual que simulam distintos espaços geográficos para interagir e conhecer os elementos constituintes.

Na última categoria da nossa taxonomia, elencamos as geotecnologias. A princípio, as ferramentas constituintes dessa categoria são conhecidas e utilizadas no campo geográfico tanto para pesquisa como para ensino. O termo compreende o conjunto de tecnologias que busca investigar, coletar dados e solucionar problemáticas a partir de dados geográficos, objetos e fenômenos que ocorrem no espaço, dessa maneira, criando produtos e materiais, sobretudo cartográficos, para representar os fenômenos geográficos.

Na educação geográfica, as geotecnologias são utilizadas para muitas finalidades, por exemplo, para o desenvolvimento da leitura e alfabetização cartográfica, pois há inúmeros aplicativos e programas computacionais de mapas digitais, que se exibem, representam e interagem virtualmente

7 Conforme Zednik (2020), os ambientes imersivos são espaços simulados do laboratório físico, onde o internauta imerge virtualmente, tornando-se possível manusear os equipamentos e realizar experiências.

com distintos elementos espaciais do globo. Há também os *softwares* que simulam e constroem mundos, espacialidades e vivências entre os internautas no mundo cibernético. Com a Realidade Aumentada (RA) nas aulas de geografia, realizam-se aulas de campo e passeios em locais inóspitos e povoados para observar as “geograficidades” por meio das telas, além de museus e espaços artísticos.

» CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ciência geográfica, cujo objeto de estudo é o espaço geográfico munido de relações sociais e socioambientais, carece estar alicerçada em aparatos tecnológicos fundamentais ao desenvolvimento de pesquisas. O ensino desta, por sua vez, tem se ancorado em ferramentas digitais necessárias à prática, sobretudo, ao aprendizado dos alunos. As novas tecnologias, considerando a propagação da internet e dos aparelhos móveis de comunicação, de fato contribuem para a utilização de *softwares* e aplicativos necessários à democratização e a socialização, em tempo hábil, dos diversos conhecimentos disponíveis no ciberespaço.

Pode-se atestar que no período pandêmico teve-se um largo aperfeiçoamento das TICs direcionadas ao campo educacional. Na geografia escolar, é notório que há uma gama de recursos, sobretudo para o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Assim, na nossa taxonomia proposta acerca das TICs aplicáveis no ensino de geografia, aqui apresentadas, é uma realidade presente na prática docente, que se intensificou no período da pandemia da Covid-19. Pois demandou formação e criticidade por parte do professor para manusear e aplicar em situação de ensino.

Destarte, o ensino de geografia requer dos atores que compõe a escola (docentes e discentes) o envolvimento com a referida taxonomia que possa fortalecer o aprendizado, fundamentado nos conhecimentos prévios

dos alunos (leitura, pesquisa, uso de computadores, *tablets*, *smartphones* e internet) e Laboratórios Educacionais de Informática (LEI), locais atualmente munidos de fonte de informações automáticas e instantâneas, propícios a inúmeras possibilidades de aprendizagem.

» REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** - BNCC versão final. Brasília, DF, Dez/2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: geografia** - PCN. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional da geografia**. 2 ed. Inijú: Editora Unijú, 2003.

CASTELLS, M. **Sociedade em Rede**. 21. ed. v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

LACOSTE, Y. **A geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 19 ed. tradução: Maria Cecília França. Campinas: Papyrus, 2012.

SANTOS, M. **Técnica, Espaço e Tempo: Globalização e meio técnico-científico-informacional**. 5. ed. São Paulo: Editora USP, 2013.

SILVA, F. A. S. **Formação continuada de professores de geografia e o uso das tecnologias digitais na rede pública municipal de educação de Sobral — Ceará**. 202f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Geografia). Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral, 2022.

VESENTINI, J. W. Realidades e perspectivas do ensino de geografia no Brasil. In: VESENTINI, J. W. (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: Papyrus, p. 219-248, 2004.

VLACH, V. **Geografia em debate**. Belo Horizonte: Lê, 1990.

ZEDNIK, H. **Taxonomia das tecnologias digitais na educação: aporte à cultura digital na sala de aula**. Sobral-CE: Sertão Cult, 2020.

2

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

ESTRATÉGIAS E RECURSOS DE APRENDIZAGEM APLICADOS NA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM GEOGRAFIA: EXEMPLOS NO CONTEXTO PORTUGUÊS ENTRE 2016 E 2022

Ana Louro¹

» INTRODUÇÃO

No contexto do Mestrado em Ensino de Geografia em Portugal, o estágio é o momento-chave em que o futuro professor coloca em prática as suas competências de ensino. A reflexão sobre a experiência daí advinda revela-se no relatório de prática de ensino supervisionado final, combinando um olhar sobre a planificação proposta, a sua realização e ainda sobre as evidências na aprendizagem dos alunos. Na procura de uma escola transmissiva e de processos de ensino-aprendizagem ativos, centrados nos alunos, oferece-se um olhar sobre as estratégias e os recursos principais patentes nos relatórios de prática de ensino supervisionada final, defendidos entre 2016 e 2022, em todas as escolas onde é ou foi lecionado o Mestrado em Ensino de Geografia, em Portugal. Torna-se evidente a motivação que antigos formandos, agora formados, apresentam no que

1 Centro de Estudos Geográficos e Laboratório Associado TERRA, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, Universidade de Lisboa. E-mail: analouro@edu.ulisboa.pt.

respeita à utilização de estratégias e recursos variados, orientados para o desenvolvimento tríptico — conhecimentos, capacidades e atitudes — das competências centrais do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Emerge também a crescente relevância das Tecnologias de Informação e Comunicação e das Tecnologias de Informação Geográfica em sala de aula. Torna-se, assim, evidente que estes documentos revelam um grande manancial de conhecimento e experiências úteis para futuros e atuais docentes em geografia.

Cada vez mais se difunde a ideia de que os alunos devem ser construtores ativos do seu conhecimento. Convertendo a função do professor como principal transmissor de conhecimento para um professor facilitador ou moderador das aprendizagens, a teoria construtivista da aprendizagem está ancorada num modelo educativo centrado no aluno e na sua participação ativa na aprendizagem, através da exploração, questionamento e construção de conhecimento por via de experiências práticas e interação social. São já várias as experiências nesse nível, em Portugal e fora (Claudino *et al.*, 2019). Dessa forma, promovem-se aprendizagens significativas associadas aos conhecimentos prévios do aluno, e mais relevantes quanto mais relacionadas com a realidade dos próprios (Mérenne-Schoumaker, 1998).

Uma lecionação orientada para uma escola construtivista e uma aprendizagem centrada no aluno exigem uma forte preparação prévia por parte do professor, especialmente no que toca às estratégias de ensino-aprendizagem e recursos didáticos a utilizar para fomentar aprendizagens significativas. As estratégias de ensino-aprendizagem referem-se a métodos ou abordagens utilizados como forma de organizar e apresentar os conceitos, envolver os alunos e avaliar o seu progresso, tendo em vista a otimização da compreensão (Woolfolk, 2016). Como recurso educativo, podemos considerar os materiais ou ferramentas (analógicos ou digitais) que facilitem de diversas formas e recorrendo a vários sentidos (visual, auditivo, entre outros), a assimilação dos conhecimentos que se pretendem transmitir e o desenvolvimento de capacidades e competências dos alunos; no fundo, tudo aquilo que o professor considere ter utilidade para desenvolver as suas estratégias de ensino-aprendizagem (Spiegel, 2000). Os recursos

educativos exponenciam o seu poder didático quanto mais integrados em estratégias de ensino-aprendizagem estiverem.

Nesse sentido, a formação inicial de professores de geografia detém um papel relevante na introdução dos seus formandos às estratégias e recursos potenciadores de aprendizagens significativas que colocam o aluno no centro da sua aprendizagem. É exatamente sobre as estratégias e os recursos utilizados pelos formandos nos Mestrados de Ensino de Geografia em Portugal, entre 2016 e 2022, que olharemos em seguida.

» DE FORMANDO A FORMADO EM ENSINO DE GEOGRAFIA EM PORTUGAL NO PERÍODO 2016-2022

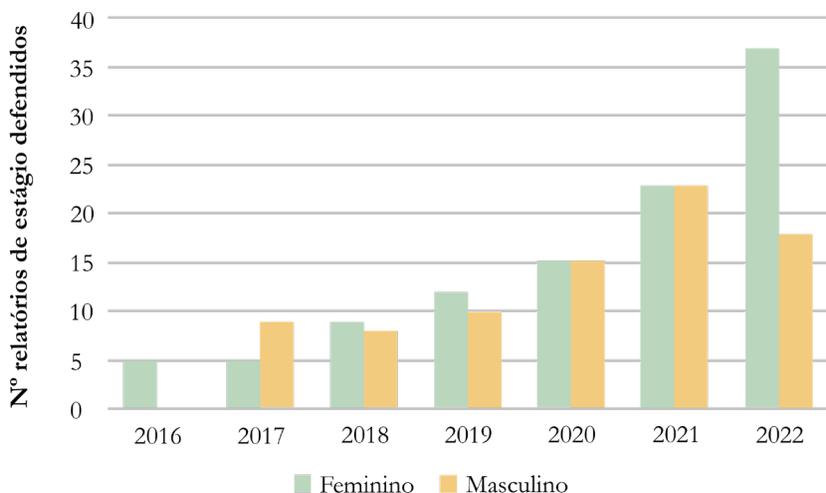
A conclusão da frequência do Mestrado em Ensino de geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário habilita o formando de habilitação profissional para a docência da geografia. Nesse contexto, a defesa do relatório de estágio supervisionado é o momento em que ele demonstra a aquisição prévia de competências científicas e didáticas, transpostas numa experiência didática em ambiente real (Silva; Silva, 2020). É na introdução à prática profissional que os futuros professores têm o espaço e o público ideal para desenvolverem as suas próprias competências do ato de ensinar, coligando as orientações da escola construtivista promovidas no mestrado e nas diretrizes do Ministério da Educação, que estruturam ainda os conteúdos e competências a promover; as características da escola, sala de aula e turma; e os próprios interesses dos futuros professores.

Entre 2016 e 2022, em Portugal, contam-se 189 relatórios de estágio supervisionado defendidos em todos os Mestrados em Ensino de geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário lecionados em Portugal (possível consulta através da Plataforma RENATES, DGE-EC), número que tem vindo a aumentar ao longo dos anos, sobressaindo a FLUP — Faculdade de Letras da Universidade do Porto (44%) e a FLUC — Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (26%) como

as escolas geradoras de maior número de pessoas formadas em Ensino de geografia no período de estudo, seguido do IGOT — Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (18%) e FCSH-UNL — Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (12%).

Do conjunto dos mestrandos em Ensino de geografia, encontra-se um interessante equilíbrio de género (56% de mulheres) (figura 1), contrariamente à comum sobrerrepresentação de mulheres na classe educativa (73% de mulheres no 2º Ciclo e 72% no 3º Ciclo e Ensino Secundário (dados da DGEEC - Estatísticas da Educação, 2022)).

Figura 1 - Número de relatórios de estágio supervisionado defendidos nos Mestrados em Ensino de Geografia no 3º Ciclo EB e ES, Portugal, 2016-2022.



Dos 189 relatórios, 51,3% são centrados em experiências didáticas ocorridas no Ensino Básico, 43,4% no Ensino Secundário e os restantes 5,3% combinam os dois níveis de ensino.

Os temas e conteúdos que dão origem ao relatório de estágio dependem fortemente do ano académico e do período letivo em que são realizadas as práticas profissionais. Relativamente aos temas desenvolvidos, encontram-se duas linhas distintas (quadro I). A primeira linha prende-se com temas associados aos documentos orientadores da disciplina de geografia (3º Ciclo do Ensino Básico), de geografia A

(10º e 11º anos do Ensino Secundário) ou de geografia C (12º ano do ES), todas do modelo de ensino regular, e alguns associados a cursos profissionais do ensino recorrente.

No contexto das experiências centradas no 3º ciclo, destacam-se os temas “B. O Meio Natural” (10,1%), “C. População e Povoamento” (8,5%) e “F. Ambiente e Sociedade” (7,4%). Já no Ensino Secundário, sobressaem os temas “D. Os Espaços organizados pela população” (10,1%), onde se inclui os estudos das áreas urbanas e áreas rurais; e “C. Os recursos naturais de que a população dispõe: usos, limites e potencialidades” (8,5%), acresce ainda 3,7% de trabalhos realizados na lecionação de cursos profissionais.

Quadro 1 - Número de relatório de estágio supervisionado por tema, por ciclo de estudos.

CICLO	TEMAS	Total	
		(Nº)	(%)
Ensino Básico (EB)	A. A Terra: Estudos e Representações	7	3,7
	B. O Meio Natural	19	10,1
	C. População e Povoamento	16	8,5
	D. Atividades Económicas	2	1,1
	E. Contrastes de Desenvolvimento	9	4,8
	F. Ambiente e Sociedade	14	7,4
	Tema geral	30	15,9
Ensino Secundário (ES)	C. Os recursos naturais de que a população dispõe: usos, limites e potencialidades	16	8,5
	D. Os Espaços organizados pela população	19	10,1
	E. A população, como se movimenta e como comunica	4	2,1
	F. A integração de Portugal na EU: novos desafios: novas oportunidades	2	1,1
	Curso Profissional	7	3,7
	Tema geral	34	18,0
EB/ES	Tema geral	10	5,3
Total Geral		189	100,0

Numa segunda linha, destacam-se os relatórios de estágio centrados em temas mais abrangentes sobre a didática, a pedagogia, as competências geográficas, entre muitos outros domínios, onde se recorre a uma ou várias turmas, de uma ou várias escolas e/ou a um conjunto de professores para desenvolver um determinado estudo. Refiram-se, como exemplo, algumas linhas de investigação:

- Estudos sobre estratégias e recursos de aprendizagem, nomeadamente saídas de campo virtuais, atividades fora da sala de aula, e a influência das diversas estratégias e das interações professor-aluno no sucesso escolar;
- Perspectivas dos alunos e docentes sobre tópicos como o EaD, semestralidade, exames nacionais etc.;
- Relação dos alunos e professores com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e Tecnologias de Informação Geográfica (TIG) e sua influência no sucesso da aprendizagem;
- Grandes iniciativas na geografia Escolar, nomeadamente as Olimpíadas da Geografia ou o Projeto Nós Propomos!;
- Perspectivas de alunos e professores sobre desenvolvimento sustentável, ambiente, direitos humanos e cidadania, entre outros temas transversais;
- Fatores de influência no sucesso dos alunos, tais como as características socioeconómicas das famílias, o sucesso dos pais/encarregados de educação, espaços de estudo, meio de inserção e prática desportiva, entre outros;
- Realidades e percepções sobre discriminação, *bullying*, indisciplina e desmotivação de alunos e professores.

» ESTRATÉGIAS E RECURSOS NA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM GEOGRAFIA EM PORTUGAL — EXEMPLOS RECENTES

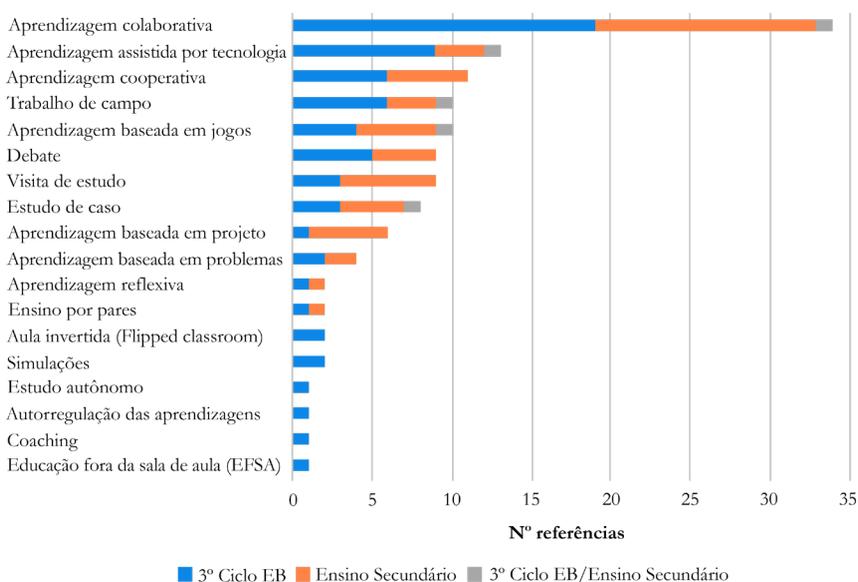
• ESTRATÉGIAS APLICADAS NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA

Relativamente às estratégias tidas como centrais nos relatórios de estágio supervisionado dos formandos² (figura 2), a referência à *Aprendizagem Colaborativa*, de forma genérica, foi a mais aplicada

2 Considera-se tema central aquele referido no título e resumo do relatório de estágio supervisionado. De salientar, que durante as sequências didáticas, muitas estratégias podem ter sido utilizadas, mas não foram o tema central do relatório.

(em 18% dos 189 relatórios em análise), quer no ensino básico quer no secundário. Considerando que nessa estratégia a aprendizagem se baseia no trabalho de grupo entre os alunos como forma de resolver um problema ou criar uma solução (LAAL & GHODSI, 2012), onde sobressai essencialmente o (ainda tradicional) trabalho de grupo. O desenvolvimento de competências de relacionamento interpessoal associa-se à construção conjunta do conhecimento e em que o sucesso de cada um se relaciona com o sucesso do grupo.

Figura 2 - Estratégias utilizadas nos relatórios de prática supervisionada dos Mestrados em Ensino de geografia no 3º Ciclo EB e ES, Portugal, 2016-2022.



Apesar de raramente identificado dessa forma, alguns formandos centraram a sua lecionação nas TIC e/ou TIG (6,9%), e, assim, fundamentaram a sua experiência na metodologia de *Aprendizagem Assistida por Tecnologia* (Russel, 2010). Sendo a paisagem o elemento fundamental da geografia, aliar a possibilidade de visualização destas e a sua georreferenciação abre os horizontes dos mais jovens. Ferramentas como o *Google Earth* ou *Google Maps* foram frequentemente utilizadas (ex. Costa, 2020). Despoletado pela pandemia de Covid-19, a possibilidade de realização de visitas de estudo virtuais ou de jogos de natureza geográfica foi também uma realidade que registou adesão crescente.

Na terceira posição surge a *Aprendizagem Cooperativa* (5,8%), em que se valorizam os princípios da interdependência positiva e se promove, simultaneamente, a responsabilidade individual e coletiva na aprendizagem e realização das tarefas como forma de alcançar o sucesso (Góes, 2020). Essa abordagem distingue-se da abordagem à *Aprendizagem Colaborativa* pela maior formalidade da estrutura, em que a distribuição de tarefas, responsabilidades e objetivos pelos membros do grupo é mais explícita, bem como se dá uma avaliação do sucesso individual e de grupo de forma diferenciada; embora ambas as abordagens se pautem pela necessária interação social entre os elementos (Panitz, 1999).

Extremamente relevante para a geografia, surge a metodologia de *Trabalho de Campo* (central em 5,3% dos relatórios), aplicada nos dois ciclos de ensino e como ferramenta de ensino-aprendizagem de diversos conteúdos da geografia humana e geografia física (ex. Vieira, 2017). As áreas de estudo são essencialmente na envolvente da escola ou município de residência e tiveram como função a observação de problemas naturais e/ou humanos *in loco*, tendo em vista a construção de soluções. essa metodologia é, por vezes, aplicada em conjugação com outras (ex. *estudos de caso*) ou despoletada por iniciativas como o projeto Nós Propomos!

Num coletivo de trabalhos, desenvolveu-se a metodologia *Aprendizagem Baseada em Jogos* (5,3%). A metodologia ganhou particular relevância com a inclusão das tecnologias em sala de aula, em primeiro relacionadas com a sala em si (ex. existência de computador e *internet*) e depois relacionada com os alunos (ex. portáteis/*tablets* e telemóveis com *internet*). Também aqui se observaram diversas finalidades pedagógicas do jogo didático (ex. aprendizagem de novos conteúdos, revisão de conteúdos lecionados etc.). A juntar à promoção da aprendizagem dos conteúdos, os jogos promovem diversas competências do aluno relacionadas com o raciocínio, pensamento crítico e relacionamento interpessoal, tudo isto aliado a momentos de diversão e maior informalidade de contacto entre colegas e entre colegas e professor (Louro, 2022).

As *visitas de estudo* representam outra estratégia utilizada (4,8%), em grande parte como forma de contacto com instituições públicas, agentes

da comunidade (ex. associações de promoção da multiculturalidade) ou museus. De destacar que essa metodologia não se restringe ao momento em que a visita ocorre, mas deve incluir trabalho prévio e posterior ao momento do acontecido com os alunos, recorrendo a guiões de pré-visita e pós-visita e tendo algum elemento de avaliação, de forma a tornar (mais) significativas as aprendizagens aí adquiridas.

Alguns trabalhos centraram-se *Estudo de Caso*, proposto nos documentos orientadores da disciplina de geografia. Considerando que essa metodologia envolve a análise aprofundada de determinada situação ou fenómeno geográfico num determinado lugar, três abordagens de estudo surgiram: numa primeira, estudos de caso realizados pelos alunos das turmas em que o formando lecionava, sobre tema e área adequadas à sequência didática; na segunda, o relatório de estágio é, ele próprio, centrado num estudo de caso; e a última abordagem prende-se com a reflexão do estudo de caso e a sua influência no ensino-aprendizagem de forma geral.

Associado à *Aprendizagem Cooperativa* anteriormente referida, acrescentam os trabalhos suportados na metodologia de *Aprendizagem Baseada em Projetos* (3,2%) e *Aprendizagem Baseada em Problemas* (2,1%). Em ambos os casos, verifica-se a multiplicidade de abordagens às metodologias (por um lado, aplicadas com e pelos alunos; por outra, alvo de reflexão teórica pelos formandos). Na primeira metodologia, os alunos propõem-se a desenvolver um projeto complexo e de longa duração, envolvendo normalmente as competências de investigação, colaboração e apresentação de resultados ou produtos (Markham, 2012). Na segunda, os alunos são expostos a problemas complexos e desafiantes, usualmente associados a situações reais, procurando desenvolver soluções em grupo como forma de aplicar o conhecimento e capacidades. É a resolução do problema (o processo) que aqui é mais valorizada, e menos a solução em si (Cachinho, 2010). Ambas as metodologias procuram o envolvimento ativo dos alunos na aplicação do seu conhecimento.

Para além das metodologias apresentadas anteriormente, outras surgiram com menor expressão, mas demonstrando a grande diversidade de opções. Como exemplos, surge:

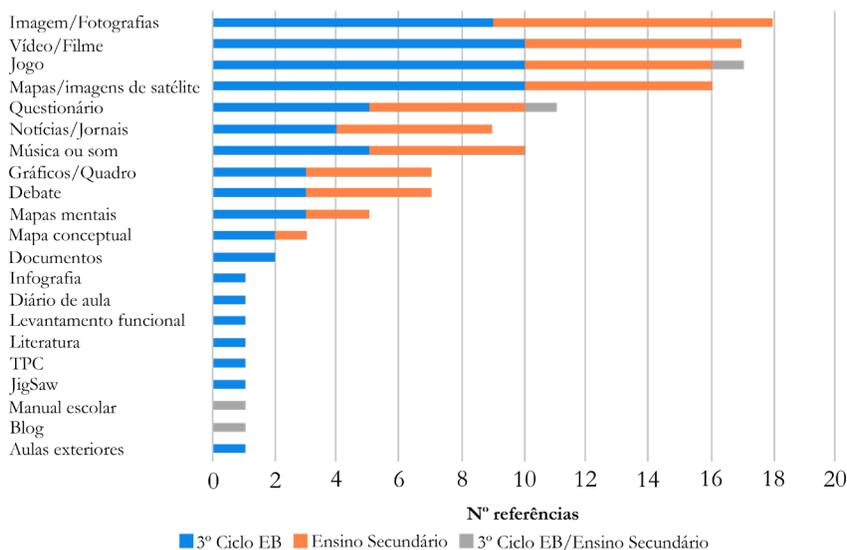
- a *Aprendizagem Reflexiva* (1,1%), metodologia que coloca a reflexão como parte integrante do processo de aprendizagem, por exemplo, com recurso ao diário reflexivo;
- o *Ensino por Pares* (1,1%), como metodologia de aprendizagem colaborativa, em que os alunos partilham responsabilidades na aprendizagem e onde se valoriza a troca de conhecimento entre eles (ex. revisão do trabalho entre alunos, construção nos momentos de avaliação formativa, entre outros);
- a *Aula Invertida (Flipped Classroom)* (1,1%) implica o acesso prévio a conteúdos didáticos (ex. vídeos, textos etc.) pelos alunos, dedicando o tempo de aula a atividades interativas como debates, resolução de problemas ou elaboração de projetos;
- *Simulações, Estudo Autónomo, a Autorregulação das Aprendizagens, o Coaching e a Educação Fora da Sala de Aula* foram outras das metodologias aplicadas.

Muitas das estratégias anteriores foram suportadas em recursos didáticos que facilitam o processo de aprendizagem. Tais recursos apresentam diversas tipologias: recursos impressos (manual, livros, jornais etc.); recursos audiovisuais (vídeos e documentários, músicas etc.); recursos digitais (plataformas de aprendizagem online, jogos, softwares educativos); recursos manipulativos (ex. modelos tridimensionais); entre outros.

• A DIVERSIDADE DOS RECURSOS DIDÁTICOS EM GEOGRAFIA

Numa análise aos recursos mais utilizados/estudados (figura 3), o primeiro destaque vai para as *imagens e fotografias* (referidas como centrais em 9,5% dos relatórios de estágio). Estas permitem a observação das paisagens e das culturas sem ter de ir ao local, a comparação das mudanças nos territórios ou o estudo de eventos geográficos (ex. Pereira, 2021). A recolha e uso das imagens tem ganho ainda mais espaço com o desenvolvimento das TIC e TIG, acedendo a novos modelos, tais como imagens interativas e realidade virtual.

Figura 3 - Recursos utilizados nos relatórios de prática supervisionada dos Mestrandos em Ensino de geografia no 3º Ciclo EB e ES, Portugal, 2016-2022.



Segue-se, em *ex æquo*, a referência a *vídeos/filmes* e *jogos*, que têm beneficiado da revolução tecnológica da sociedade e da escola. O apetrechamento tecnológico das salas de aula ou salas complementares (com computador, projetores, aparelhagem de som, acesso à internet) e/ou a maior capacidade tecnológica dos alunos, através de computadores próprios ou telemóveis, permitiram introduzir novos recursos no processo de ensino-aprendizagem.

Nas experiências didáticas analisadas, os formandos recorreram a *vídeos e filmes* como forma de apresentar as diversas realidades (nacionais ou internacionais), permitindo estudar as diversas paisagens e fenómenos geográficos. Pequenos vídeos ou filmes, entrevistas e documentários (9%) permitem o acesso às diversas realidades, como fator motivador para discussão e reflexão dos alunos (Pereira, 2021). Em algumas experiências, o *jogo* foi utilizado como forma de aquisição de novas aprendizagens (9%), noutras como revisão/consolidação das aprendizagens, havendo ainda a diversidade entre a utilização de jogos analógicos e jogos digitais. Foram várias as situações de *feedback* positivo dos alunos quanto à aplicação de

jogos em sala de aula, em grande parte por criar um ambiente mais descontraído e divertido em sala de aula (Louro, 2022), gerando maior motivação e atenção, e ainda aproximando os alunos do professor.

Elemento fundamental da geografia, destaca-se o recurso a *mapas e imagens de satélite* (8,5%) como elemento central dos relatórios de estágio. Estes elementos permitem, uma vez mais, conhecer ou reconhecer diversos fenômenos geográficos de forma especializada (ex. Vitorino, 2022). essa utilização ganhou relevância com a introdução das TIC e TIG, evoluindo-se de uma utilização (quase) passiva pelos alunos, para uma utilização ativa na medida em que estes elaboram, analisam e discutem o produto daí resultante.

No conjunto dos relatórios de estágio em ensino de geografia, também o questionário foi utilizado com frequência (5,8%), quer como base da elaboração de pequenos jogos em formato *quiz*, quer como forma de recolha de dados sobre turmas e professores.

Menos tradicionais no contexto do ensino são as *notícias de jornal* (4,8%) e *músicas ou sons* (4,8%). Enquanto as *notícias de jornal* permitem introduzir acontecimentos e fenômenos reais atuais ou datados, interligando o quotidiano dos alunos ou de outras comunidades com os conteúdos lecionados na disciplina; as *músicas ou sons* podem ser associadas a lugares, tradições ou fenômenos geográficos (veja-se a música “Postal dos Correios” da banda Rio Grande sobre as migrações portuguesas, desenvolvido por Jorge (2020).

Um outro tipo de representação dos fenômenos geográficos, baseado em dados quantitativos, dá-se através de *quadros e gráficos* (3,7%), tendo sido solicitado, em alguns casos, a elaboração e/ou interpretação dos dados em qualquer um dos formatos pelos alunos para tratamento de dados estatísticos de fontes estatísticas como resultado de dados primários recolhidos pelos alunos através do seu trabalho de campo.

No conjunto, surge-nos também o *debate* (3,7%) como técnica de aprendizagem ativa, onde os alunos constroem a sua aprendizagem. Dessa forma, e considerando que a dinâmica não se “fecha” apenas no momento do debate, esta promove as competências de investigação como preparação prévia, para além das competências de pensamento crítico, capacidade

de argumentação, construindo ainda a autoconfiança e princípios de participação cívica. As mudanças climáticas, os refugiados e a Pegada Ecológica foram alguns dos temas a debate.

Mapas mentais (2,6%) e *mapas conceituais* (1,6%) foram também tidos como elementos centrais no processo de ensino-aprendizagem de alguns formandos. O mapa mental permite criar uma representação visual de fenómenos geográficos, da relação entre lugares e/ou da representação das características das paisagens, dando uma abordagem criativa à aprendizagem. O mapa conceitual permite criar uma representação visual da estrutura de conceitos geográficos, da sua relação e hierarquia. Essa abordagem simplifica e organiza o conhecimento, facilitando uma maior compreensão por parte dos alunos.

Vários outros recursos foram abordados com relevância, incluindo infografias, diários de aula, levantamentos funcionais, *jigsaws*, o manual escolar, *blogs*, entre outros.

» A TECNOLOGIA AO SERVIÇO DA APRENDIZAGEM

Com o tempo, a tecnologia entra na nossa vida, nas nossas casas, mas também nas escolas, ampliando o escopo de ações de aprendizagem ativa a desenvolver dentro e fora da sala de aula.

Reflexo disso é o recurso a diversas ferramentas de TIC e TIG em várias experiências de formação inicial de professores de geografia, entre 2016 e 2022. Não obstante a sua utilização nas sequências lecionadas pelos formandos, em mais de 20 dezenas de experiências didáticas as TIC surgiam como ferramenta de referência no processo de ensino-aprendizagem. Tais ferramentas surgem como um veículo para a dinamização de métodos de aprendizagem ativa, nomeadamente o desenvolvimento de trabalhos de grupo, jogos ou o método da sala invertida; a recolha e tratamento de imagens, vídeos e notícias como objetos de investigação; o desenvolvimento de *blogs*; e ainda, a utilização de projetos educativos, tal como o *iClass*, que relaciona a Pedagogia — como aprender, espaço — onde aprender e Tecnologia —

com que ferramentas, suportando a aprendizagem dos alunos no seu compromisso e responsabilização, diversificação dos instrumentos de recolha de informação e estratégias pedagógicas, baseado em *feedback* constante, autoavaliação e autorregulação (Marques, 2021).

Aliado às especificidades da geografia, as Tecnologias de Informação Geográfica foram também utilizadas. *Google Maps*, *Google Earth*, *Google Street View* são algumas das diversas TIG para estudo sobre localização e cartografia, construção de mapas e georreferenciação, e ainda apoio às saídas de campo e visitas de estudo (na fase preparatória e na fase de tratamento dos dados recolhidos) (Moutinho, 2020). Abrem também o potencial para a aquisição de competências de pesquisa (Coscurão; Claudino, 2022).

Aliás, as TIG geraram uma nova oportunidade de desenvolver saídas de campo e visitas de estudo em modo virtual, minimizando limitações financeiras e materiais, logísticas, tempo e burocracia, embora reduzindo a experiência que a ida ao terreno oferece. O interesse em aprender e utilizar as TIG pelos alunos e professores é evidente; contudo, a falta de formação docente nessas matérias é vista como uma limitação ao seu uso em sala de aula (Ramos, 2020).

Uma última nota sobre a tecnologia e a escola. O avanço da pandemia Covid-19 em Portugal, surgida em fevereiro de 2020, culminou com o decreto de encerramento de todas as escolas a partir de 16 de março³. Só a 18 de maio se deu a reabertura dos estabelecimentos escolares, para um curto e confuso 3º período, levando o Ministério da Educação, escolas e professores a agir em tempo *recorde* para transformar o ensino conhecido até então, num novo modelo baseado nas TIC. É então ativada a modalidade de Ensino à Distância (E@D), com momentos síncronos e assíncronos, minimizando a impossibilidade da escola presencial, mas mantendo o acesso à educação. No início de janeiro de 2021⁴, surgiu novo período de confinamento, recorrendo novamente ao E@D.

3 <https://www.sgeconomia.gov.pt/destaques/decreto-lei-n-10-a2020-de-13-de-marco-e-declaracao-de-rectificacao-n-11-b2020-de-16-de-marco-estabelece-medidas-excepcionais-e-temporarias-relativas-a-situacao-epidemiologica-do-novo-coronavirus.aspx>.

4 Decreto n.º 3-C/2021 de 22 de janeiro da Presidência do Conselho de Ministros.

Essa situação extrema afetou também a experiência de formação profissional dos futuros professores, que se viram forçados a adaptar os seus programas e estratégias de ensino-aprendizagem. Assim, entre 2020 e 2021, foram vários os relatórios que referiam a necessidade de adaptação ao novo contexto de E@D. Na experiência ocorrida na Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, em Vila Nova de Gaia, Inácio (2021) estudou as aulas de geografia em contexto de pandemia e os impactos do E@D. Enquanto, no primeiro período de confinamento, o E@D foi uma novidade que demonstrou a falta de meios tecnológicos da comunidade escolar; no segundo período, já havia uma estrutura mais eficaz suportado em documentação criada pelo Ministério da Educação.

Do ponto de vista do professor, foi notória a necessidade de alterar as estratégias de lecionação, considerando as orientações governamentais e a introdução de novas ferramentas que fomentam a aprendizagem ativa (ex. aplicações tecnológicas, trabalhos de grupo), exigindo competências em TIC. Do ponto de vista do aluno, apesar da fácil adaptação à tecnologia (na generalidade), estes sublinharam ter menos vontade de estudar e sentirem-se menos motivados (possivelmente, devido à situação de pandemia e confinamento), pese embora ter-se verificado uma participação positiva dos alunos nas tarefas.

» NOTAS FINAIS

A prática de ensino supervisionada em geografia entre 2016 e 2022, em Portugal, foi marcada pela aposta significativa no que diz respeito às estratégias e recursos de aprendizagem ativa, observando-se uma clara incidência nas abordagens mais inovadoras e interativas. O uso de tecnologias no ensino tornou-se mais presente, proporcionando aos alunos uma experiência mais envolvente e prática, beneficiando, em particular, a disciplina de geografia, refletidas nas palavras-chave dos relatórios de estágio supervisionado nos mestrados em ensino de geografia apresentados no mesmo período (figura 4).

relevância prática da disciplina, exponenciada pelo acesso à informação em tempo real (ex. notícias, blogs) que colocam os conteúdos lecionados no cotidiano aos alunos. A interdisciplinaridade da geografia também ganhou destaque, promovendo a integração de conhecimentos de diferentes áreas, enriquecendo a formação dos futuros profissionais da geografia e formando-os ao nível da cidadania.

Dessa forma, exponenciada pela prática de ensino supervisionada, a formação inicial de professores revela ser um pilar fundamental nesse processo de “modernização” do ensino, capacitando o sistema educativo de novos profissionais aptos e disponíveis para a adoção de novas metodologias e para aproveitar em pleno as tecnologias existentes. Não esquecer que a flexibilidade curricular, introduzida nesse período, embora de forma diferenciada entre agrupamentos e escolas, tem permitido ajustes nos programas de estudo, acompanhando as exigências da sociedade e preparando os alunos para os desafios do mundo globalizado.

Contudo, alguns desafios persistem, como a necessidade de infraestrutura tecnológica adequada em todas as escolas e a superação de resistências à mudança por parte de alguns profissionais mais experientes e das direções escolares. Um dos aspectos que carece ainda de investigação e experimentação prende-se com a avaliação formativa. Na senda por uma abordagem do ensino-aprendizagem construtivista, a avaliação formativa ganhou importância, destacando-se como uma ferramenta para medir não apenas o conhecimento, mas ainda as capacidades e competências adquiridas pelos estudantes. Contudo, na realidade, essa detém ainda uma reduzida dimensão no cômputo total da avaliação dos alunos, ainda altamente centrada na avaliação sumativa.

Em suma, para além do número crescente de formados com habilitação profissional em ensino de geografia, é evidente o contributo da prática de ensino supervisionada em geografia para a aposta num ensino-aprendizagem centrado no aluno, tendo em vista as aprendizagens significativas. O uso de estratégias inovadoras e recursos diversificados, em particular os tecnológicos, tem contribuído para uma formação mais completa e alinhada com as exigências da sociedade, preparando os alunos não apenas como detentores de conhecimento, mas como agentes ativos na compreensão e transformação do mundo à sua volta.

» REFERÊNCIAS

CACHINHO, H. Aprendizagem baseada em problemas: desafios da sua implementação em ambientes de racionalidade técnica. *In: PBL 2010 Congresso Internacional*, 2010, São Paulo. Comunicações.

CLAUDINO, S.; SOUTO, X. M.; DOMENECH, M^a A. R. **Geografia, Educação e Cidadania**. Lisboa: Centro de Estudos Geográficos, 2019. <https://doi.org/10.33787/CEG20190004>.

COSCURÃO, R.; CLAUDINO, S. O desenvolvimento de competências de pesquisa na disciplina de geografia do ensino secundário: uma experiência didática. Finisterra — **Revista Portuguesa de geografia**, volume LVII, n. 119, p. 193-211, 2022. <https://doi.org/10.18055/Finis24884>.

COSTA, A. **O Google Earth como recurso pedagógico no ensino da Expansão Urbana: Processos e Dinâmicas**. Tese (Mestrado em Ensino de geografia) — Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2020.

DIREÇÃO-GERAL DE ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA, **Estatísticas da Educação 2016/2022**. Disponível em: <https://www.dgeec.mec.pt/np4/18/>. Acesso em: 15 set. 2023.

DIREÇÃO-GERAL DE ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA, **Plataforma RENATES**. Disponível em: <https://www.dgeec.mec.pt/np4/18/>. Acesso em: 15 set. 2023.

GOES, S. **A Aprendizagem Cooperativa: uma estratégia no ensino da geografia**. Tese (Mestrado em Ensino de geografia) — Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2020.

INÁCIO, A. B. **As aulas de geografia em contexto de pandemia: caso de estudo em três turmas do ensino secundário, na escola Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves**. Tese (Mestrado em Ensino de geografia) — Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2021.

JORGE, A. L. **A Música no Ensino da geografia — Aplicação ao tema “Mobilidade Populacional”**. Tese (Mestrado em Ensino de Geografia) — Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2020.

LAAL, M.; GHODSI, S. M. Benefits of collaborative learning, **Procedia — Social and Behavioral Sciences**, n. 31, p. 486-490, 2012. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.091>.

LOURO, A. I. **Aprendizagem sobre mobilidade sustentável com recurso à Ludificação. Experiência didática na geografia do 11º ano.** Tese (Mestrado em Ensino de Geografia) — Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2022.

MARKHAM, T. **Project Based on Learning Design and Coaching Guide: Expert Tools for Innovation and Inquiry for K-12 Educators.** Heart IQ Press, 2012.

MARQUES, R. **A importância das ferramentas tecnológicas (Projeto IClass) no estudo das redes e modos de transporte na disciplina de geografia no 8º ano de escolaridade.** Tese (Mestrado em Ensino de Geografia) — Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2021.

MÉRENNE-SCHOUMAKER, B. **Didática da geografia.** Porto: Edições ASA, 1998.

MOUTINHO, D. **A utilização das TIC no ensino da geografia: percepção do território e localização geográfica.** Tese (Mestrado em Ensino de Geografia) — Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2020.

PANITZ, T. **Collaborative versus cooperative learning:** A comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning, ERIC, p. 1-15, 1999. <https://eric.ed.gov/?id=ED448443>.

PEREIRA, J. **A importância da imagem e do vídeo no ensino de geografia.** Tese (Mestrado em Ensino de geografia) — Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2021.

RAMOS, A. M. **As tecnologias de informação geográfica no ensino secundário: caso de estudo em duas turmas de ensino secundário na Escola Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves.** Tese (Mestrado em Ensino de Geografia) — Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2020.

RUSSEL, M. Examining the Effects of Educational Technology Programs: Challenges and Strategies. In Peterson, Penelope; Baker, Eva; McGaw, Barry. **International Encyclopedia of Education** (p. 88-94). Elsevier, 2010. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00712-0>.

SILVA, E. R.; SILVA, K. Importância do estágio supervisionado para a formação docente em geografia, **geTup - Revista de Educação Geográfica UP**, n. 5/6, p. 21-30, 2020/2021. <https://doi.org/10.21747/21840091/geo5a2>.

SPIEGEL, A. **La vida cotidiana como recurso didáctico: hacia una escuela más auténtica.** Buenos Aires: HomoSapiens, 2000.

VIEIRA, D. **As migrações e a diversidade cultural no ensino de geografia: proposta de trabalho de campo.** Tese (Mestrado em Ensino de geografia) — Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2017.

VITORINO, R. **A importância do mapa no ensino da geografia. Uma experiência didática no estudo do meio natural no 3º ciclo.** Tese (Mestrado em Ensino de geografia) — Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2022.

WOOLFOLK, A. **Educational Psychology.** 13. ed. London: Pearson, 2016.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO ENQUANTO LÓCUS DE FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE DOCENTE

Maria Francineila Pinheiro dos Santos¹

» INTRODUÇÃO

O estágio compreende etapa essencial da formação inicial docente. A investigação que resultou neste texto tem como problemática o seguinte questionamento: o estágio supervisionado possibilita o fortalecimento da identidade docente? Sendo assim, o objetivo central deste texto consiste em discutir a constituição da identidade docente a partir das relações estabelecidas entre teoria e prática no decorrer do estágio. Sabe-se que ele possibilita um aprendizado imperativo para que os licenciandos possam refletir acerca da docência, teorizando sobre o seu objeto de estudo e experienciando o ensino na perspectiva da realidade que vivenciará na condição de futuro docente. Para o desenvolvimento deste texto utilizamos os pressupostos da pesquisa qualitativa, através de um estudo exploratório. Como procedimentos metodológicos foram realizados levantamento bibliográfico, assim como, leituras e reflexões acerca do tema em foco.

¹ E-mail: francineila.pinheiro@igdema.ufal.br.

O estágio supervisionado compreende um momento essencial da formação inicial docente, não somente pela sua carga horária de 400 horas, mas por viabilizar discussões, reflexões, preocupações e diálogos acerca dos desafios e caminhos que perpassam a docência, possibilitando que os cursos de licenciatura se debrucem sobre questões extremamente relevantes, tais como a relação teoria e prática, a articulação universidade e escola, os saberes e a identidade docente.

O entrecruzamento de ideias e propostas de diferentes universos educacionais acerca do estágio se apresentam de modo complementar. Dentre os vários caminhos encontrados nesse cruzamento, este texto discute o **estágio supervisionado enquanto locus de fortalecimento da identidade docente**, tendo em vista que ele promove caminhos que intensificam a vivência no ambiente escolar, permitindo os licenciandos transitar de modo que aprofundem o sentimento de pertencimento deles para/com a docência.

Com o propósito de contribuir com as reflexões acerca do estágio supervisionado enquanto momento ímpar na formação inicial docente é que estruturamos o presente texto em duas partes. Na primeira, discutimos a relação teoria e prática, e evidenciamos a importância da construção dos saberes docentes pelos licenciandos no âmbito do estágio. Na segunda, a análise perpassa pela reflexão acerca dos desafios na inserção dos licenciandos no ambiente escolar no decorrer do estágio, assim como a construção de sua *práxis* docente. E por fim, como a experiência formativa do estágio se configura como *locus* de fortalecimento da identidade docente.

» ENTRELAÇANDO TEORIA E PRÁTICA, SABERES DOCENTES E ESTÁGIO

O estágio supervisionado compreende “[...] um componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade intrinsecamente articulada com a prática e com as atividades de trabalho acadêmico” (Brasil, 2001, p. 11), na qual o estágio deve se constituir em um momento de preparação para a docência, pautada na relação teoria

e prática, efetivação do saber fazer docente e principalmente do esforço conjunto de todos os sujeitos envolvidos nesse processo, no intuito de promover uma formação crítica e criativa dos licenciandos.

No estágio supervisionado em geografia, por vezes detectamos uma visão tradicional ainda vigente, de que a teoria serve apenas para auxiliar no entendimento da realidade e a prática é a sua aplicação. Conforme Cavalcanti (2008, p. 86), existe uma relação dialética teoria e prática, que devemos ultrapassar, a qual compreende a “[...] idéia predominante de que a teoria é a dimensão própria da ciência e da formação superior, e a prática, a dimensão das escolas”. Tal entendimento confirma ideias equivocadas acerca da relação teoria e prática, denotando uma concepção alheia aos ditames da formação docente na atualidade, mas que, infelizmente, ainda se encontra presente no imaginário de alguns licenciandos de que a universidade representa as discussões teóricas e a escola, o lugar da prática. Sendo urgente a compreensão de que a prática não é mero reflexo da teoria, mas ambas se complementam e interagem constantemente.

Conforme Buriolla (2009, p. 93) “[...] a teoria só existe por e em relação à prática. Há uma relação dialética entre elas: a teoria se constrói sobre a prática, mas também se antecipa a ela”. Nesses termos, a formação inicial deve voltar-se para a efetivação de estágios supervisionados consubstanciados pelo entendimento da importância da relação teoria e prática. E mais, que ela não seja reduzida a dois sujeitos apenas: os teóricos e os práticos, como se não influenciassem e fossem influenciados por outros agentes sociais que compõem essa complexa relação.

Sacristán (1999, p. 20) enfatiza que “[...] todo aquele, indivíduo ou grupo, que decide sobre a educação (é portador de teorias) e sobre as razões que leva consigo, quando o faz é agente da prática”. Assim, os demais sujeitos que interferem direta e/ou indiretamente nos rumos da educação têm implicações nos nexos e determinações na relação teoria e prática.

Ainda nessa perspectiva, Charlot (2005, p. 95) defende a ideia de que existe: “[...] um saber coletivo, historicamente criado pelos docentes, que temos que levar em consideração. Os docentes sabem coisas, coletivamente,

que foram criadas a partir de suas práticas”. Os conhecimentos dos professores advindos da realidade escolar devem ser valorizados, tornando-se elementos essenciais de pesquisa, no intuito de superar a dicotomia teoria-prática. Nesse contexto, torna-se claro que os “ditos práticos” da escola também são capazes de propor teorias que subsidiam a análise da realidade investigada, contribuindo para superar essa relação de superioridade e inferioridade entre os “chamados de teóricos e os de práticos”, avançando no processo de ultrapassar essas ideias equivocadas.

Ao refletir sobre a relação teoria e prática, é importante salientar a necessidade de se romper com as concepções equivocadas acerca da escola, apenas enquanto o local de transmissão de conhecimento, passando a concebê-la como um “[...] espaço vivo, fluido e de complexo entrecruzamento de culturas” (Pérez Gómez, 2001, p. 17), em que a construção do conhecimento ocorre de forma concreta e contextualizada. Ao se contraporem à ideia da escola apenas como o *lócus* da prática, os licenciandos têm a oportunidade de dar início a sua profissionalização mediante a produção de saberes docentes no âmbito da escola.

O estágio supervisionado precisa adotar a reflexão em sua prática, viabilizando a formação do professor como um profissional reflexivo, contribuindo para que ele atue refletindo na ação. Experimentando, corrigindo, inventando e/ou se reinventando, indo além das teorias e procedimentos estabelecidos, ou seja, traçando novos caminhos e/ou possibilidades do saber fazer docente.

A importância das teorias da educação, na articulação do saber, para a formação docente é o que Castellar (2010, p. 42) define como “[...] integrar as bases teóricas com a prática cotidiana e, dessa maneira, os discentes — futuros docentes — teriam uma dimensão maior do significado dos saberes específicos e das práticas sociais”. Daí a necessidade de se localizar no contexto educacional, reconhecendo o ambiente onde se ensina e conhecendo os sujeitos para quem o ensino é proposto, de modo a construir um saber fazer docente pautado em uma educação participativa e emancipatória para os estudantes.

Nessa perspectiva, Callai (2010, p. 418) nos chama atenção para a relevância da articulação do saber fazer no contexto educacional, na medida

em que “[...] tendo clareza teórica que sustente as ações, as escolhas e a definição dos caminhos pode-se oportunizar maiores e melhores efeitos no trabalho de ensinar e de formação docente”.

Segundo Pimenta e Lima (2010, p. 68), a formação docente requer uma série de “[...] saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica, o que coloca os elementos para produzir a profissão docente”. Tais saberes fazem parte das exigências dispostas ao docente, uma vez que a sociedade contemporânea demanda, cada vez mais, profissionais criativos, dinâmicos e autônomos, capazes de solucionar problemas no âmbito escolar, os quais requerem saberes vinculados a uma prática pedagógica pautada em conhecimentos sólidos.

Na discussão sobre o saber fazer docente, Silva (2008, p. 44) enfatiza que “[...] o fazer e o aprender docentes demandam investimentos em situações educativas consistentes, caracterizadas por uma postura crítica, criativa, que valoriza os atos de escutar, participar, construir e intervir na realidade educativa”.

» OS CAMINHOS QUE ENLAÇAM A PRÁXIS E IDENTIDADE DOCENTE NO ESTÁGIO

Conforme Santos (2017, p. 67), o estágio supervisionado possibilita um “[...] aprendizado imperativo para que os licenciandos possam refletir acerca da docência, teorizando sobre o seu objeto de estudo e de ensino, na perspectiva da realidade que vivenciará na condição de docente”. A inserção dos licenciandos no ambiente escolar através do estágio acaba por revelar a eles as dificuldades vivenciadas pelos professores na escola, instigando-os à reflexão acerca da docência.

Para Tardif e Lessard (2008, p. 162) a experiência no ambiente escolar é “[...] complexa e multidimensional, comporta tensões e dilemas. Ela suscita nos professores sentimentos ambivalentes, como fonte de gratificação e alegria, por um lado, e provocações e lugar de dificuldades

de todo tipo, por outro”. Todas essas sensações fazem parte do contexto da profissão docente, e por vezes acaba por ocasionar sentimentos de preocupação e desmotivação em alguns licenciandos, frente aos desafios vivenciados na escola no decorrer do estágio.

A vivência dos estagiários na escola muitas vezes faz com que se sintam inseguros e com medo ao se depararem com a realidade da sala de aula. A respeito dessa experiência, Gonçalves e Gonçalves (1998, p. 115-116) destacam que “[...] é nesse momento que eles percebem mais claramente a diferença entre aquilo que a academia lhes proporcionou em termos de fundamentação teórica, e a prática que ele passa a vivenciar como docente”. Como consequência, pode haver a perda de estímulo e interesse pela docência, fato bastante recorrente nos cursos de licenciatura. A realidade complexa da educação, as dificuldades decorrentes da prática docente e a estrutura escolar podem ser encaradas como um imenso desafio a ser vencido pelos licenciandos em formação.

Nesse contexto, alguns licenciandos vivenciam momentos de angústia e desânimo, dando início a um processo de descontentamento em relação à docência, podendo acarretar desistência da profissão docente. Essa perspectiva coaduna com o pensamento de Pontuschka (2010) ao debater sobre as condições desfavoráveis da escola que se revelam aos estagiários. Segundo a autora, essas condições propiciam ao licenciando a tomada de duas atitudes possíveis: “[...] a de buscar outra profissão ou se sensibilizar, enfrentando conscientemente a importância de ser docente. Como estagiário, isso significaria a oportunidade de tentar dar o melhor de si no auxílio à escola e aos alunos” (Pontuschka, 2010, p. 467). É evidente a necessidade de os cursos de formação inicial se preocuparem com essa questão, e não somente dialoguem com os licenciandos sobre os desafios existentes no ambiente escolar, mas também discutam acerca dos caminhos e/ou possibilidades para minimizá-los.

Posto isso, é necessário acrescentar que o estágio para muitos licenciandos se configura como um momento de decisão da profissão docente, na qual por vezes a inserção na escola não representa uma experiência positiva para todos os estagiários. Assim, é extremamente relevante que os

curso de licenciatura abordem essa problemática ao longo da formação inicial docente.

Vale salientar que, por vezes, temos situações contrárias à explicitada anteriormente, na qual os relatos de licenciandos apontam a aproximação com o ambiente escolar no decorrer do estágio supervisionado como um momento gratificante de aprendizado, na medida em que começam a se perceber enquanto professores, superando medos e desafios impostos pelos diversos contextos, algo comum no primeiro contato do estagiário com a escola, ou seja, o choque diante da realidade escolar. Desse modo, a inserção dos licenciandos na escola por meio do estágio, embora não se apresente igualmente positiva para todos, representa uma ocasião especial de aproximação da profissão docente, a qual contribui significativamente para a formação desses licenciandos.

O estágio é uma possibilidade para o licenciando conhecer e/ou envolver-se com o cotidiano escolar, refletindo sobre a construção de conhecimentos necessários para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Conforme Ghedin e Franco (2008, p. 72), quando o estagiário se insere no contexto escolar, ele “[...] identifica imediatamente os reais problemas da escola, e [...] desperta para a criticidade, a reflexão, e analisa mais profundamente a realidade na qual está inserido”, propiciando ao licenciando um *despertar* para questões que permeiam a profissão docente.

O *despertar* pode possibilitar aos licenciandos uma reflexão sobre o exercício docente e as posturas a serem tomadas no desenvolver da sua *práxis*, na medida em que elas possam estabelecer um vínculo entre o pensar a profissão e o agir de modo responsável e comprometido com uma educação voltada para a cidadania. Nesses termos, o estágio supervisionado na formação inicial deve ser concebido como um momento de preparação dos licenciandos para o exercício da docência, pautado na construção de conhecimentos, reflexão e/ou compreensão da realidade escolar, consubstanciados em uma *práxis* docente de movimento e ação.

Sobre essa discussão, Pimenta e Lima (2010, p. 34) complementam ao apontar que “[...] o conceito de *práxis* leva ao desenvolvimento do

estágio como uma atividade investigativa, que envolve reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade”. Desse modo, o estágio pode ser concebido como um espaço propício para o desenvolvimento do professor pesquisador, viabilizando a realização de pesquisas que busquem refletir acerca da docência nas suas inúmeras nuances, mobilizando uma maior aproximação do licenciando junto ao ambiente escolar.

No contexto dos cursos de licenciatura, o estágio supervisionado configura-se ao futuro professor como “[...] um momento para se verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigível dos formandos, especialmente quanto à regência” (Brasil, 2002, p. 10). Ou seja, um período para os licenciandos construírem conhecimentos e habilidades para o exercício da *práxis* docente, comprometida com os anseios e desafios postos na contemporaneidade.

Espera-se que os licenciandos, por meio de leituras, documentos oficiais, artigos científicos, reflexões, debates na universidade e vivências no ambiente escolar consigam entender o estágio em suas distintas concepções, aspectos e possibilidades, os quais o configuram como um momento de construção de um conhecimento imbuído de criticidade construtiva para a *práxis* docente, e não apenas como uma etapa instrumental da formação inicial.

Posto isso, a formação inicial necessita de uma integração e atuação dos professores formadores, tanto da universidade quanto da escola, na organização e execução do estágio, no intuito de que estes se auxiliem mutuamente, visando a uma qualificação profissional dos futuros docentes.

Outro aspecto que merece nossa atenção refere-se a relevância do desenvolvimento de uma *práxis* docente pelos licenciandos, na medida em que consigam refletir acerca do que compreende o papel do professor na contemporaneidade. Considerar a dimensão social, econômica e cultural da comunidade na qual o ambiente escolar se encontra, assim como o que representa a escola para ela, possibilita a abertura de espaços colaborativos entre universidade, escola e comunidade no decorrer do estágio.

O comprometimento entre universidade, escola e comunidade no âmbito do estágio supervisionado viabiliza um processo de formação no qual o ensino e a pesquisa são elementos integrantes de exitosas experiências. Os licenciandos conseguem construir seus saberes docentes, refletindo e agindo sobre suas ações, envolvendo-se com a comunidade e construindo novos caminhos para uma docência participativa e colaborativa.

Nesse contexto, Sacristán (1999, p. 28) enfatiza a importância de uma *práxis* docente que envolva “[...] a dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros”. Essa lógica de *práxis* explicitada pelo referido autor nos instiga a discutir a *práxis* docente no intuito de que os futuros professores consigam, por meio do ensino da geografia, formar cidadãos críticos e criativos frente aos ditames da sociedade atual.

O estágio supervisionado é um momento para construir, cooperar, refletir, aprender e reaprender sobre a docência. É preciso ir além para entender que a profissão docente faz parte de um conjunto no qual o movimento *reflexão ação reflexão* deve estar presente, no intuito de que o professor esteja aberto a novas possibilidades e caminhos que o levem a se reinventar, na busca de colaborar para uma educação emancipatória.

A *práxis*, portanto, promove um movimento de *reflexão ação reflexão*, auxiliando o entendimento dos licenciandos acerca do papel do professor, viabilizando o enriquecimento da identidade docente, a qual, segundo Nóvoa (1999, p. 116), compreende “[...] uma construção que permeia a vida profissional desde o momento de escolha da profissão, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde se desenvolve a profissão”. Essa construção e embasamento da identidade docente configuram um processo que se transforma constantemente, mas que é imprescindível para a maturidade profissional do professor.

Santos (2012, p. 30) aponta que o estágio em geografia possibilita ao licenciando “[...] a oportunidade de problematizar as situações observadas no ambiente escolar, de pesquisá-las, e de mobilizar seus conhecimentos para propor alternativas, e agir de modo a constituir sua identidade

docente”. Essa construção concebe uma valoração do sujeito enquanto profissional, permitindo a compreensão do significado da docência.

Nesse âmbito, Pimenta e Lima (2010, p. 43) apontam para o seguinte entendimento: “A identidade docente se constrói com base no confronto entre as teorias e as práticas, [...] o que permite caracterizar o estágio como um espaço de mediação reflexiva entre a universidade, a escola e a sociedade”. Ademais, a identidade docente é instituída pela dinâmica de saberes e fazeres mediante um processo em que coexistem aspectos científicos, didáticos e vivenciais, relacionados à construção da prática docente.

Vale salientar que alguns relatos de licenciandos destacam que o estágio supervisionado por vezes contribui para o processo de superação da timidez e o medo que eles sentem ao ingressar na sala para ministrar as aulas. Além disso, salientam que o estágio possibilita a eles conhecerem o que compreende a escola e o seu funcionamento, principalmente desenvolvendo nesse ambiente uma postura docente e o sentimento de pertencimento a essa profissão.

A partir desse momento, percebe-se um fortalecimento da identidade docente, a qual compreende “[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (Sacristán, 1991, p. 64). Coadunando com o referido autor, alguns relatos de licenciandos apontam o estágio como um momento em que eles acabam *se descobrindo enquanto professores*. À medida que assumem um comportamento de docente, os licenciandos experienciam não somente sentimentos de satisfação, mas também de preocupação quanto às responsabilidades que irão assumir frente à docência.

Diante do exposto, o estágio supervisionado é fonte primária de valores identitários imprescindíveis na constituição do sujeito docente. Este deverá estar em constante interação com o ambiente escolar e a aprendizagem para a socialização do conhecimento, construindo um papel social na construção da cidadania e na edificação de uma identidade docente.

» CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões postas ao longo deste texto demonstram a necessidade de ultrapassarmos a ideia da escola apenas como *lócus* da prática e passar a concebê-la como um caldeirão de conhecimentos. E, portanto, devemos estar atentos à realidade dos nossos estudantes e aos valores culturais e sociais nos quais eles se encontram imersos, a fim de que, a partir do cotidiano, possam realizar suas leituras de mundo.

O intuito é fazer com que os estudantes se percebam em seu cotidiano, na paisagem da sua rua e nas desigualdades que se apresentam nos lugares onde vivem, e a partir daí se posicionem com autonomia, criatividade e criticidade diante da realidade, entendendo que eles fazem parte do espaço geográfico, interferindo positivamente ou negativamente, dependendo de suas ações enquanto produtores do espaço.

Nessa perspectiva, é preciso que os licenciandos compreendam o estágio não como um compromisso burocrático e/ou um componente curricular exigido para a conclusão do curso, mas, sim, como um momento propício para desenvolver a sua *práxis* docente. Além disso, faz-se necessário que se voltem para o ambiente escolar com uma visão holística sobre a educação, buscando investigar e/ou questionar o sistema e a política educacional que se faz presente, assim como o contexto social dos sujeitos da escola.

A experiência vivenciada pelos licenciandos no decorrer do estágio supervisionado possibilita o exercício de uma reflexão crítica sobre a prática educativa, ampliando a sua compreensão acerca do ambiente escolar e seus desafios, construindo as bases da *práxis* docente e o enriquecimento da identidade docente.

Assim, considera-se que os cursos de formação inicial consubstanciados na relação teoria e prática, na construção de saberes e fazeres docentes, na articulação universidade e escola, e em uma *práxis* de movimento e ação viabilizam **o estágio supervisionado enquanto lócus de fortalecimento da identidade docente.**

Por fim, acredita-se que esse entendimento acerca do estágio supervisionado **enquanto *locus* de fortalecimento da identidade docente** possibilita a formação de professores conscientes do seu papel na construção de cidadãos críticos, criativos e atuantes para uma sociedade justa, igualitária e sem preconceitos.

» REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. MEC. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica em nível superior. Curso de Licenciatura de Graduação Plena.

BRASIL. MEC. **Parecer CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração da carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

BRASIL. MEC. **Parecer CNE/CP nº 21, de 06 de agosto de 2001**. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior. Curso de Licenciatura de Graduação Plena.

BRASIL. MEC. **Parecer CNE/CP nº 28, de 02 de outubro de 2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 28/2001.

BURIOLLA, M. A. F. **O estágio supervisionado**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CALLAI, H. C. A educação geográfica na formação docente: convergências e tensões. *In*: SANTOS, Lucíola L. C. P. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CASTELLAR, S. M. V. Educação geográfica: formação e didática. *In*: MORAIS, E. M. B.; MORAES, L. B. (Org.). **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de geografia**. Goiânia: NEPEG, 2010.

CAVALCANTI, L. S. Formação inicial e continuada em geografia: trabalho pedagógico, metodologias e (re)construção do conhecimento. *In*: ZANATTA, B. A.; SOUZA, V. C. (Org.). **Formação de professores: reflexões do atual cenário sobre o ensino de geografia**. Goiânia: Vieira/NEPEG, 2008.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GONÇALVES, T. O.; GONÇALVES, T. V. O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. *In*: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1999.

PÉREZ GÓMEZ, A. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PONTUSCHKA, N. N. A formação inicial do professor: debates. *In*: SANTOS, L. L. C. P. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1991.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOS, M. F. P. **O Estágio enquanto espaço de Pesquisa: caminhos a percorrer na formação docente em geografia**. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS. Instituto de Geociências. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2012.

SANTOS, M. F. P. A relevância do estágio supervisionado em geografia na formação inicial docente. **Revista contexto geográfico**. Maceió/AL; v. 2, n. 3, p. 66-75, julho/2017.

SILVA, L. C. Prática de Ensino e Estágio Supervisionado: o diálogo entre as discussões teóricas e a prática cotidiana. *In*: SILVA, L. C.; MIRANDA, M. I. (Org.). **Estágio Supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ESTÁGIO COM PESQUISA EM GEOGRAFIA: PROPOSTAS DE ATIVIDADES QUE GERAM CONHECIMENTOS E FORMAM O PROFESSOR PESQUISADOR

Maria Edivani Silva Barbosa¹

» INTRODUÇÃO

As reflexões expressas neste texto integram o conteúdo da mesa redonda intitulada “Estágio Supervisionado Curricular em Geografia: da Prática à Pesquisa na Produção do Conhecimento”, discursada no dia 13 de abril de 2023, por ocasião do II Seminário Nacional de Educação Geográfica, Formação de Professores e Metodologias de Ensino, uma realização do curso geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), localizada na cidade de Sobral, Ceará, Brasil.

Iniciamos a exposição empreendendo um resgate sobre a prática de estágio como componente curricular na formação docente. No contexto anterior ao ano 2000, o estágio sempre foi considerado a parte prática dos cursos de licenciatura. Consequentemente, dessa perspectiva prática, alguns obstáculos e limites são postos à formação docente, como nesses

1 Professora adjunta do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Ceará (UFC), Centro de Ciências. Contato: edivanibarbosa@ufc.br.

exemplos: dicotomia teoria-prática, concepção de professor transmissor de conhecimentos, ser bom professor cujo fato significativo seria ter pleno domínio dos saberes da ciência de base. De tal modo, o ambiente de aprendizagem da profissão docente decorre de processos meramente imitativos e transmissivos. As práticas de estágio valorizadas eram aquelas que reproduziam os “bons” modelos de aulas e instrumentalizavam os licenciandos para o emprego de metodologias e recursos didáticos. A escola, considerada apenas o local da instrução e de repasse de conhecimentos, ficava restrita à reprodução das “boas” aulas apreendidas na universidade.

Compreender a evolução do estágio na formação docente, e de que maneira este se transformou em terreno fértil para a elaboração de conhecimentos, remete-nos à própria compreensão sobre o que é ser professor em cada período dessa formação. Nos anos de 1990, essa concepção é conduzida à pauta por vários pesquisadores. Da ideia de “[...] repassador barato de conhecimento alheio” e “ministrador de aulas” (Demo, 2006, p. 47), o professor ultrapassa o patamar de “instrutor” e assume a posição de intelectual, crítico e reflexivo. Em que contexto essas críticas vão subsidiar o novo currículo da formação docente? Como os debates acadêmicos e as reformas curriculares dos cursos de licenciatura incorporam a pesquisa às práticas de estágio e passam a considerar o professor um sujeito epistêmico? Quais práticas de estágio contribuem para a produção de conhecimentos? Nesse caminho, refletimos sobre a formação inicial de professores de geografia. Objetivamos analisar os marcos legais e os debates acadêmicos que introduziram mudanças à concepção de professor. Como objetivo específico, tencionamos compreender a articulação do estágio com as práticas de pesquisa e suas possibilidades na elaboração de conhecimentos, relatando sobre três atividades potencializadoras.

Esse constructo deriva das nossas atividades, como professora orientadora de estágio curricular, desde 2006, empreendidas nos estágios curriculares, em cursos de formação de professores. Inicialmente, de 2006 a 2008, operamos no curso de geografia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), localizada no Município de Limoeiro do Norte-CE. Entrementes, de 2009 aos dias atuais (2023), nossas tarefas

se desenvolvem no curso de geografia da Universidade Federal do Ceará, localizada em Fortaleza, Ceará.

O texto está estruturado em quatro segmentos, incluindo esta Introdução. No segundo, discorremos sobre a formação inicial docente e o estágio curricular. Na terceira seção, relatamos acerca da importância da pesquisa nas práticas de estágio e como este se constitui eixo articulador dos saberes docentes e seara produtiva para a criação de conhecimento. No módulo de fecho, tecemos, evidentemente, as considerações finais.

» A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E O ESTÁGIO CURRICULAR

Anterior ao ano 2000, o estágio supervisionado era considerado a parte prática dos cursos de licenciatura. Havia, portanto, nítida separação do que o licenciando aprendia no decorrer dos três anos de curso e o assimilado no decurso do quarto ano, quando, neste, dedicava-se à aplicabilidade dos conteúdos. Essa estrutura curricular é denominada por Donald Schön de “currículo profissional normativo”, comumente reconhecido como o modelo “3+1”, ou seja: *“Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um practicum cujo objetivo é aplicar à prática quotidiana ou os princípios da ciência aplicada”* (Schön, 1995, p. 91. Itálico do autor).

Nessa concepção de estágio, no contexto do modelo 3+1, evidenciamos as práticas que mais caracterizavam essas atividades como a hora da prática: a prática como imitação de modelos e a prática como instrumentalização técnica. Pimenta e Lima (2009, p. 36) asseveram que a prática como imitação de modelos está ligada “[...] a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer que será bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados”. Na prática como instrumentalização técnica, é imprimida ênfase na técnica, ao como fazer. Destitui, portanto, o professor de sua capacidade intelectual, reflexiva e criadora,

limitando-o à instrumentalização mediante recursos e sua aplicabilidade na hora da prática. Nesses termos, Pimenta e Lima acentuam que “[...] o profissional fica reduzido ao prático: não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas tão-somente as rotinas de intervenção técnica deles derivadas” (2009, p. 37).

No contexto dos anos de 1990, quando a formação de professores veio à pauta, flagramos a seguinte crítica, elaborada por Henri Giroux:

A racionalidade tecnocrática estéril que domina a cultura mais ampla, bem como a educação de professores, dedica pouca atenção a questões teóricas e ideológicas. Os professores são treinados para usarem quarenta e sete modelos diferentes de ensino, administração ou avaliação. Contudo, eles não são ensinados a serem críticos destes modelos. Em resumo, ensina-se a eles uma forma de analfabetismo conceptual e político (Giroux, 1997, p. 40).

As críticas à educação de professores estão fundamentadas na racionalidade técnica que permeia a formação docente. Giroux (1997) denuncia essa formação como estéril, haja vista a alienação da tarefa docente, que não enseja aos professores refletirem sobre o próprio trabalho, ou seja, outros pensam a respeito da docência, e os professores executam o que foi elaborado por outros. Dessa maneira, são vistos como técnicos, prontos à aplicabilidade daquilo que lhes é imposto e ensinado. São os limites dessa formação dados pela incapacidade de conceber o professor como um sujeito epistêmico e a escola feita, o local de possibilidades, de reflexão, criação e produção de conhecimentos. Freire nos ensina que é preciso “[...] recusar o papel de puras seguidoras dóceis dos *pacotes* que *sabichões* e *sabichonas* produzem em seus gabinetes numa demonstração inequívoca, pzprimeiro de seu autoritarismo, de sua absoluta crença na possibilidade que têm as professoras de saber e de criar” (2009, p. 16. Itálico do autor).

Os anos de 1990 estão marcados por muitos debates e questionamentos sobre a formação docente. Pimenta (2010, p. 28) registra os brasileiros pesquisadores como partícipes dessas discussões no início dos mencionados anos, com ênfase para o “[...] I Congresso sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas, realizado em Aveiro

[Portugal], 1993, sob a coordenação da professora Isabel Alarcão, o conceito de professor reflexivo e tantos outros rapidamente se disseminaram pelo país afora”.

Essas discussões situam em evidência o professor e o seu fazer. Ao discorrer sobre esse contexto, Pimenta assevera que

A centralidade nos professores traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer, não apenas de sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem, os reinterpretam (2010, p. 36).

Nessa realidade acadêmica é que, no Brasil, os conceitos de professor reflexivo, professor pesquisador e professor intelectual recebem centralidade, em especial, por ocasião do período de reforma curricular e demandas das políticas de formação de professores, no início dos anos de 2000. Nessa valorização do professor — como quem pensa, sente e tem uma história de vida (crenças, princípios e valores) — são elencados os saberes de sua formação para adiante dos saberes da ciência de base. Pesquisador-referência nesse campo de estudo, Tardif (2012, p. 33) identifica e define os distintos saberes exercidos na prática docente: saberes disciplinares (Ciência de Base), curriculares, das Ciências da Educação, da Pedagogia, e saberes experienciais. No começo dos anos de 2000, em meio às discussões sobre a formação docente, reformas curriculares foram elaboradas e os cursos de licenciatura foram influenciados pelas Resoluções CNE/CP N° 1 e N° 2, de 19 de fevereiro de 2002 (Brasil, 2002).

As diretrizes curriculares para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, trazem em seu escopo uma proposta pluralizada no alcance dos ideais dos pesquisadores acadêmicos: a elaboração de um currículo de formação inicial mais integrado, em que a relação entre teoria e prática supere a fragmentação do conhecimento e do saber-fazer e ser docente; a valorização da experiência e reflexão na experiência; formação baseada na epistemologia da prática; reconhecimento dos saberes da experiência; a escola como espaço de formação docente e reconhecimento

dos professores da Educação Básica como coformadores; mudança na concepção de docente transmissor de conhecimentos para profissional reflexivo e pesquisador.

Nessa reforma curricular, há uma mudança significativa da carga horária destinada às atividades de estágio e de prática como componente curricular². Propõe-se articular, desde o início do curso, a teoria e a prática, de modo que os componentes curriculares estejam mais integralizados e seja trabalhada a dimensão pedagógica dos conhecimentos da ciência de base (geografia). Isso significa incorporar aos estudos das diversas disciplinas da matriz curricular os aspectos teórico-metodológicos e didático-pedagógicos dos conteúdos da geografia, alinhando-os e articulando-os com a realidade da escola, futuro locus de trabalho dos professores em formação. A prática como componente curricular, na Resolução CNE/CP N° 1, art. 12, está prevista nos seguintes termos:

& 1° - A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

& 2° A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

& 3° No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática (Brasil, 2002).

Essa perspectiva das práticas como componente curricular e do estágio curricular flexibilizam o currículo da formação docente, pois, prevista desde o início do curso e da segunda metade deste em diante, respectivamente, os licenciandos têm a possibilidade de encontrar-se no chão da escola para problematizar as temáticas diversas inerentes à formação. Permitem,

2 Art. 1°. A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2.800 horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III – 1.800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (Brasil, 2002). A título de comparação, no currículo de Geografia/Licenciatura em 2001, da Universidade Federal do Ceará, a matriz curricular era composta por duas práticas: Prática de Ensino em Geografia I (CJ0043), carga horária 64 (7º semestre) e Prática de Ensino em Geografia II (CJ0058), carga horária 128 (8º semestre), totalizando 192h.

ainda, a probabilidade de estudar sobre os recursos didáticos, as metodologias de ensino e aprendizagem, pesquisar, criar, enfim, inovar a prática de ensino em geografia. Destarte, observamos a mobilização dos diversos saberes docentes apreendidos em cada semestre, o maior tráfego de professores em formação, professores supervisores e professores orientadores entre a escola e a universidade, assim, atribuindo novo significado ao ser e saber-fazer docente.

A máxima dessa valorização do professor como intelectual encontra-se na necessidade, também, de fazer pesquisa, prática que deve ser inserida na formação docente, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Na Resolução CNE/CP nº 1 (Brasil, 2002) está previsto no Art. 2º, inc. IV, “o aprimoramento em práticas investigativas”, e no art. 3º, inc. III — “a pesquisa como foco de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação como compreender o processo de construção de conhecimento”. Dessa maneira, o trabalho de conclusão de curso é incorporado à matriz curricular dos cursos de licenciatura, componente que eleva o patamar de simples docente transmissor a elaborador de conhecimento, portanto, professor-pesquisador.

» ESTÁGIO COM PESQUISA: EIXO ARTICULADOR DOS SABERES DOCENTES E CAMPO FÉRTIL PARA PRODUZIR CONHECIMENTOS

O movimento dos anos de 1990 culminou numa nova concepção de estágio, pois, ao contrário do que se propugnava, este já não configura atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da *práxis* docente, consoante asseveram Pimenta e Lima (2009, p. 45). Com essa perspectiva, as autoras elucidam: “[...] o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da *práxis*. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a *práxis* se dá” (Pimenta e Lima, 2009, p. 45). Segundo rematam as autoras, estágio curricular, nessa configuração,

constitui-se senda de conhecimento e, assim, recebe estatuto epistemológico. O estágio com pesquisa abre possibilidades para a autorreflexão, e “[...] é nesse tempo/espço que o professor em formação constrói sua identidade profissional”. (Ghedin, Oliveira, Almeida, 2015, p. 37). Tudo começa pelo autoconhecimento, pelo conhecimento coletivo e social. Quais atividades possibilitam esse autoconhecimento? O que aprendemos no chão da escola?

» ATIVIDADES QUE ARTICULAM SABERES: MEMÓRIAS DE ESTUDANTE, AS MARCAS DA DOCÊNCIA E CONHECIMENTO DO ESPAÇO ESCOLAR

A memória guardará o que valer a pena. A memória sabe de mim mais que eu; e ela não perde o que merece ser salvo.

A primeira condição para modificar a realidade consiste em conhecê-la.

(Eduardo Galeano)

No curso de geografia/UFC, a atividade de estágio inicia no 5º semestre. No Plano de Ensino desse componente curricular, dentre as atividades realizadas, destacamos três: memórias de estudante, marcas da docência e conhecimento do espaço escolar. Tomamos os ensinamentos de Lima (2012, p. 35-47) como base teórica para balizar as nossas ações: “Onde tudo começa: uma profissão chamada Magistério e um profissional chamado professor”. Nesse texto, a autora nos direciona para a autorreflexão por meio das memórias que os licenciandos guardam de sua época de estudante. Guiados por um conjunto de perguntas³, eles elaboram narrativas, resguardados nas memórias, nas lembranças negativas e positivas que deixaram marcas, os distintivos da atividade professoral:

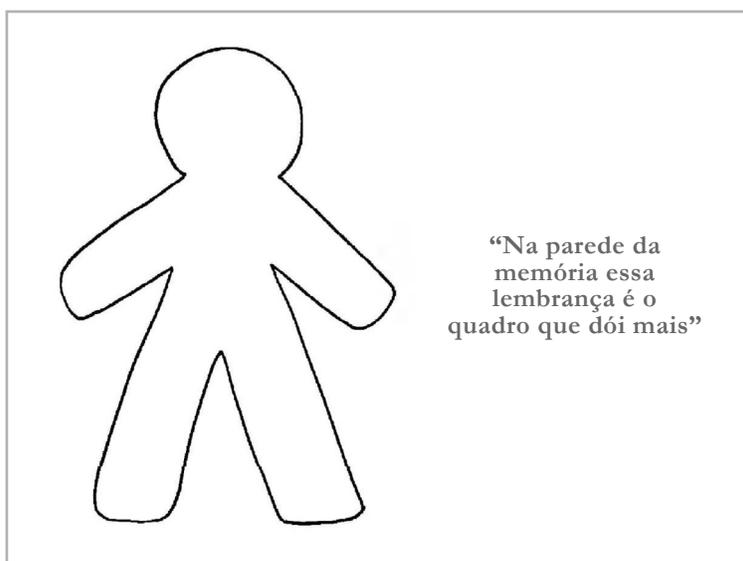
3 As narrativas elaboradas pelos licenciandos são direcionadas pelas seguintes indagações: a) “Quem é o estagiário? b) Quais as experiências significativas das histórias de vida e espaço escolar que fazem o estagiário se identificar com a docência? c) Com que saberes e conhecimentos o estagiário desenvolve a sua prática? d) Quais as influências do contexto, da família, da escola, dos educadores contribuíram para a formação dos estagiários? e) Quem é o estagiário? De onde vem? Com que vai tecendo sua identidade docente? g) O que é ser um professor na sociedade atual? Quais seus problemas? Quais as compensações dessa profissão? Como ingressaram nela? Como é vista concretamente essa profissão em relação às outras? h) O que a sociedade espera e pensa de um professor? i) Que bons professores iluminaram ou iluminam os caminhos que palmilho na estrada do magistério? (Lima, 2012, p. 46).

Através das lembranças, o professor pode mergulhar no seu passado e revelar-se por inteiro para si mesmo, ou seja, lhe é permitido examinar a sua própria história de vida, perpassando experiências individuais e coletivas. Por outro lado, sabemos que em meio a inúmeras experiências, o sujeito faz uma seleção, evidenciando o que lhe é significativo ou que lhe interessa contar aos outros. Essa atividade é, portanto, um processo pedagógico, posto que a construção da história de vida do sujeito motivará o desenvolvimento de uma compreensão de si mesmo, do seu processo formativo e de sua vivência profissional (Lima, 2012, p. 45).

As recordações e o exercício interpretativo emancipam e contribuem para o processo identitário docente. A autorreflexão, na perspectiva de Habermas (1982, p. 232), “[...] altera a vida, é um movimento de emancipação”. Assim, o autoconhecimento e a palavra compartilhada libertam. Nesse exercício reflexivo e dialógico, recorreremos à figura “Contorno” (Figura 1) e a frase “Na parede da memória essa lembrança é o quadro que dói mais”.⁴ Os licenciandos preenchem o “Contorno” com palavras que denotam as marcas negativas de sua época de estudantes. Essas “marcas” negativas são representadas por falas, comportamentos dos professores e colegas, situações vivenciadas pelos licenciandos no ambiente da escola da Educação Básica. Uma vez problematizadas, definem, paulatinamente, sobre o que não “ser” como professor: não ser autoritário, nem impaciente, tampouco licencioso, não se mostrar arrogante, não ser inseguro ou indeciso, entre outros. Esse encontro consigo mesmo, na leitura de Zabalza (2014, p. 119) é um desafio dos estágios: “[...] Com frequência, mencionamos a importância que adquirem na formação [...] os aspectos pessoais, a capacidade para identificar os pontos fortes e fracos de cada um, as emoções, a capacidade de enfrentar frustrações ou de envolver-se pessoalmente”. Nessa perspectiva, os licenciandos refletem sobre “O que já tenho de bom como professor nas atividades já realizadas [...]?” (Lima, 2012, p. 35).

Durante os encontros de mediação, os licenciandos expõem as experiências. A fala e a escuta são fundamentais nesse processo formativo. A aprendizagem acontece também pela experiência compartilhada.

4 Trecho da letra da música “Como nossos pais”, de autoria do cantor e compositor brasileiro Antônio Carlos Belchior, mais conhecido como Belchior, composta e gravada em 1976, integrando o disco *Alucinação*. Belchior nasceu em Sobral, Ceará, em 1946, e faleceu em 30 de abril de 2017, em Santa Cruz do Sul, no Rio Grande do Sul.

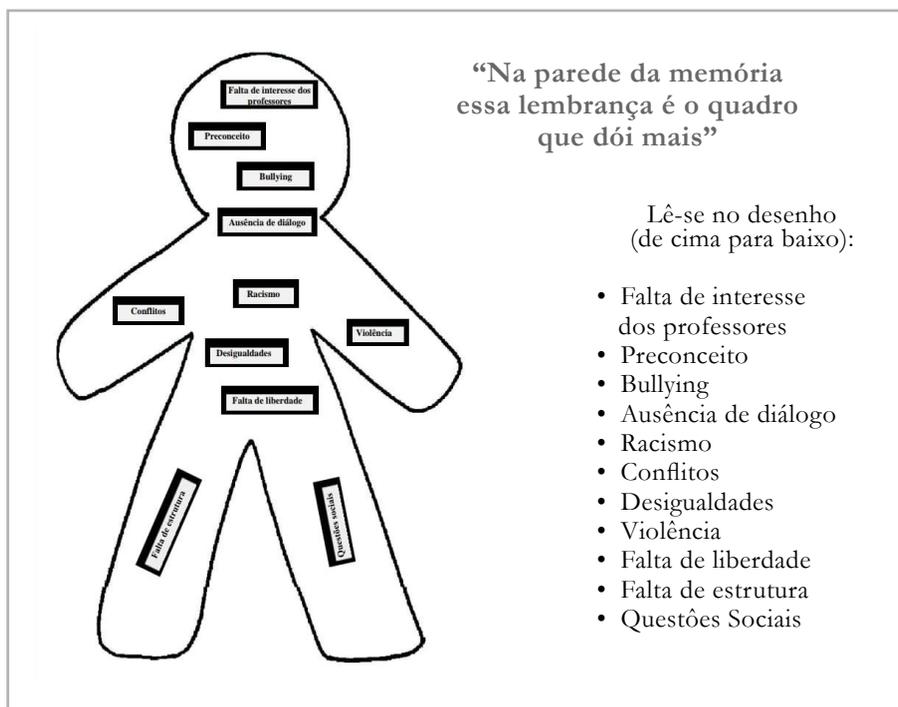
Figura 1- Marcas da docência

Nesse exercício, empregamos a metodologia da roda de conversa, em que os licenciandos aos poucos vasculham a memória e recobram as lembranças, compartilham, ao mesmo tempo em que elaboram as suas narrativas. Empenham-se na produção textual mais elaborada, que passa a compor o segundo capítulo do relatório de estágio, conforme sumário (Figura 3).

A exemplo do que foi realizado na turma de estágio, no semestre 2022.2, expomos a Figura 2, elaborada por um dos estagiários da turma. As palavras expostas na figura são colocadas em pauta na roda de conversa. Alguns temas como *bullying*, racismo, preconceito, violência são desafios da escola contemporânea. Em seus ensinamentos, Candau escreve sobre a urgência de tratar esses temas na formação docente:

O compromisso com a mudança das relações raciais no âmbito da escola e da formação docente deve afetar os distintos sujeitos e agentes inseridos nos processos em curso nesse campo. Para que a sociedade avance, assumindo comportamentos adequados, faz-se necessário que pais, professores(as), alunos(as) e funcionários(as) das instituições de ensino tenham acesso a ferramentas e estratégias que favoreçam o enfrentamento de todas as formas de discriminação, de estigma e preconceitos no ambiente escolar (Candau *et al.*, 2013, p. 128).

Figura 2 - Caricatura de lembranças dolorosas na escola



Fonte: Registro no relatório de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I. Estagiário YMF, do 5º semestre, curso Geografia/Licenciatura/UFC. Semestre 2022.2.

A reflexão sobre as características apontadas pelos licenciandos tem como base teórica o livro *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, da autoria de Paulo Freire (2009). As cartas freireanas são direcionadas aos professores e cuidam de aspectos reais do dia a dia docente, a exemplo das relações com os estudantes, da disciplina em sala de aula, do rigor científico, das características do professor progressista e do respeito ao contexto cultural dos estudantes. As “cartas a quem ousa ensinar” conduzem uma discussão política, ética e estética sobre o ser professor.

Nesse encontro com a obra de Paulo Freire, os licenciandos problematizam aquelas “marcas negativas”, refletem e assumem o compromisso de ser o contrário de tudo aquilo que foi vivenciado negativamente no ambiente escolar. As qualidades do professor progressista vão sendo desenhadas e incorporadas ao perfil profissional: humilde, amoroso,

competente, corajoso, tolerante, respeitoso, seguro, paciente, ético, justo e alegre. Nosso compromisso é desconstituir a imagem do professor que apenas “dá aulas”, e convencer aos que “ousam ensinar” de que, ao assumirem a docência como profissão, arrostam a responsabilidade social com aqueles que demandam uma transformação de vida por intermédio da educação. A prática educativa, conforme explicita Freire (2009, p. 47):

[...] é algo muito sério. Lidamos com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nessa busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto pelo ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão-se tornando *presenças* marcantes no mundo (Realce do autor).

Nessa perspectiva, o estágio como espaço reflexivo também constitui eixo articular dos vários saberes da docência, pois mobiliza “[...] a teoria pedagógica e científica. De certo modo, o estágio enquanto momento de articulação teoria-prática é formador da dimensão científica/técnica, política, ética e estética do futuro professor. Compreende-se que é nesse tempo/espaço que o professor em formação constrói sua identidade profissional” (Ghedin, Oliveira, Almeida, 2015, p. 37). Representamos essa experiência com trechos dos relatos de quatro estagiários:

As pessoas que foram meus professores e professoras ao longo da vida de certa forma se eternizaram em mim. Alguns com certeza como um bom exemplo de profissional dedicado e amoroso, outros como o perfeito modelo do que não o ser” (Estagiário BAOP, 5º semestre. Geografia UFC, 2022.2).

Muitas das influências que tenho e que me fizeram enxergar a docência com uma carreira a ser seguida estão contidas nas lembranças enquanto estudante da educação básica, ao me espelhar em professores que fizeram diferença e que contribuíram na minha decisão de assumir um lado: o da educação como transformação de vidas, inclusive a minha. Eu acredito ser pelas experiências com as diversas culturas, com outros profissionais, na escola e com a família que vamos tecendo a nossa identidade docente, sendo essa (re)construída de forma contínua, sobretudo, após o contato com

os discentes e as mais diversas esferas sociais” (Estagiário YMF, 5º semestre. Geografia UFC, 2022.2).

A professora “A” era conhecida por ser bem estressada e arrogante. Lembro-me bem do seu estilo em sala de aula, sempre gritava muito, tinha vários problemas nas cordas vocais e vivia fazendo cirurgias. Eu estava no quinto ano do ensino fundamental, era muito calada e era meu primeiro ano na escola pública, acredito que a experiência de ter uma professora que grita, que é arrogante, que coloca medo nos alunos não foi o ideal para o meu desenvolvimento. [...] As marcas que carrego em mim, sejam boas ou ruins, me ajudarão a não cometer erros que aconteceram comigo. As características de professores que me inspirei, como por exemplo, o professor “F” — já no contexto da universidade — que vê na docência a dimensão humana, pretendo carregar comigo para o dia em que eu estiver realizando na prática o trabalho de ensino-aprendizagem sabendo que a dimensão humana constitui histórica e socialmente a identidade do(a) professor(a). (Estagiária LMSPC, 5º semestre. Geografia UFC, 2022.2).

Mas nem de bons momentos eu vivi o ensino médio, eu vivi uma situação de racismo, um grupo sempre me excluía de eventos e atividades da escola, os famosos “populares”, na organização do evento de formatura, mesmo eu sempre representante de turma, não fui aceito porque eles não queriam “um negro metido a besta”, eu me senti tão pequeno, como se nada que eu tivesse feito, ou estudado não significou nada, mas sempre me julgariam pela cor da minha pele, em um ambiente em que eu deveria me sentir protegido. (Estagiário LDS, 5º semestre. Geografia UFC, 2022.2).

Nesse percurso formativo, os estagiários dialogam com os autores indicados, ao passo que refletem sobre seus saberes experienciais oriundos da época de estudantes da Educação Básica, e, assim, vão definindo o perfil de profissional docente que tentam se tornar.

Concomitante a essa prática, os estagiários também passam ao conhecimento do espaço escolar munidos de métodos, procedimentos e técnicas de investigação. Com essa intenção, elaboram projetos de pesquisa-estágio tendo a escola, a formação docente e o ensino de geografia como objetos de investigação. Orientações sobre metodologia científica são realizadas com vistas à elaboração do pré-projeto. Na perspectiva de Pimenta e Lima (2009, p. 46),

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise de contextos em que os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam.

Nessa compreensão, encaminhamos um documento orientador do pré-projeto que deve conter os seguintes elementos:

Quadro 1 - Elementos do Projeto-pesquisa, 5º semestre, Geografia/UFC 2023

<p>CAPA, FOLHA DE ROSTO, SUMÁRIO</p> <p>INTRODUÇÃO - O que fazer? Estabelecer a situação-problema a ser investigada na escola. Realizar perguntas norteadoras que deverão ser respondidas com o processo investigativo da pesquisa-estágio.</p> <p>JUSTIFICATIVA - Por que fazer? Esclarecer os motivos que justificam a pesquisa, levando em conta a sua relevância (acadêmica, social e pessoal).</p> <p>OBJETIVOS - Para que fazer? Definir o que se pretende alcançar com a execução da pesquisa-estágio, ou seja, seus objetivos (geral e específicos).</p> <p>REFERENCIAL TEÓRICO - Como fazer? Compor um quadro teórico e dialogar com os autores que fundamentam a pesquisa-estágio.</p> <p>METODOLOGIA - Como fazer? Com quê? Onde fazer? Definir a metodologia: tipo de pesquisa, abordagem da pesquisa, procedimentos, técnicas, formas de registro. Especificar o campo de observação e as variáveis que interessam à pesquisa: local, sujeitos investigados etc. É importante definir os critérios de escolha da escola.</p> <p>CRONOGRAMA - Quando fazer? Definir o cronograma com duração das atividades, indicando o tempo necessário para a realização das etapas da pesquisa. Levar em conta a carga horária do estágio.</p> <p>REFERÊNCIAS - autores que fundamentam a pesquisa na escola. Utilizar não apenas os autores indicados no Plano de Ensino do Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I, mas também dialogar com autores que fundamentam outras disciplinas do curso, que podem auxiliar na compreensão do espaço escolar e ensino de Geografia.</p> <p>ANEXOS</p> <p>APÊNDICES</p>

Nos encontros de mediação semanais, as orientações são repassadas. Com o pré-projeto elaborado, os estagiários empenham-se na tarefa investigativa. Realizam observação e análise do espaço escolar, da sala de aula,

das metodologias e dos recursos didáticos, avaliam documentos (projeto político-pedagógico, organograma da escola, Diretrizes Curriculares Nacionais), investigam os professores e estudantes por meio de entrevistas, aplicam questionários, fazem registros fotográficos, conhecem o entorno da escola e criam situações de ensino e aprendizagem (intervenção).

Nessa perspectiva, o objetivo do estágio é aproximar o licenciando desse futuro espaço de trabalho. É conhecido, porém, esse *opus spatium* com amparo na ótica investigativa sobre as dimensões pedagógicas, administrativas, física e material. Segundo Lima (2012, p. 94): “O olhar para os fatos e as pessoas que chegam à escola gera uma interpretação carregada das suas visões de mundo e de interesses dos sujeitos inseridos naquele ambiente”.

Tal visão é dirigida para perceber todo o ritual escolar. Munidos de uma caderneta de campo, os estagiários fazem o registro de acontecimentos, aspectos sobre o espaço/tempo escolar: o toque da sirene, a entrada dos estudantes, as conversas na sala dos professores, o término de cada aula, a troca de professores nas turmas, o horário da merenda e do recreio, a organização da sala de aula, entre outros.

A percepção sobre o espaço escolar ultrapassa a análise material e chega a um exame crítico das relações entre os sujeitos escolares e a permanência no interior da escola. Os indicadores recolhidos mediante os instrumentos e técnicas de pesquisa (roteiros de entrevista, questionários, ficha de observação da sala de aula, caderneta de campo, registros fotográficos, croquis da escola) são organizados conforme as categorias de análise, o que resulta na elaboração do relatório de estágio. Os dados são analisados e interpretados e passam a compor o texto que figura em relatório de estágio. Sobre a importância da realização do estágio com pesquisa, Pimenta e Lima (2009, p. 228) argumentam:

A realização dos estágios sob a forma de projetos pode estimular nos estagiários o desenvolvimento de um olhar sensível e interpretativo às questões da realidade, uma postura investigativa, uma visão de conjunto do espaço escolar, uma percepção das dificuldades que a escola enfrenta, mas também das conquistas reveladas nas ações dos profissionais que ali se encontram: uma compreensão da cultura escolar e das relações que ali se estabelecem de conflitos, confrontos e cooperação e participação.

A Figura 3 é um exemplo de sumário organizado por uma estagiária da turma do semestre 2022.2. Elaborar um sumário converge na capacidade do licenciando organizar todo o material coletado.

Figura 3 - Exemplo de sumário elaborado por estagiário

SUMÁRIO	
1. INTRODUÇÃO.....	4
2. IDENTIDADE DOCENTE: ONDE TUDO COMEÇA.....	5
2.1 Memórias de estudante.....	5
2.2 As marcas da docência.....	8
3. O ENSINO-APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	10
3.1 O contexto, o aluno e o ensino.....	10
3.2 O ensino de Geografia no ensino fundamental.....	12
3.3 O papel do professor e da professora de Geografia na formação de sujeitos.....	14
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	16
REFERÊNCIAS.....	17

Fonte: Relatório da estagiária LMSPC, 5º semestre. Geografia, UFC, 2022.2.

Essa aproximação do estagiário com a escola, por meio de projetos, possibilita a aprendizagem da profissão docente por vários aspectos: estrutura organizacional da escola (pedagógica, administrativa e estrutura física e material), cotidiano da sala de aula e relações dos estudantes com os professores e vice-versa, perfil dos estudantes (hábitos, atitudes e comportamentos), ensino de geografia e seus desafios na contemporaneidade, localização geográfica da escola com seus desafios e potencialidades do espaço em seu entorno.

O *schola spatium*, por conseguinte, proporciona diversas lições formativas. Consoante leciona Lima (2012, p. 93-94), tem-se como lições: a) o coletivo institucional; b) a procura da qualidade de ensino; c) a escola e suas relações com os professores; e d) a relação com os alunos sobre

disciplina e indisciplina. Dessa maneira, o autoconhecimento e o conhecimento do espaço escolar são considerados atividades formativas da profissão docente.

» CONSIDERAÇÕES FINAIS

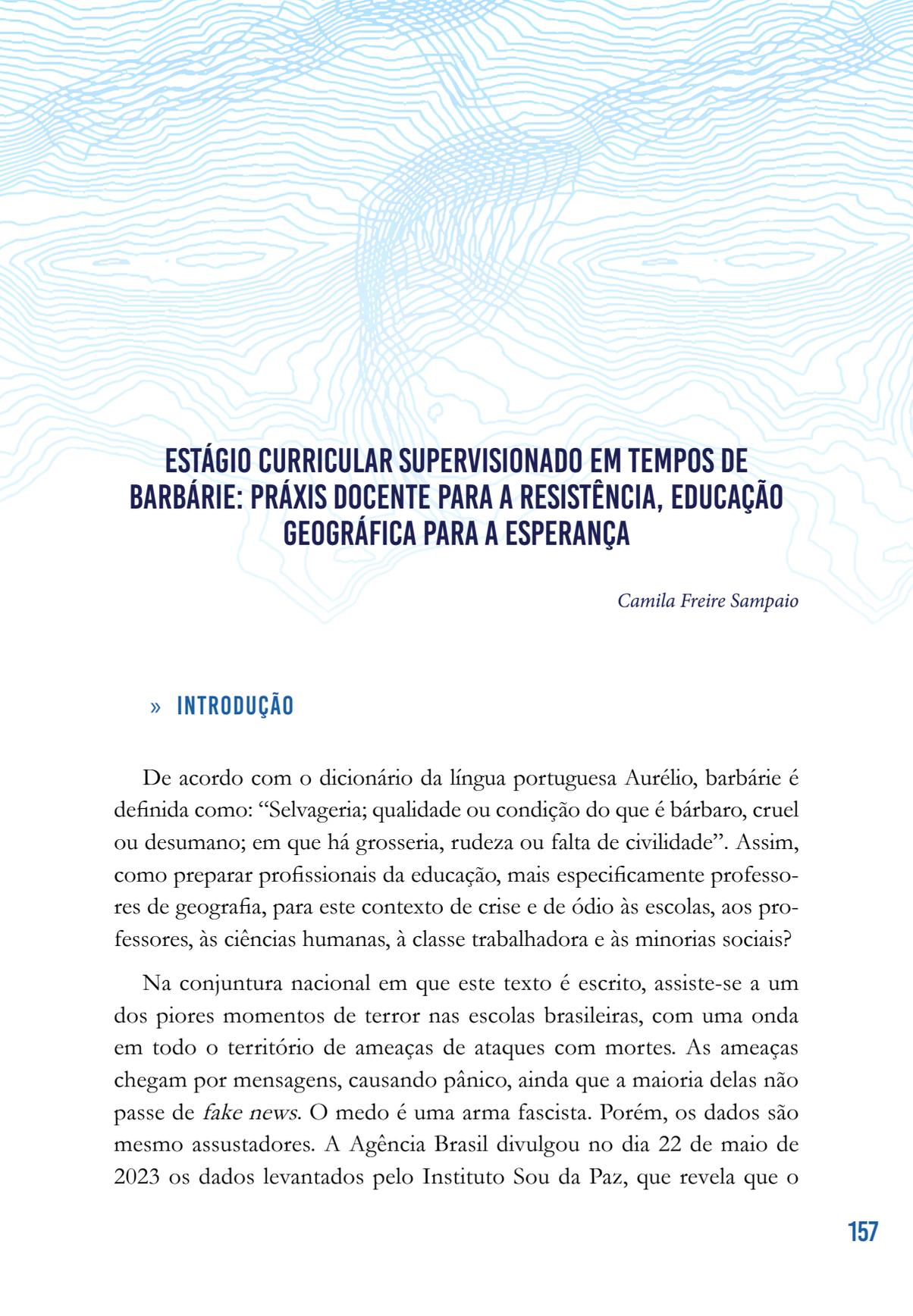
Dessa experiência, aprendemos a lição conforme a qual o estágio curricular é um eixo articulador dos saberes docentes, pois, durante a realização dessa prática, os licenciandos vão mobilizando esses conhecimentos ao experienciar a escola. A visão atenta sobre os aspectos externos da escola (entorno e localização) requer uma leitura sobre a cidade e o urbano. Ao verificar a geografia que se pratica na escola, os estagiários refletem sobre pontos teórico-metodológicos e didático-pedagógicos, assim como problematizam os conteúdos específicos da geografia escolar; analisam e interpretam os documentos que regulamentam a educação brasileira, concentrando-se naquilo que está escrito nos documentos oficiais e constataam sobre o que realmente é vivido na escola; aprendem sobre a docência em contato com os professores supervisores e demais profissionais da escola; a escuta e a observação potencializam a aprendizagem docente.

O estágio com pesquisa é um processo libertador, pois concede ao professor em formação o ensejo de desenvolver práticas de pesquisa, ao apropriar-se dos métodos, procedimentos e técnicas investigativos. Produzir conhecimento, com pressuposto nas práticas de estágio, altera a condição do professor instrutor a sujeito epistêmico, emancipado e autônomo.

Todas as mudanças na formação docente são consequências das críticas realizadas pelos pesquisadores a essa formação nos anos de 1990, e pelas reformas curriculares propostas em 2002 com as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica. A alteração na carga horária de estágio enseja um tempo mais demorado na escola por parte do estagiário. Tempo necessário para reflexão sobre a prática. A escola é espaço de formação da aprendizagem docente e campo fértil para a produção de conhecimentos.

» REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Resolução CNE/CP N° 1 e 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Brasília, DF: MEC/CNE, 2002.
- CANAU, V. M. *et al.* **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)**. São Paulo: Cortez, 2013.
- DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 21 ed. São Paulo: Editora Olho D'Água, 2009.
- LIMA, M. S. L. **Estágio e Aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.
- GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S.; ALMEIDA, W. Aguiar de. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.
- GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SCHÖN, D. Formar Professores Reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Tradução Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, p. 77-91, 1995.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.



ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM TEMPOS DE BARBÁRIE: PRÁXIS DOCENTE PARA A RESISTÊNCIA, EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA PARA A ESPERANÇA

Camila Freire Sampaio

» INTRODUÇÃO

De acordo com o dicionário da língua portuguesa Aurélio, barbárie é definida como: “Selvageria; qualidade ou condição do que é bárbaro, cruel ou desumano; em que há grosseria, rudeza ou falta de civilidade”. Assim, como preparar profissionais da educação, mais especificamente professores de geografia, para este contexto de crise e de ódio às escolas, aos professores, às ciências humanas, à classe trabalhadora e às minorias sociais?

Na conjuntura nacional em que este texto é escrito, assiste-se a um dos piores momentos de terror nas escolas brasileiras, com uma onda em todo o território de ameaças de ataques com mortes. As ameaças chegam por mensagens, causando pânico, ainda que a maioria delas não passe de *fake news*. O medo é uma arma fascista. Porém, os dados são mesmo assustadores. A Agência Brasil divulgou no dia 22 de maio de 2023 os dados levantados pelo Instituto Sou da Paz, que revela que o

primeiro ataque a escolas que houve no Brasil aconteceu 21 anos atrás e, desde então, outros 23 casos ocorreram.

O que mais chama atenção na pesquisa é que os dados mostram que houve um aumento expressivo dos casos a partir de 2019. Entre 2002 e 2019, foram registrados sete casos. Nos últimos quatro anos, foram 17 casos, ou seja, mais que duplicou. Somente nos primeiros quatro meses do ano de 2023, foram quatro casos, além das inúmeras ameaças que esvaziaram por dias escolas em todo o Brasil, aterrorizando pais, profissionais da educação e poder público.

Também enquanto este texto é escrito, professores são acusados de doutrinadores e comparados a traficantes de drogas por deputado federal, em palanque de movimento pró-armas. Há um movimento com retórica beligerante antiescola pública e antiprofessor(a), que se alicerça no discurso de ódio, na violência e na disseminação de mentiras como expressões do projeto de poder da extrema direita que afetou e ainda repercutirá por alguns anos diretamente na educação e, conseqüentemente, na formação de professores.

Assistiu-se no Brasil durante os anos pós-golpe de 2016 a um recrudescimento do ódio, da intolerância, do fundamentalismo e de toda espécie de extremismo que caracteriza a ultradireita fascista mundial. O contexto político que se impunha em território brasileiro constituiu-se solo fértil para o gérmen da barbárie, incrementado pela necropolítica genocida, associada à pandemia do novo Coronavírus que matou aproximadamente 700 mil pessoas; a maior parte delas em decorrência de negligência estatal.

Assim, este texto endossa o compromisso com a formação inicial de professores de geografia, apresentando algumas concepções teóricas/epistemológicas no/do ensino de geografia, envolvendo temas como formação de professores, concepção de educação, práxis docente, geografia escolar, educação geográfica e identidade docente. Como recorte empírico, traz o contexto da prática profissional de estágio curricular supervisionado em geografia do(a)s estudantes do curso de Licenciatura em Geografia do IFCE campus de Quixadá, que teve início nesse cenário de barbárie apresentado anteriormente.

Fernando Haddad, caracterizando o cenário nacional no prólogo do livro que ele define como uma peça de resistência e um convite ao engajamento, *Educação contra a barbárie* (Cassio, 2019), afirma que:

A vitória do ultraliberalismo obscurantista (prefiro a expressão neoliberalismo regressivo) nas últimas eleições deixou a comunidade de educadores apreensiva. Depois de algum oxigênio dado à educação desde 1988, mas sobretudo, entre 2004 e 2014, o setor passou a conviver com a sensação de sufocamento. Objetivo e subjetivo. Material e psicológico. Escola sem partido, militarização, imposição de métodos, revisionismo histórico, corte de verbas, negação da diversidade, tudo parece caminhar na contramão do que sucessivos governos pretenderam construir, obtendo mais ou menos êxito. Não se trata de uma agenda liberal contra uma “visão de esquerda”, mas de uma agenda pré-moderna contra o próprio iluminismo (Haddad, 2019 p. 12).

Estudar a formação de professores exige considerar a condição humana, tanto daquele(a) professor(a) como das demais pessoas envolvidas, inclusive considerar o modelo de sociedade. Assim, corrobora-se Cunha (2013, p. 14) ao afirmar que “as mudanças na sociedade definirão sempre novos desafios para a educação e, como decorrência, diferentes aportes no papel e formação de professores”.

Somado a esse contexto de retrocessos e precarização da educação, no ano de 2020, professores, profissionais da educação, licenciando(a)s, escolas, estudantes e famílias enfrentaram os desafios do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Embora se compreenda que foi uma alternativa diante do cenário inédito e assustador que assolou todo o planeta, as repercussões para a educação no Brasil, fortemente marcada por desigualdades sociais que foram acentuadas pela crise sanitária, econômica e social, foram bastante danosas e reverberarão por muitos anos, sobretudo em decorrência do déficit acumulado do processo de ensino-aprendizagem.

Santana Filho (2020) consegue elencar e reunir de maneira precisa os principais desafios enfrentados pela educação durante a pandemia, levando-o a afirmar que a docência e a educação escolar estavam abaladas no referido período:

A pandemia, ao nos isolar uns dos outros, estudantes, professores, pedagogos, gestores públicos e privados, abala a dinâmica da escola: seu sentido baseado na convivência e compartilhamento de ideias e saberes, na transmissão de conteúdos consolidados e conduzida por práticas seculares encontra-se revirado (Santana Filho, 2020 p. 03).

O autor cita como principais problemas que envolveram a educação durante o contexto pandêmico: a aprendizagem derivada exclusivamente do cumprimento de um currículo, a urgência de fazer funcionar a escola, de manter a intervenção pedagógica orientada por conteúdos e instrumentos de memorização e controle, o encantamento apressado com os aparatos tecnológicos, o “messianismo romântico” da atividade do professor e a negação de sua profissionalidade. Tudo isso escancarou a desigualdade social que se reverbera no sistema educacional e acentuou a precarização do trabalho docente. Santana Filho (2020) defende a ideia de uma educação comprometida em produzir humanidade em nós e nos estudantes.

» A PRÁXIS DOCENTE EM GEOGRAFIA PARA A RESISTÊNCIA, INDIGNAÇÃO E REBELDIA

Ao discutir as relações entre educação e o empreendedorismo da barbárie, a captura da forma e da função da educação pelo capital e a reificação dos objetivos da educação ao denunciar a gestão estatal-empresarial da educação, Catini (2019) alerta para a aniquilação da experiência formativa e da autonomia nesse modelo de educação que tem como núcleo a barbárie, alimentada pela competição. Para ela, não há saída fora do desafio de criar relações sociais não pautadas pelo individualismo, pela heteronomia e pela concorrência.

A educação deve ser uma prática subversiva, pois este é o único modo de negar os pressupostos objetivos da barbárie. Para tanto, ela deve estar atenta aos conteúdos, mais também à forma social que assume e, sobretudo, deve manter-se vigilante frente ao perigo de entregar-se às classes dominantes, como seu instrumento, já que o modo de educar capitalista tende a se impor sobre tudo e todos, indiferente às boas intenções (Catini, 2019 p. 39).

Nesse sentido, discutindo a necessidade da não aceitação das opressões, das injustiças e das desigualdades sociais na proposta de educação contra a barbárie, Ratier (2019) sugere a relação entre escola transformadora, afetos e elogio da raiva e da revolta como partes do processo de formação de indivíduo(a)s autônomo(a)s, reflexivo(a)s e crítico(a)s:

Vivemos em um mundo injusto e num país abissalmente desigual. É compreensível e indispensável que alunos e professores sintam raiva, que se indignem. que a escola esteja a serviço da transformação da indignação em ação, trabalhando a raiva e a revolta como insumo básico nas discussões dos aspectos afetivos no ambiente escolar (Ratier, 2019, p. 156).

Na contemporaneidade, pesquisadores, professores e estagiário(a)s têm refletido, discutido, produzido e colocado em prática conhecimentos sobre o estágio curricular supervisionado, sobretudo no tocante à necessidade da relação teoria-prática de maneira articulada, contínua e ininterrupta, bem como no que se refere à compreensão do estágio não apenas enquanto momento exclusivo da prática profissional, mas também enquanto campo de reflexão e de pesquisa sobre formação de professores e trabalho docente.

O estágio é um momento relevante para a reflexão crítica sobre a própria formação e para a tomada de consciência em relação aos processos cognitivos desenvolvidos por estagiários ao longo do curso. [...] No entanto, não é qualquer prática desse âmbito do estágio que contribuirá para a profissionalização do professor, é necessário que em suas atividades estejam previstas a problematização da profissão, a reflexão crítica e fundamentada sobre os aspectos que a envolve, e é justamente o pensamento teórico do professor em formação que será desenvolvido de modo destacado nesses momentos (Cavalcanti, 2019 p. 40).

Lamentavelmente, ainda é possível encontrar professores que permanecem na cegueira epistemológica de não conseguirem enxergar a intrínseca relação entre profissão docente e produção de saberes no âmbito da geografia Escolar. Algumas vezes, esses docentes assumem uma postura vaidosa que desdenha do espaço escolar, endossando a desvalorização

da própria categoria profissional, alimentando um academicismo que, ao invés de fortalecer a prática pedagógica com teorias, enfraquece a docência em geografia.

É nesse sentido que os estágios curriculares supervisionados em geografia se legitimam como oportunidade, não só de vivência cotidiana do trabalho docente em seus aspectos prático-metodológicos, mas também epistemológicos no domínio dos conteúdos referentes à ciência geográfica e ontológicos no âmbito do entendimento de que a geografia é uma forma de leitura do mundo, como assevera Moreira (2008, p. 105):

A geografia é uma forma de leitura de mundo. A educação escolar é um processo no qual o professor e o aluno se relacionam com o mundo através das relações que travam entre si na escola e das ideias. A geografia e a educação formal concorrem para o mesmo fim de compreender e construir o mundo a partir das ideias que formam dele.

Pela educação geográfica, professor(a) e estudante se comprometem politicamente com a leitura e a ação crítica sobre o mundo:

A educação geográfica apoiará os sujeitos-alunos a formarem uma consciência da espacialidade dos fenômenos vivenciados como parte da sua história sociocultural: consciência da possibilidade de intervenção no mundo, do agenciamento da condição de sujeito nesse mundo. Assim, os atos de ler o mundo, indagar-se sobre ele, questioná-lo, explicá-lo, implicam — para o educador — entender a educação geográfica como processo que entende o sujeito-aluno enquanto agenciador, alguém que, ao ler o mundo, projeta um mundo; e a geografia escolar assume capital relevância na formação da consciência espacial-cidadã (Nogueira; Carneiro, 2008 p. 85).

Dentro dessa perspectiva, Cavalcanti (2019) propõe o fazer/ser geografia na sala de aula, que é intrínseco ao pensar e viver geograficamente a cidadania. Em consonância com essa perspectiva, Callai (2018) afirma que a formação cidadã é o elo que dá significado ao ensino de geografia, pois é a geografia escolar que, superando a fragmentação dos conteúdos, trabalha para que o(a)s estudantes desenvolvam

pensamento espacial e se identifiquem enquanto sujeito(a)s de um lugar e compreendam e atuem no mundo.

A *práxis* docente em geografia, possibilitada pelos estágios curriculares, tanto para o(a)s professor(a)s orientadore(a)s, para o(a)s professor(a)s supervisor(a)s quanto para o(a)s estagiário(a)s, evoca as ações e esperar no sentido freiriano (Freire, 1992; 2016), que muito se coaduna com o sentido miltoniano de compreender mundo enquanto possibilidade. Tanto o processo de profissionalização de professores quanto a atuação no cotidiano da escola exigem acreditar que a transformação social é possível, acreditar não como devaneio ou ilusão, mas enquanto sonho, como nos alerta Freire (2016):

É certo que mulheres e homens podem mudar o mundo para melhor, para fazê-lo menos injusto, mas a partir da realidade concreta a que “chegam” em sua geração. E não fundadas ou fundados em devaneios, falsos sonhos sem raízes, puras ilusões. O que não é, porém, possível é sequer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto. As puras ilusões são os sonhos falsos de quem, não importa que pleno ou plena de boas intenções, faz a proposta de quimeras que, por isso mesmo, não podem realizar-se. [...] Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta. Na verdade, a transformação do mundo a que o sonho aspira é um ato político (Freire, 2016, p. 61-62).

Dessa forma, refletir sobre a prática profissional de professores de geografia pautada em *práxis* da resistência, com vistas a educação geográfica para a esperança, é também pensar na epistemologia da ciência geográfica, seus conceitos-chave e categorias específicas, associados à possibilidade de sonhos e transformação e como isso atravessa as relações sociais que (re)organizam o espaço, Assim, compreender a (re)produção espacial exige refletir sobre que tipos de relações caracterizam a sociedade de cada época, para que assim se possa ir além das ilusões, dos medos, do ódio e da barbárie para alcançar a esperança enquanto materialidade subjetiva de pensar, ser e fazer geografia.

» **ESPACIALIZANDO AS REFLEXÕES: O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA NO SERTÃO CENTRAL DO CEARÁ**

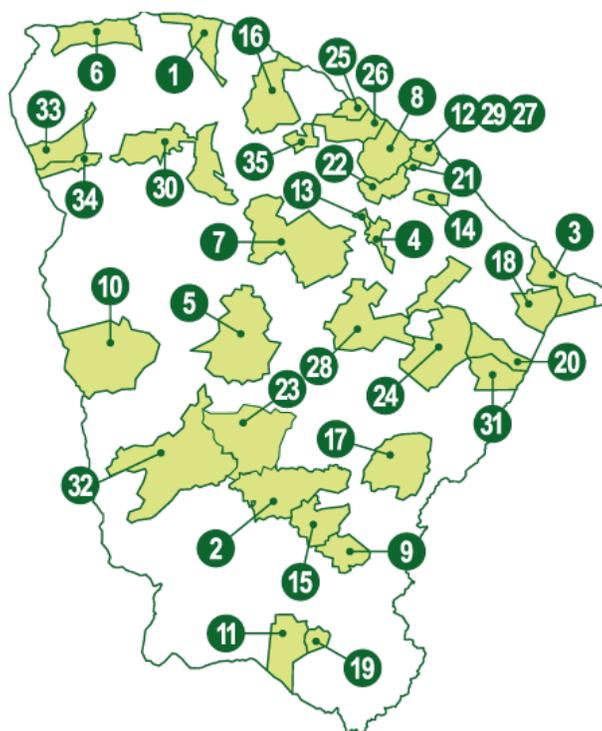
Este trabalho tem como objetivo apresentar reflexões sobre o estágio curricular supervisionado em geografia, a partir de experiências vivenciadas no curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), campus de Quixadá. Assim, a delimitação espacial de análise deste texto são vivências de estágios realizadas na região do Sertão Central cearense. Já o recorte temporal é de janeiro de 2019 a junho de 2023.

Para melhor compreender o contexto espacial, que é elemento essencial para as reflexões aqui propostas, faz-se necessário tratar, ainda que brevemente, sobre o processo de implantação do IFCE na região e do curso de Licenciatura em Geografia. Sobre a instituição, o IFCE compõe a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Suas origens são do início do século XX, quando o então presidente Nilo Peçanha, pelo Decreto nº 7566, de 23 de setembro de 1909, instituiu a Escola de Aprendizes Artífices. Ao longo 100 anos de existência, a instituição passou por muitas transformações, inclusive de nomenclatura: primeiro para Liceu Industrial do Ceará, em 1941; depois para Escola Técnica Federal do Ceará, em 1968. No ano de 1994, a escola passou a chamar-se Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ceará (Cefet/CE), ocasião em que o ensino foi ampliado para o nível superior e suas ações acadêmicas, acrescidas das atividades de pesquisa e extensão. Assim, estavam fincadas as bases necessárias à criação do Instituto Federal do Ceará.

Dessa forma, no dia 29 de dezembro de 2008, pela Lei nº 11.892, sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o Instituto Federal do Ceará congrega os extintos Centros Federais de Educação Tecnológica do Ceará (Cefets/CE) e as Escolas Agrotécnicas Federais dos municípios de Crato e de Iguatu (IFCE, 2015). Na atualidade, o IFCE possui 35 unidades distribuídas em todas as regiões do estado do Ceará, conforme mostra a imagem a seguir:

Figura 1 - Presença do IFCE no estado do Ceará-Brasil



- 01 - Acaraú
- 02 - Acopiara
- 03 - Aracati
- 04 - Baturité
- 05 - Boa Viagem
- 06 - Camocim
- 07 - Canindé
- 08 - Caucaia
- 09 - Cedro
- 10 - Crateús
- 11 - Crato
- 12 - Fortaleza
- 13 - Guaramiranga

- 14 - Horizonte
- 15 - Iguatu
- 16 - Itapipoca
- 17 - Jaguaribe
- 18 - Jaguaruana
- 19 - Juazeiro do Norte
- 20 - Limoeiro do Norte
- 21 - Maracanaú
- 22 - Maranguape
- 23 - Mombaça
- 24 - Morada Nova

- 25 - Paracuru
- 26 - Pecém
- 27 - Polo de Inovação Fortaleza
- 28 - Quixadá
- 29 - Reitoria
- 30 - Sobral
- 31 - Tabuleiro do Norte
- 32 - Tauá
- 33 - Tanguá
- 34 - Ubajara
- 35 - Umirim

Fonte: IFCE, 2023.

O IFCE é uma autarquia de natureza jurídica, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão da instituição e dos cursos de educação superior, o IFCE é equiparado às universidades federais.

É de extrema relevância destacar que o IFCE campus de Quixadá surge em 2018, no referido contexto de expansão da Rede Federal,

especificamente na conjuntura política de interiorização da educação pública, gratuita e de qualidade voltada para a classe trabalhadora e para o(a)s filho(a)s da classe trabalhadora sertaneja que, com a chegada dessa instituição, não precisariam mais se deslocar para Fortaleza (capital do Ceará) ou outro município para estudar e se qualificar profissionalmente. A interiorização do IFCE possibilita a democratização do acesso à educação à população do campo e da cidade.

O curso de Licenciatura em Geografia do IFCE campus de Quixadá foi implementado no ano de 2016, após consulta pública e reuniões que reuniram vários setores da sociedade. A demanda por professores com graduação em Licenciatura em Geografia surgiu a partir de informação fornecida pelo Centro Regional de Desenvolvimento da Educação (CRE-DE 12), da Secretaria Estadual da Educação do Ceará (SEDUC), acerca da escassez de profissionais com graduação na área de geografia na região.

Assim, objetivando atender a região do Sertão Central Cearense que, conforme divisão do governo estadual, é composta por 13 municípios: Banabuiú, Choró, Deputado Irapuan Pinheiro, Ibareta, Ibicuitinga, Milhã, Mombaça, Pedra Branca, Piquet Carneiro, Quixadá, Quixeramobim, Senador Pompeu e Solonópole. Assim, além de possuir estudantes de todos esses 13 municípios, a abrangência do curso ultrapassou os limites da referida região e alcança regiões circunvizinhas, como as regiões do Sertão de Canindé e Maciço de Baturité.

Nessas regiões não havia, até então, curso presencial de licenciatura para professores de geografia. O que resulta na forte presença de profissionais com outras formações acadêmicas lecionando geografia escolar. Parte significativa do público do curso de Licenciatura em Geografia do IFCE campus de Quixadá ingressa sem a experiência escolar de ter assistido aulas de professores com graduação em geografia. Muito(a)s licenciando(a)s, inclusive, chegam ao curso cheio de pré-conceitos com essa área do saber, em decorrência de pouco terem apreendido da essência epistemológica geográfica na escola. Não são poucos os relatos de que somente na graduação é que realmente vieram entender, de fato, o que estuda a geografia.

Essa carência de professores com formação específica em geografia repercute no desenvolvimento de parte do(a)s estagiário(a)s do curso de Licenciatura em Geografia do IFCE campus de Quixadá. O fato de muitos não terem a experiência anterior, enquanto estudantes da educação básica, de terem assistidos aulas com professores graduado(a)s em geografia, quando iniciam os estágios, relatam situações desconfortáveis, seja porque alguns professores supervisores com graduações em outras áreas não se sentem à vontade de estarem sendo observados por estagiário(a)s de geografia, ou também devido ao fato do(a)s estagiário(a)s notarem algumas incongruências no ensino da geografia escolar, perfeitamente compreensíveis, tendo em vista que esses profissionais estão lecionando disciplina fora de sua área de qualificação. E tanto no curso, como neste texto, é preciso ressaltar que o problema não está no profissional docente, mas no sistema educacional e na gestão pública.

O oposto também ocorre, pois há supervisores de estágio que, mesmo não possuindo graduação em geografia, recebem muito bem o(a)s estagiário(a)s porque veem nele(a)s a possibilidade de aprenderem e construir, em parceria, aulas de geografia que enriqueça a aprendizagem dos estudantes. É exatamente essa postura que é orientada aos estagiário(a)s, ou seja, a da colaboração, da coletividade e jamais a de julgamento do colega de profissão. É inquestionável que o trabalho docente exige consciência de classe. Esse é também um exercício durante as vivências no espaço escolar, possibilitadas pelos estágios curriculares supervisionados.

Contudo, há também professores supervisores de estágio, assim como aqueles que atuaram e/atuam como preceptores, já que o curso foi contemplado pela segunda vez no edital do Programa de Residência Pedagógica, com graduação, especialização e mestrado na área de geografia e que tem contribuído de maneira muito ativa e significativa no processo de profissionalização docente do(a)s licenciando(a)s em geografia do IFCE campus de Quixadá.

A primeira turma de estágio do curso foi do ano de 2019. De lá até hoje, os depoimentos do(a)s estagiário(a)s sobre o impacto positivo das experiências possibilitadas pelas vivências no espaço escolar têm sido uma constante. Conforme informações coletadas durante os encontros

de orientação e socialização dos estágios conduzidos pela autora deste texto, prevalecem nos primeiros meses sentimentos como: medo, insegurança, dúvida acerca da escolha profissional, nervosismo. Entretanto, com o passar dos meses, esses sentimentos são substituídos por sensação de superação e de encontro com a profissão. Em março de 2023, foram coletados 28 depoimentos de estagiário(a)s do curso de licenciatura em geografia do IFCE campus de Quixadá sobre qual os rebatimentos/relevância dos estágios na formação profissional deles. Foram selecionados três depoimentos utilizando o critério do que melhor sintetizava o que foi recorrente em todas as respostas, no sentido da comprovação do papel dos estágios não somente enquanto prática associada à teoria, mas como fase de amadurecimento da identidade docente em construção. Assim, perguntou-se para o(a)s estagiários qual a relevância dos estágios para a formação docente em geografia. As três respostas que melhor sintetizaram o que mais se repetiu foram:

Dentro do processo de formação, o estágio é o único parâmetro que define a continuação do discente dentro da licenciatura, pois essa etapa é o que consolida a vivência e as práticas na escola e define se é essa profissão que irá seguir. O estágio significa resiliência para mim (Estagiário(a) 01).

O estágio em geografia para mim foi um divisor de águas entre a carga conteudista e a prática viva no espaço escolar. Foi o momento em que pude exercer minha práxis docente e perceber a linda escolha profissional, tendo em mente a constante responsabilidade social de formar cidadãos (Estagiário(a) 02).

Quando iniciei o estágio havia curiosidade. Havia vontade. O estágio, antes de tudo, foi a oportunidade de vivenciar e pôr em prática aquilo que vimos em teoria por longos semestres. Reconhecer as múltiplas realidades, observar os muitos desafios e observar outro profissional, professor de geografia, atuando, foi cenário para elucidar o que havia nas entrelinhas da teoria. O que há em mim hoje? Paixão! Paixão cada vez mais profunda pelo ensino de geografia (Estagiário(a) 03).

Nos depoimentos do(a)s estagiário(a)s, desde a primeira turma ainda no ano de 2019 até os dias atuais, é muito recorrente esse tipo de

conclusão que ele(a)s chegam, sendo quase raríssimos os casos de licenciando(a)s que não conseguem compreender a relevância dos estágios para seu processo de profissionalização e compromisso social enquanto professores de geografia.

Para representar o(a)s professore(a)s supervisores(a)s de estágio, parceiro(a)s essenciais no processo de profissionalização docente do(a)s licenciando(a)s em geografia do IFCE campus de Quixadá, solicitou-se depoimento de três desses profissionais. O curso conta com a colaboração de professores supervisores de estágio de vários municípios da região do Sertão Central cearense. O critério de escolha foi o nível de engajamento no processo de profissionalização do(a)s estagiário(a)s, ou seja, a quantidade de estagiário(a)s supervisionados. Os três professores ingressaram na rede pública de Quixadá através de concurso no ano de 2019 e desde então acompanham o(a)s estudantes do curso. Além de supervisores de estágio, os três profissionais também já atuaram/atua no curso como preceptores do Programa de Residência Pedagógica.

Foi realizada a seguinte pergunta geradora para os três professores: De acordo com sua vivência enquanto professor supervisor de estágio e Preceptor do Programa de Residência Pedagógica, qual a relevância e impactos dessas experiências na formação profissional docente do(a)s licenciando(a)s em geografia que você acompanhou? Eles serão identificados como X, Y e Z.

O professor supervisor de estágio X, em seu depoimento, ressaltou que suas impressões são permeadas pela experiência que teve, enquanto estudante, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Destaca que tais experiências compõem um alicerce diferencial na formação acadêmica dos futuros professores. Para ele:

O estágio é uma forma de imersão inicial que se dá de maneira paulatina à medida que semestre após semestre os graduandos desenvolverão atividades que partem da observação e familiarização com o meio escolar, convergindo para as práticas e vivências de sala de aula e culminando na regência. Mesmo sendo uma prática positiva e intensa de vivência profissional, o estágio, contudo, me parece um pouco limitado quando comparado à residência peda-

gógica. Entretanto, só consigo entender tanto o estágio quanto o PRP como formas enriquecedoras de articular teoria e prática de forma embrionária na construção dos seres docentes que almejam se tornar professores ao término do curso de graduação (Professor Supervisor de Estágio Curricular em Geografia e Preceptor do PRP X).

Importante frisar o paradoxo citado entre o Programa de Residência Pedagógica e os estágios curriculares, tendo em vista que no primeiro há investimento do governo federal bom bolsas e acompanhamento que envolve mais de perto instituições de educação básica e superior, com caráter mais amplo e rigoroso ao longo de todo processo, enquanto os estágios algumas vezes são realizados de maneira atropelada, sem a devida atenção por parte dos envolvidos.

O professor supervisor Y também ressalta a percepção de impactos diferenciados, porém, complementares na formação do(a) futuro(a) professor(a), quando analisa a Residência Pedagógica e os estágios curriculares supervisionados:

No estágio, os estagiários chegavam na escola-espço de futura atuação docente, de certa forma muito mais ansioso e preocupado com a experiência que estava iniciando, ou seja, suas primeiras vivências na escola necessitavam de mais apoio, tempo de entender a realidade, planejamento, orientação em encontros de pensar a formação e prática. O acadêmico no estágio não conseguia compreender tudo o que acontecia nos vários espaços da escola, se limitava a ir à escola, conversar um e já iniciar observação e regência, observar poucas horas de aula do professor regente e ministrar algumas horas/ aula. Agora acompanhando também acadêmicos na Residência Pedagógica, percebo que tem se alargado as compreensões deles sobre a escola, o ser professor e sua atuação em realidades desafiadoras para eles. Com isso, existe: tempo de planejar e executar, o tempo de praticar, o tempo posterior a prática para refletir, as interações na sala dos professores, essas atividades na residência ela se faz com mais intensidade e acredito que é aí que traz impacto na formação profissional, porque o que no estágio não é possível ter (tempo), na residência se concretiza com mais efetividade. São duas modalidades de realização das experiências docentes na formação inicial que trazem impactos diferenciados, pois tempo-desafios-reflexões apresentam preparações diferentes. (Professor Supervisor de Estágio Curricular em Geografia e Preceptor do PRP Y).

O professor supervisor Z também citou as diferenças entre a intensidade da imersão no espaço escolar que acontece durante os estágios e durante a Residência Pedagógica:

Durante os estágios os estudantes de licenciatura podem vivenciar do trabalho docente de perto, observar a rotina da escola, tirar dúvidas e ter suas primeiras práticas de ensino com alunos do ensino básico. Essas atividades são de extrema importância para tomada de decisão sobre a carreira dos licenciando(a)s, pois diante dos desafios e outros aspectos que envolvem sala de aula, espaço escolar e o “ser professor(a)” são apresentados na prática. No âmbito do Programa Residência Pedagógica, destaca-se a forma mais intensa na qual essas experiências são vivenciadas. Com duração de 18 meses, ou seja, bem superior aos estágios, o PRP proporciona uma série de elementos que tornam o programa ainda mais relevante para a formação dos licenciando(a)s em geografia. Atividades como: formações, período de ambientação, planejamento orientado, observação do trabalho docente, regência orientada e junto a tudo isso os residentes com o auxílio de bolsas podem dedicar uma carga-horária semanal mais extensa que os estágios. Ambas as experiências relatadas acima são fundamentais para formação docente, os desafios são inúmeros e ter essa etapa de transição feita de modo exitoso é primordial para que os futuro(a)s professore(a)s possam estar preparado(a)s para trabalho docente (Professor Supervisor de Estágio Curricular em Geografia e Preceptor do PRP Z).

Com os depoimentos, ficam comprovados vários aspectos complexos que envolvem esse momento de prática profissional nos estágios, sua relevância incomparável para a construção da identidade e profissionalização docente, mas também suas contradições que apontam para a necessidade de mais ações das políticas de formação de professores, das instituições de ensino superior, das escolas de educação básica, dos professores orientadores e supervisores de estágios e o(a)s próprio(a)s estagiário(a)s.

» ALGUMAS CONCLUSÕES

Para desbarbarizar a educação... é necessário lutar por escolas públicas democráticas, inclusivas, laicas e com liberdade de ensinar e defender a educação como projeto coletivo, contrapondo-se a agendas educacionais

ultraconservadoras e neoliberais. E tudo isso perpassa pelo processo de profissionalização docente, iniciando na formação inicial do(a)s professores nos estágios obrigatórios dos cursos de licenciaturas.

Os estágios curriculares supervisionados em geografia representam para o(a)s sujeito(a)s envolvido(a)s, aquele(a)s que realmente se envolvem cognitivamente, política e afetivamente no compromisso da profissionalização docente e da educação geográfica, a manifestação da possibilidade de transformação social, compreendida a partir de movimentos coletivos, organizados de maneira democrática, cidadã, crítica e consciente social e ambientalmente.

Portanto, os estágios curriculares supervisionados em geografia oportunizam o desenvolvimento da práxis docente em geografia, associando elementos práticos, teóricos e metodológicos no âmbito da ação, mas, essencialmente também possibilita subsídios epistemológicos e ontológicos para a reflexão sobre docência, educação, tendo em vista que implica o pensar, o ser, o estar e o fazer no espaço (seja local ou global), enquanto sujeito e enquanto coletividade, a partir da geografia. Como ressalta bell hooks (2013, p. 86) “a teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim”. A autora deixa claro que não é a posse de um termo que dá existência a uma prática, mas, sim, a teorização praticada.

Urge que o processo de profissionalização e a atuação docente em geografia, tanto na educação básica como no ensino superior, promovam educação geográfica para a esperança, alicerçada na práxis docente de luta e resistência, que considera em suas ações e reflexões os sistemas de opressões sociais, que contemple em suas práticas pedagógicas os rebatimentos espaciais dos marcadores sociais da diferença de classe, raça/etnia, orientação sexual e gênero, pois eles são inerentes às dinâmicas espaciais, repercutindo inexoravelmente nos usos e disputas por territórios, na (re) construção de lugares e no arranjo das paisagens.

É inadiável que a formação de professor(a)s e a prática profissional efetive a teorização, praticada no cotidiano, de uma geografia decolonial,

feminista, antirracista, anticapacitista e antietarista. E os estágios representam o ponto alto dos currículos na formação de professores enquanto oportunidade potencial para a real compreensão acerca da relevância social do ensino de geografia a partir das reflexões sobre nossas práticas pedagógicas, com vistas à emancipação humana e para o fortalecimento de uma geografia escolar contra-hegemônica, democrática-popular e libertadora.

Para tanto, é preciso que os estágios curriculares supervisionados em geografia, assim como todo o percurso na formação inicial de professores, dediquem-se à construção da identidade docente, pois não haverá um ensino de geografia comprometido socialmente sem reconhecimento de pertencimento, ou seja, sem se identificar com a profissão e toda complexidade e boniteza que a educação contra a barbárie se propõe, a partir da práxis docente da resistência, da indignação e da transgressão, para que educação geográfica possibilite a esperança.

» REFERÊNCIAS

BOND, L. **Brasil teve 24 ataques a escolas**; mais da metade nos últimos 4 anos. Agência Brasil, São Paulo, 22/05/2023. Disponível em: <https://agencia-brasil.etc.com.br/geral/noticia/2023-05/brasil-teve-23-ataques-escolas-mais-da-metade-nos-ultimos-4-anos>.

CALLAI, H. C. Educação geográfica para a formação cidadã. **Revista geografia Norte Grande**. Número 70. Santiago: 2018.

CASSIO, F. (Org.) **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

CATINI, C. **Educação e empreendedorismo de barbárie**. In: CASSIO, F. (Org.). A educação contra a barbárie. São Paulo, Boitempo: 2019.

CAVALCANTI, L. S. Práticas formativas no estágio curricular supervisionado em geografia e suas potencialidades para o ensino de cidade e cidadania. In: VALLERIUS *et al.* **O estágio supervisionado e o professor de geografia**. Jundiaí, São Paulo: Paco, 2019.

CAVALCANTI, L. S. **Pensar pela geografia** — ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CUNHA, M. I. **O tema da formação de professores:** trajetórias e tendências do campo na pesquisa e ação. Educação e Pesquisa, São Paulo, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos (org. Ana Maria de Araújo Freire) 3ª edição. São Paulo, Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. (tradução Marcelo Brandão Cipolla). São Paulo: WFM Martins Fontes, 2013.

IFCE. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. **A presença do IFCE no Ceará.** 12 de janeiro de 2023. Disponível em: <https://ifce.edu.br/aceso-rapido/campi>. Acesso em: 30 jun. 2023.

IFCE. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. **Histórico.** 11 de maio de 2015. Disponível em: <https://ifce.edu.br/aceso-rapido/campi>. Acesso em: 30 jun. 2023.

IPECE. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. **As Regiões de Planejamento do Ceará.** Ceará, 2015.

MOREIRA, R. **Pensar e ser em geografia.** São Paulo: Contexto, 2007.

RATIER, R. Escola e afetos: um elogio da raiva e da revolta. *In:* CASSIO, F. (Org.). **A educação contra a barbárie.** São Paulo, Boitempo: 2019.

SANTANA FILHO, M. Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia de COVID-19. **Rev. Tamoios,** São Gonçalo (RJ), ano 16, n. 1, Especial COVID-19. pág. 3-15, maio 2020.

3

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS, MUDANÇAS CURRICULARES E SUAS REPERCUSSÕES NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA ATUALIDADE

Carina Copatti¹

» INTRODUÇÃO

O presente escrito se origina de inquietações, experiências e pesquisas que envolvem as reformas curriculares recentes, por meio de mudanças na legislação educacional e que, de modo bastante significativo, vêm impactando o ensino escolar de geografia e o cotidiano de trabalho dos professores que atuam nessa área do conhecimento.

As reflexões aqui propostas visam contribuir com o II Seminário de Educação Geográfica, realizado em Sobral, Ceará, em abril de 2023, oportunidade em que nos reunimos para debater a geografia que fazemos e que queremos no atual contexto. Partindo disso, inicio agradecendo o convite

1 Docente do Departamento de Educação, Política e Sociedade (DEPS) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Currículo e Práticas Pedagógicas Escolares (GEPECPE-UFES). Colaboradora do Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Geografia da UFES (LEAGEO-UFES). Contato: carina.copatti@ufes.br.

que me foi feito e registrando a importância que este evento tem ao ser proposto desde o semiárido brasileiro, território de resistência e de vivências outras, as quais trazem a singularidade de sujeitos historicamente constituídos e ligados com lugares que compõem o território brasileiro e que, geralmente, são pouco conhecidos e, muitas vezes, negligenciados.

Debater a geografia de dentro do semiárido, com professores que atuam na escola básica e que pesquisam a educação geográfica, tem um sentido especial, principalmente após um período gigantesco de retrocessos no Brasil, dentre eles os ataques à ciência, à cultura, num período de ampliação das desigualdades sociais e dos preconceitos principalmente contra nordestinos e as minorias étnicas, cujos desdobramentos impactaram também a educação brasileira. Para além da pandemia da Covid-19, vem sendo um desafio a todos nós que atuamos no âmbito da educação, seja ela escolar ou superior, superar o período 2019-2022 em que o governo Bolsonaro esteve presidindo este país.

Resistir vem sendo o único caminho possível no Brasil em tempos de tentativa de retomada dos avanços no âmbito das políticas sociais e, no contexto educacional, embora saibamos dos desafios que existem diante da expansão da racionalidade neoliberal sobre a educação. A partir disso, organizo este escrito com base no que foi abordado durante minha participação na mesa II, em que tratei sobre “políticas públicas educacionais, mudanças curriculares e repercussão no ensino de geografia na atualidade”. Considero que estes são temas amplos, cujas reflexões demandariam muito mais tempo e um artigo dedicado a cada tema, pois são amplos e complexos em seus detalhamentos.

Entretanto, a ideia foi exatamente a de articular tais aspectos, com o intuito de que principalmente os graduandos e pós-graduandos em geografia possam compreender as dinâmicas, as disputas e as ações que vêm sendo realizadas e que culminaram com as atuais reformas curriculares que incidem sobre a geografia escolar.

» AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL AO LONGO DO TEMPO: ENTRE A DIMENSÃO DEMOCRÁTICA E OS IMPACTOS DO NEOLIBERALISMO

A educação primária, durante mais de meio século após a independência do Brasil, continuava inacessível a uma parcela da população. Negros, indígenas, mulheres, são alguns dos sujeitos cuja instrução mínima foi negada durante muito tempo. Nesse sentido, no decorrer da história do nosso país, os avanços na educação escolar e na formação de professores enfrentou inúmeros desafios e, ao longo do século XX, passou por diversas rupturas.

Conforme Cury (2020), na perspectiva das classes dirigentes, era suficiente para as classes populares a cultura oral. Bastava-lhes um tipo de catequese que seguisse a linha da obediência e da lealdade servil. Para Ribeiro (1993, p. 15), essa situação se refere ao modelo de organização social reproduzida no Brasil:

O período colonial brasileiro, baseado na grande propriedade e na mão-de-obra escrava, contribuiu para o florescimento de uma sociedade altamente patriarcal caracterizada pela autoridade sem limite dos donos de terras. O estilo medieval europeu da cultura transmitida pelos jesuítas, correspondia às exigências necessárias para a sociedade que nascia, do ponto de vista da minoria dominante. A organização social da colônia e o conteúdo cultural se relacionavam harmonicamente. Uma sociedade latifundiária, escravocrata e aristocrática, sustentada por uma economia agrícola e rudimentar, não necessitava de pessoas letradas e nem de muitos para governar, mas sim de uma massa iletrada e submissa. Nesse contexto, só mesmo uma educação humanística voltada para o espiritual poderia ser inserida, ou seja, uma cultura que acreditavam ser neutra.

Diante disso, as elites determinaram o pouco peso atribuído à educação escolar pública para todos. O direito à educação e a efetivação de uma educação de qualidade, laica e gratuita demorou, portanto, a se efetivar, tendo em vista que ao longo do período republicano, inúmeras lacunas permaneceram no que tange os investimentos em educação, a ampliação

do direito a toda a população e, ainda, com relação à formação de professores para o ensino público.

Essas fragilidades envolvem situações apontadas por Ribeiro (1993) ao destacar que houve certa ampliação no ensino secundário na República; no entanto, isso ocorreu mais diretamente no ensino particular. A elite governante, ciente do baixo nível das escolas oficiais, incentivava as escolas privadas. “Numa sociedade agrícola onde os meios de produção eram elementares, só a elite dominante necessitava ser letrada. O governo não se interessava em ampliar a rede secundária, pois a economia não exigia nível médio” (Ribeiro, 1993, p. 19). Os filhos da elite que comandava o país, portanto, eram formados para serem os futuros administradores do país.

Tal realidade começou a ser modificada somente com o processo de industrialização do país e com a necessidade de ampliar a instrução à população urbana que se adensava. É importante considerar que esse movimento avançou a partir da ideia de expansão do direito à educação, porém, sem uma perspectiva de educação como caminho para a transformação social. É importante considerar que essas mudanças foram impulsionadas por mudanças em nível internacional.

Segundo Araújo (2011, p. 283):

[...] apenas no século XX é que a ideia da educação como propulsora de igualdade econômica e social pode ser relacionada com a de direito a ser garantido pelo Estado. É preciso destacar que a novidade consiste apenas no fato de a educação ser entendida como direito porque, como destacamos, a educação esteve relacionada ao Estado desde a Revolução Francesa e essa tendência foi se consolidando, mesmo no quadro do Estado liberal.

No contexto brasileiro, os avanços na perspectiva de uma educação de qualidade, de direito subjetivo a todos os cidadãos, foi possível através de lutas sociais e de movimentos que, no contexto de retomada democrática, buscaram avanços mais significativos. Tal processo foi demarcado com a Constituição Federal de 1988, a qual trouxe possibilidades mais reais de efetivação da ideia de uma educação pública de qualidade. Segundo Libâneo (2012, p. 15):

A luta pela escola pública obrigatória e gratuita para toda a população tem sido bandeira constante entre os educadores brasileiros, sobressaindo-se temas sobre funções sociais e pedagógicas, como a universalização do acesso e da permanência, o ensino e a educação de qualidade, o atendimento às diferenças sociais e culturais, e a formação para a cidadania crítica. Entretanto, têm-se observado, nas últimas décadas, contradições mal resolvidas entre quantidade e qualidade em relação ao direito à escola, entre aspectos pedagógicos e aspectos socioculturais, e entre uma visão de escola assentada no conhecimento e outra, em suas missões sociais. Ressalta-se, também, a circulação de significados muito difusos para a expressão qualidade de ensino, seja por razões ideológicas, seja pelo próprio significado que o senso comum atribui ao termo, dependendo do foco de análise pretendido: econômico, social, político, pedagógico etc. O próprio campo educacional, nos âmbitos institucional, intelectual e associativo, está longe de obter um consenso mínimo sobre os objetivos e as funções da escola pública na sociedade atual.

Observa-se, então, que à medida que se avançou na perspectiva de educação de qualidade sob viés democrático, um modelo pautado na racionalidade neoliberal, ancorada em modelos internacionais, passou a disputar tais espaços e propor outros modelos de educação que se ancoram em propostas padronizadas, voltadas à preparação direta para o mercado de trabalho globalizado. Diante disso, a ideia de direito à educação torna-se importante de ser debatida e, sobretudo, visando identificar que tipo de educação tem sido disponibilizada aos estudantes dos mais distintos lugares que compõem o Brasil. Direito à educação de qualidade, portanto, merece um olhar atento e cuidadoso também considerando quem são os sujeitos/atores sociais envolvidos na definição de políticas educacionais e das reformas curriculares.

Para Cury (2002), o direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. A partir da ideia posta pelo autor podemos pensar, ainda, na relação entre o conhecimento do mundo da vida, construído no cotidiano das vivências dos sujeitos, e o conhecimento sistematizado (saber sistematizado)

tido como essencial para uma formação cidadã. Tais aspectos remetem às diversidades existentes no território brasileiro e reconhecer que os conhecimentos sistematizados ao longo do tempo, a partir de uma centralidade eurocêntrica, precisam ser colocados lado a lado com outros tantos conhecimentos e saberes produzidos por diferentes povos ao redor do mundo, dentre eles os povos nativos da América e da África, por exemplo, cujos saberes, de modo geral, têm sido ainda pouco abordados nos conteúdos escolares. Isso posto, identificar quais conhecimentos são centrais no currículo de cada escola e que funções têm esses conteúdos, contribui para pensarmos se, de fato, tem sido possível, na escola, formar sujeitos cidadãos no sentido mais amplo da palavra.

É necessário reconhecer que ao passo que se avançou o caráter democratizante da educação, principalmente entre as décadas de 1980-1990, um conjunto de ações passaram a ser propostas em caráter internacional tendo como base a ideia de formação ampla e cidadã, cuja ênfase se deu sobre proposições de melhoria no rendimento, visando atender o mercado globalizado, em expansão. Nesse sentido, a atuação de organismos internacionais passou a ser evidenciada a partir de tendências de internacionalização. Podem ser citados diversos movimentos ao longo do século XX, iniciando-se na década de 1960, com a Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino, Unesco (1960) e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da Assembleia Geral da ONU (1966). Todavia, foi nos anos de 1990 que essa dinâmica foi ampliada, principalmente a partir do Movimento da Educação para Todos, proposto pelo Banco Mundial (1990). (Cury, 2002; Libâneo, 2012).

Araújo (2011, p. 286) considera que, com as transformações do capitalismo em escala mundial, se assiste:

[...] um atrofamento do Estado quanto às suas responsabilidades com a educação, que não integra, como vimos, a tradição liberal (daí a propriedade do termo “neo”, “novo” liberalismo)”. Esse atrofamento do Estado se opõe fortemente ao modelo intervencionista e desenvolvimentista que o País vinha adotando desde 1930, gerando uma nova forma de regulação estatal que se dá não mais pela execução direta, mas pela transferência de encargos, gastos e responsabilidades para outras instâncias administrativas

subnacionais, para as escolas e mesmo para as famílias, ao mesmo tempo em que os marcos regulatórios do Estado são redefinidos a partir da lógica típica do mercado de prescrição de metas, objetivos e controle de produtos e resultados.

A autora menciona como exemplos o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a criação de indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), os testes padronizados em larga escala, a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Prova Brasil e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), valorizando apenas os resultados obtidos e fazendo ranqueamento entre instituições e sistemas de ensino.

Conforme Giroux (*apud* Freitas, 2018), no meio de um enorme ataque global ao estado do bem-estar social e às cláusulas sociais, alimentadas por políticas neoliberais, o contrato social central das democracias liberais foi destruído e, com ele, qualquer noção viável de solidariedade, justiça econômica e bem comum. Dessa forma, a antiga linguagem dos direitos coletivos deu lugar ao discurso dos direitos individuais. O vocabulário da colaboração e solidariedade foi deslocado pelo discurso do individualismo radical e o *ethos* áspero da sobrevivência do mais forte.

Foi com essas iniciativas que as políticas educacionais passaram a atender, em grande medida, as prescrições de grupos internacionais, cada vez mais inseridos nas decisões envolvendo a educação, em especial em países em desenvolvimento, como Brasil, México, Argentina e Chile. No contexto brasileiro, isso se efetiva, conforme Libâneo (2012, p. 15) a partir de:

[...] políticas educacionais de organismos internacionais, as quais se transformaram em cartilhas no Brasil para a elaboração de planos de educação do governo federal e de governos estaduais e municipais, afetando tanto as políticas de financiamento, quanto outras como as de currículo, formação de professores, organização da escola, práticas de avaliação etc.

A ideia de educação gratuita, apesar de disponível aos sujeitos, passou a ser considerada a partir de objetivos traçados por esses grupos e, no contexto recente, ainda mais influenciados por grupos privatistas.

Esse processo chega, portanto, no início da segunda década do século XXI, a situações preocupantes, como a recente reforma (ou deforma) do Ensino Médio e a mudança curricular proposta por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tal questão vem sendo central em diversos debates que envolvem as pesquisas e a formação nas universidades públicas por ser uma instituição cujo cunho social a coloca no embate contra essas reformas e contra a atuação de tais grupos cuja lógica gira em torno do capital.

Araújo (2011, p. 286) salienta que os processos de esvaziamento da atuação do Estado e a ampliação gradual da atuação de grupos ligados ao modelo neoliberal:

[...] desconectam a escola de sua função social, visto que não levam em conta, por exemplo, a capacidade de inclusão que determinada instituição ou sistema de ensino possui. Ora, se a educação é um direito social de cidadania, desconsiderar que escolas ou sistemas que possuem uma necessária (ainda que desacertada) política de inclusão podem apresentar “maus resultados” exatamente por cumprirem o que a sociedade espera do processo de escolarização é uma questão muito séria que pode impactar negativamente nos esforços que vêm sendo realizados para garantir e efetivar o direito à educação de todos os brasileiros, que é o princípio basilar da res pública e da cidadania.

Esse tem sido um processo a ser combatido no atual contexto de reformas curriculares evidenciadas na educação brasileira. Para tanto, é necessário reconhecer que a ampliação do direito à educação no Brasil ocorreu com a redemocratização, após o fim do regime militar. Nesse contexto, se efetivou a ampliação de políticas sociais, a qual se deu num contexto de expansão econômica do país, cujos desdobramentos influenciaram positivamente investimentos na educação.

No entanto, no decorrer do segundo mandato da presidenta Dilma, no início da segunda década do século XXI, e em contexto de crise instaurada no país, a ideia de educação de qualidade, sob viés democrático, começa a ser atacada, principalmente a partir de cortes

de seu financiamento e por meio de reformas agilizadas após o Golpe jurídico, midiático e parlamentar imposto em 2016. No mesmo ano, ao assumir a presidência, Michel Temer divulgou Projeto de Emenda à Constituição (PEC n. 241), o qual logo foi convertido em Emenda Constitucional n. 95/2016 (PEC do Teto dos Gastos), limitando despesas primárias por 20 anos. Foi nesse contexto que os investimentos em saúde e educação foram radicalmente limitados, implicando diretamente na expansão da educação pública.

Em seguida, ocorreu a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sob uma versão distinta daquela apresentada inicialmente sob o governo petista. Com isso, em 2017, foi aprovada a BNCC alicerçada em habilidades e competências, conjecturando um modelo de educação pragmática em que, especialmente no currículo do ensino médio, organiza os conteúdos em grandes áreas de conhecimento, fragilizando o ensino por disciplinas.

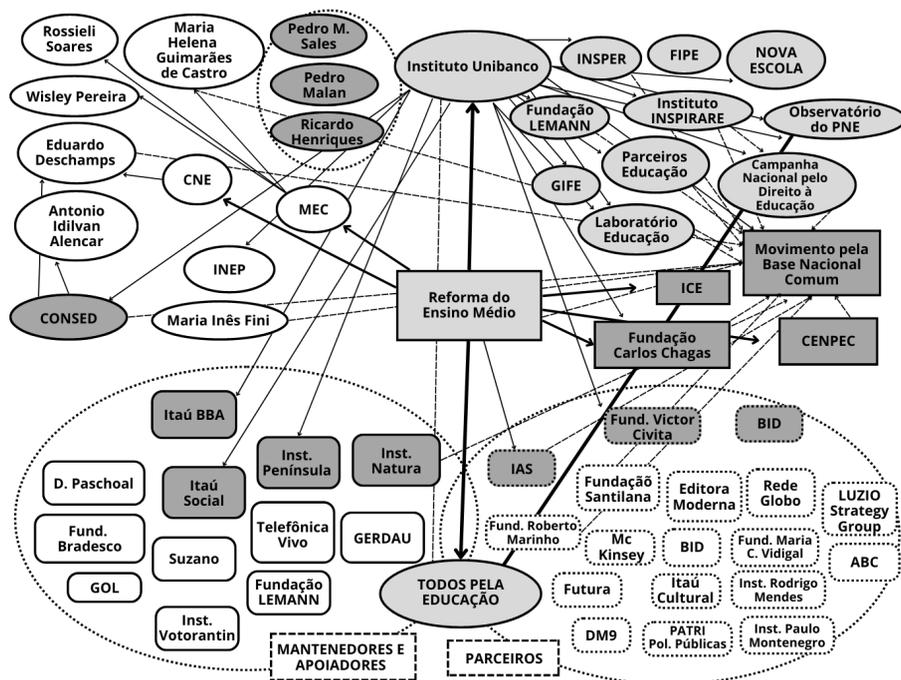
O Novo Ensino Médio, aprovado através da Lei n. 13.415/2017, traz essa perspectiva de ensino por grandes áreas do conhecimento, limitando assim a quantidade de carga horária semanal dedicada às disciplinas. Uma das áreas que sofreu intensas mudanças foi a grande área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, tendo redução de períodos de geografia, história, filosofia e sociologia. No entanto, outras disciplinas como artes, educação física, biologia, química e física tiveram suas cargas horárias reduzidas significativamente. Em seu lugar ampliou-se a carga horária de propostas como: projeto de vida, protagonismo juvenil e disciplinas eletivas que vão da produção de *podcasts* à fabricação artesanal de brigadeiro *gourmet* ou sabonetes artesanais.

Nesse sentido, perde espaço o conhecimento sistematizado, que gera possibilidades de ampliação do olhar crítico dos sujeitos sobre o mundo e a realidade vivida e ganham espaço propostas tecnificadas, cuja centralidade é criar um produto que possa ser comercializado, gerando possível renda a uma população cada vez mais desprovida de trabalho, direitos

trabalhistas e condições mínimas de sobrevivência. A Reforma do Ensino Médio, portanto, limita o direito à educação de qualidade, à medida que agrupa as antigas disciplinas e reduz sua presença na escola, fragilizando os espaços e tempos de debate, reflexão e construção de conhecimentos fundamentais para a formação da consciência, da cidadania e a efetivação de transformações sociais.

Um ponto a ser destacado nessas mudanças curriculares se refere aos grupos financiadores, apoiadores e mantenedores de tais retrocessos, como é o caso de um conjunto amplo de empresas brasileiras e estrangeiras que atuam nesse processo. A ação de grupos como a Fundação Lemann, os Institutos Unibanco, Ayrton Senna, Natura, entre outros, demonstram o caráter privatista que ganha a educação no país. A figura 1 apresenta uma síntese da atuação destes grupos.

Figura 1 - Grupos envolvidos nas reformas educacionais recentes



Fonte: Caetano, 2017.

Para além da atuação direta sobre a Reforma do Ensino Médio e na definição da própria BNCC, tais grupos atuam de modo bastante direto na definição de políticas educacionais e na definição de estratégias, recursos e produtos a serem utilizados nas escolas públicas do país. Exemplo disso pode ser dado a partir de projetos e parcerias público-privadas em desenvolvimento em diferentes instituições escolares em nível municipal e estadual.

Desde 2016, evidenciam-se tais movimentos e, atualmente, observa-se de modo bastante amplo a fragilização da perspectiva democrática dos processos educativos, a verticalização acentuada com a proposição de uma BNCC altamente prescritiva, uma reforma curricular pautada no esvaziamento de conteúdos e em cortes de investimentos acentuados por um governo que, entre 2019-2022, atacou a educação e a ciência.

Conforme aponta Freitas (2017):

A BNCC [e a Reforma do Ensino Médio] não vai mudar a escola, sua estrutura, sua lógica. Vai reforçá-la amarrando tudo a exames nacionais e locais. É uma estratégia de se conseguir resultados a qualquer custo. O único “sucesso” que se pode esperar dessa proposta é a privatização da escola pública, a ampliação da segregação social e a formação de quadros para alimentar as empresas — claro, além de criar uma trilha especial para a elite continuar elite e os filhos dos trabalhadores continuarem filhos de trabalhadores.

No âmbito das mudanças e da percepção de que as reformas recentes não têm efetivado uma educação de qualidade; pelo contrário, vem fragilizando essa possibilidade, observa-se, no que tange à ciência geográfica, no currículo escolar e na vida dos estudantes, que cotidianamente, vem ocorrendo a fragilização dessa ciência na escola, movimento provocado pelas mudanças nos currículos e, ainda, pela diminuição de tempos-espacos de planejamento docente e de produção de autonomia e autoria dos professores para uma educação geográfica. Esses aspectos são debatidos no tópico a seguir.

» REFORMAS CURRICULARES E SUAS REPERCUSSÕES NO ENSINO ESCOLAR DE GEOGRAFIA

Tem-se evidenciado nos últimos anos um processo de maior fragilização e silenciamento dos docentes em inúmeras situações: seja nos debates, na formação docente, no currículo escolar, por meio da padronização dos processos educativos, pela redução da autonomia docente e por meio de uma cobrança social aos docentes com suporte midiático, cuja ênfase da narrativa se embasa na ideia de que há uma “má qualidade” do ensino, dos métodos, dos processos, desconsiderando os inúmeros desafios existentes na educação escolar. Essa narrativa retira a responsabilidade de distintos sujeitos envolvidos na educação, dentre eles o Estado, garantir a qualidade da/na escola pública. Nesse sentido, uma educação de qualidade vai muito além da responsabilização restrita aos professores que estão em sala de aula ou nas equipes de gestão escolar.

Não há escolas públicas que não tenham sido impactadas por estes processos, seja pelos cortes de investimentos, pela redução de profissionais, pela padronização de processos via “aplicação” da BNCC e de outros documentos e materiais a ela relacionados e, ainda, por meio de avaliações moldadas a um padrão externo, aplicadas para medir quantitativamente o rendimento dos estudantes e a “qualidade” do ensino ofertado pelos professores e pelas escolas. Diante disso, observa-se, como já mencionado, redução significativa (por enquanto apenas no Ensino Médio) da geografia e outras disciplinas dos currículos.

Os conteúdos de geografia no currículo das escolas visam a uma formação mais ampla e engajada na interpretação do mundo e das dinâmicas que envolvem sociedade e natureza. Esse vem sendo, historicamente, o caráter e o papel da geografia escolar, embora em alguns contextos isso se faça de modo ainda tradicional e com pouca implicação para a mudança do *status quo*. Portanto, uma geografia combativa, crítica e atuante no sentido de pensar os sujeitos, seus lugares e suas diversidades vem sendo silenciada nas escolas públicas a partir das reformas curriculares recentes.

A proposta da BNCC avança em aspectos como o reconhecimento da necessidade de um pensamento espacial e de desenvolvimento do raciocínio geográfico, retomando princípios geográficos e a proposição de análises que se ancorem nas múltiplas escalas de análise. No entanto, não têm ocorrido efetivamente processos de formação continuada nas escolas para tratar dos avanços da ciência geográfica e para planejar melhores formas de se trabalhar com esse documento, o que leva à ampliação de processos de padronização do ensino-aprendizagem por meio do foco direto na “aplicação” de habilidades e competências elencadas na BNCC para cada ano. Isso faz com que os professores, por vezes, tornem-se meros transmissores de propostas prontas inseridas nos contextos escolares via políticas produzidas e pensadas de fora da escola.

Sobre a realidade do ensino de geografia possível hoje nas escolas públicas brasileiras, cujo currículo molda-se à BNCC, é preciso que sejam pensadas saídas para garantir aos estudantes o direito a uma educação geográfica que contribua para que se tornem cidadãos ativos, críticos, conscientes e participativos na transformação da sociedade. Nesse sentido, a provocação que se faz, nesse momento, é pensar a(s) geografia(s) que existe(m) e resiste(m) nas escolas públicas, entendendo que ensinar uma geografia para compreender e transformar o mundo precisa ser uma luta a ser pautada, encarada e avançada por meio da interação entre escola e universidade pública.

Para o recorte dessa fala no II Seminário de Educação Geográfica, procurei destacar duas experiências vivenciadas em minha trajetória enquanto professora da educação básica (2010-2020) e, posteriormente, no período de pós-doutoramento (2019-2021), para refletirmos sobre a atuação docente diante das reformas curriculares recentes. O primeiro exemplo trata da experiência de reelaboração dos conteúdos programáticos escolares no período 2018-2019 na rede municipal de Charrua-RS, onde atuei por 10 anos. Na época, o estudo da BNCC foi passo inicial e essencial para entender de que tratava o documento, o que seria primordial de ser considerado de modo geral por todas as áreas do conhecimento e, por fim, o que se relacionava com a disciplina de geografia. Nessa experiência, a equipe de professores que compunha a rede municipal de

ensino, reunida em momentos diversos, partiu da BNCC e do Referencial Curricular do Estado do Rio Grande do Sul para produzir o Referencial Curricular Municipal a ser utilizado nas escolas do município.

Destaco como aspectos positivos dessa experiência: - os estudos continuados entre os docentes; - os encontros quinzenais de debates e estudos da BNCC e dos demais documentos estaduais; - a retomada do olhar sobre o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP) e para a realidade dos estudantes a serem atendidos. O constante diálogo entre docentes de diferentes áreas permitiu maior autoria no momento de revisão dos conteúdos programáticos de cada disciplina, bem como levou-nos a pensar na relação entre o conhecimento das distintas áreas e os contextos a serem atendidos na realidade daquele município.

Como aspectos frágeis envolvendo a proposta, destaco que posteriormente ao ano de 2019, os conteúdos passaram a ser ensinados a partir dos códigos alfanuméricos derivados da BNCC, não ocorrendo mais outros momentos de interação, diálogo e trabalho colaborativo. O processo de padronização avançou e não foram mais propostos encontros para repensar em que medida a adequação à BNCC reverberou em avanços na educação.

Para Callai (2013), os conteúdos escolares não podem se reduzir a uma simples passagem sequencial da ciência para o que é ensinado na universidade e para os livros didáticos e, ainda, para o que o professor ensina e o que o aluno aprende. Assim, o desafio de interpretar os documentos de política educacional no atual contexto requer espaços de diálogo que envolvam construção e compreensão coletiva e colaborativa de forma continuada, a fim de tornar os processos pedagógicos mais significativos para professores, equipes de gestão e estudantes.

Um segundo exemplo que destaco é o papel da universidade pública em analisar e contrapor modelos curriculares padronizados. Nesse sentido, menciono a atuação da UFFS-campus Chapecó, ao propor continuamente parcerias com as escolas públicas, como é o caso da parceria com a Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina (AMOSC).

Foi nesse processo que me inseri enquanto Pós-doutoranda (2019-2021), atuando colaborativamente com a equipe² na formação continuada dos professores de geografia.

O documento da AMOSC propõe um Referencial Curricular Regional para os municípios-membros, considerando a necessidade, em um primeiro momento, de não partir das habilidades e competências da BNCC, mas estabelecer diálogo com os espaços, os sujeitos, e suas comunidades, produzindo um olhar atento sobre os conhecimentos científicos-didáticos na relação com a realidade vivida. Desse modo, a proposição envolve a identificação de Fontes Pedagógicas da Realidade (FPR), fazendo o mapeamento das fontes pedagógicas, que “precisa se desencadear inicialmente em três escalas: da comunidade em que vive o estudante e os professores e professoras; da escola e seu entorno; do município e de sua região de abrangência (AMOSC, 2022, p. 32).

Os encontros iniciais de formação partiram da definição dessas fontes pedagógicas por meio dos grupos de professores por disciplina, dialogando, trocando ideias e pensando as suas realidades de vida e de atuação. Os encontros seguintes marcaram a elaboração do referencial curricular e a proposição de momentos de planejamento colaborativo, com o intuito de partir das Fontes Pedagógicas da Realidade, o que foi proposto na UFFS aos professores de geografia inicialmente utilizando um trabalho de campo, visando identificar as FPR. Partindo disso, foram propostos debates e cada subgrupo planejou possibilidades de aulas nas quais determinada(s) habilidade(s) pudesse(m) ser trabalhada(s). Assim, considerou-se a realidade do lugar e dos sujeitos como primeiro passo e centralidade da aula, a partir disso foi possível planejar aulas considerando os objetivos e estratégias metodológicas colaborativas, em diálogo entre a realidade e as propostas do Referencial Curricular.

Pensar uma geografia possível mesmo com a BNCC, visando fugir de padronizações, foi um desafio, embora saibamos que tais processos restringem/limitam a autonomia dos docentes e da escola. Mesmo assim, foi possível pensar em geografias de resistência, cuja proposição se deu pela

2 Equipe de geografia composta pelas professoras Adriana Maria Andreis; Sabhrina Frigeri; Carina Copatti.

relação universidade-escola olhando as realidades e elencando os desafios e as necessidades de cada lugar/cada município e suas especificidades.

A geografia que existe e que resiste, portanto, precisa ser pensada por cada um de nós, ancorada numa perspectiva democrática e colaborativa, que questione e confronte normativas e propostas que adentram às escolas de modo verticalizado, em estratégias de implementação de políticas moldadas sob uma racionalidade neoliberal e proposições de grupos ligados ao setor privado cujas intencionalidades na educação pública são questionáveis.

O caminho mais coerente é analisar tais modelos, mesmo que tenham força de lei e precisem ser seguidos. Para tanto, leituras, análises, debates, são sempre necessários e devem ser incentivados e realizados dentro da escola, objetivando compreender o que existe para além da padronização de conteúdos e modos de trabalhá-los e avaliá-los. No entanto, é preciso reconhecer os limites das universidades públicas no acompanhamento desses processos, seja pela escassez de profissionais e investimentos para projetos de extensão, seja pela quantidade delas, pois são 204 universidades (7,9%), e, ainda, competem com outras faculdades e cursos fornecidos na modalidade a distância.

No Brasil, segundo dados do Censo da Educação Superior (2021), são 2.477,374 matrículas (62,8%) em cursos EaD, e 1.467,523 matrículas em cursos presenciais (37,2%), o que envolve reconhecer que a atuação das universidades é restrita e que enfrenta inúmeros desafios na relação e acompanhamento de projetos em escolas de educação básica. Porém, mesmo limitadas em sua atuação, são as universidades que produzem grande parte dos avanços da ciência e que, no cotidiano da sua organização, propõe-se analisar criticamente a atuação de grupos ligados ao capital. No âmbito das pesquisas no ensino de geografia, é nas universidades públicas que esse avanço e os enfrentamentos se dão de forma mais ampla, profunda e efetiva.

Evidencia-se, nas universidades, processos de resistência, apesar dos cortes orçamentários pelos quais passaram estas instituições nos últimos anos. Especificamente nos cursos de geografia, as resistências ocorrem via pesquisas, projetos de extensão e programas como o PIBID e o Residên-

cia Pedagógica, cujas ações contribuem para ampliar a qualidade da formação inicial e continuada e, como consequência, processos de melhoria da qualidade da educação escolar onde atuam.

Um ensino de geografia implicado com a educação de qualidade se efetiva pelo diálogo com as normativas, mas principalmente reconhecendo a relação necessária entre Ciência e o mundo da vida, em um movimento continuado. Essa vem sendo uma perspectiva que temos adotado ao defender a construção de um modo de pensar a geografia e de abordá-la considerando como basilar a construção de um Pensamento Pedagógico-Geográfico de Professor (PPGP), cuja estrutura envolve distintos conhecimentos e saberes, além de conceitos, categorias, princípios geográficos, que ao serem mobilizados, sustentem processos de análise e de raciocínio geográfico de uma forma em que os conhecimentos geográficos contribuam para provocar transformações sociais e a formação dos sujeitos para o exercício da cidadania.

A análise geográfica, portanto, precisa envolver a leitura espacial, a relação de escalas geográficas e a interação espaço-tempo em um movimento contínuo e complexo, cuja perspectiva seja avançar a educação geográfica na escola por meio da contextualização, da argumentação, da problematização e da significação dos conteúdos abordados, indo além da mera abordagem de habilidades desconectadas das realidades e das vivências dos sujeitos. Esse movimento, que acolhe a ideia de autonomia docente, requer que os professores sejam provocados e convocados a “dizerem a própria palavra” e a “superar o pensamento igual”, como nos alerta Mario Osorio Marques (1990), ou seja, tenham condições efetivas de atuar conhecendo os documentos normativos, como a BNCC e a reforma do ensino médio, atualizados dos avanços da ciência por meio de formações continuadas e, ainda, dotados de tempos e espaços de trocas em que possam pensar e planejar o exercício docente a fim de contribuir para uma educação cada vez mais qualificada e significativa aos estudantes.

Uma educação geográfica combativa, de resistência e construída a partir de modelos que confrontem a racionalidade neoliberal tem sido uma saída, o sentido que precisamos seguir e o caminho que devemos coletivamente construir. Portanto, avancemos!

» REFERÊNCIAS

ARAÚJO, G. C. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “O problema maior é o de estudar”. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011. Editora UFPR.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional da geografia: o professor**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2013.

COPATTI, C. **Pensamento pedagógico geográfico e autonomia docente na relação com o livro didático: percursos para a educação geográfica**. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências. UNIJUI. Ijuí, 2019.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **CADERNOS DE PESQUISA**. n. 116, julho, 2002.

FREITAS, L. C. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 18, n. 4, p. 906-926, 2018.

FREITAS, L. C. **BNCC: uma base para o gerencialismo-populista**. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/07/bncc-uma-base-para-o-gerencialismo-populista/>. Acesso em: abr. 2023.

LIB NEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

PERONI, V.; CAETANO, M. R. LIMA, P. Reformas educacionais de hoje - As implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>.

RIBEIRO, P. R. M. história da Educação Escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**. FFCLRP. USP, Ribeirão Preto. 4. fev. jul. 1993.

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O ENFOQUE DOS TESTES AVALIATIVOS: IMPACTOS E TENSÕES NO ENSINO DE GEOGRAFIA

*Maria Roselândia Barros Cunha¹
Luiz Antônio Araújo Gonçalves²*

» INTRODUÇÃO

Os testes avaliativos estão enraizados na cultura brasileira desde meados dos anos 1960, mas teve como marco importante a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no início dos anos 1990. Desde então, foram criados diversos outros testes para aferir a qualidade da Educação básica país a fora. No estado do Ceará, as políticas educacionais criaram avaliações próprias de acompanhamento com índices educacionais que se tornaram referência nacional. O objetivo central deste texto consistiu, assim, em analisar o enfoque dado aos testes avaliativos pelas políticas públicas educacionais e os impactos e tensões gerados no ensino de geografia. A metodologia da pesquisa

- 1 Professora da Educação Básica no município de Ipu/CE. Mestra em geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (PROPGEO), da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). E-mail: rose_geo@outlook.com.
- 2 Professor Adjunto dos Cursos de geografia (Bach. e Licenci.) e do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PROPGEO), da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). E-mail: luiz_goncalves@uvanet.br.

utilizou-se dos levantamentos bibliográficos e documentais para análise das políticas educacionais e testes avaliativos no contexto atual.

Um dos marcos da política educacional brasileira foi a formulação e implementação de testes para avaliação da aprendizagem dos alunos e alunas da educação básica. Nesse contexto, surgiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no início dos anos 1990 e, a partir daí, a rotina escolar incorporou a cultura de aplicação de testes avaliativos da aprendizagem nas escolas de todo o país. Essa dimensão do processo educacional despertou nosso interesse em estudar as políticas educacionais de aferição da qualidade da educação brasileira a partir da construção de indicadores.

São diversos os testes que avaliam a qualidade da educação e passam por vários momentos: da aplicação, diagnóstico, responsabilização pelos resultados e o impacto desses resultados nas redes de ensino, através de decisões que se julgam necessárias para a melhoria da qualidade da educação. No Brasil, temos diversos indicadores educacionais, sendo os de primeira e segunda geração. Nesses casos, além do SAEB, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Índice de Oportunidades da Educação Brasileira (IOEB) têm como finalidade acompanhar a qualidade da educação brasileira, divulgando seus resultados para consulta pública, devolvendo os resultados para as escolas que, por conseguinte, mobilizam a comunidade escolar para a melhoria da educação.

Há, ainda, os indicadores de terceira geração como é o caso do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAEB) e do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), criados em nível de estado, possuem um caráter de responsabilização que envolvem recompensas e estabelecimento de metas no estado do Ceará. O enfoque nos testes avaliativos se intensificou na última década, quando avaliações externas, em escala global, passaram a ser aplicados a exemplo do Programa Internacional de Avaliação de Aluno (PISA). A necessidade de comparação, estabelecimento de metas e intervenções tem justificado a inserção das avaliações do sistema educacional nos diversos níveis.

Desse modo, o objetivo central deste texto consistiu em analisar o enfoque dado aos testes avaliativos pelas políticas públicas educacionais e os impactos e tensões gerados no ensino de geografia. De modo específico, buscamos compreender a importância dada aos exames nas reformas educacionais e entender a dinâmica dos indicadores educacionais e seus impactos na formação da educação geográfica. Para atingirmos nossos objetivos, a metodologia da pesquisa utilizou-se dos levantamentos bibliográficos e documentais para análise das políticas educacionais e testes avaliativos no contexto atual. Dentre os procedimentos, foram consultadas as plataformas nos sites oficiais do Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC). No que se refere ao levantamento bibliográfico, contamos com o referencial de autores que tratam da temática, a exemplo de Horta Neto (2011), Gatti (2013), Freitas (2014), dentre outros.

Cabe destacar que este texto é parte integrante de nossa dissertação de mestrado intitulada: *Da formação docente à identidade profissional: os egressos do Curso de Licenciatura em geografia da UVA atuantes na rede de ensino de Sobral/CE*, defendida em 2023 junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, Mestrado Acadêmico (PROPGEO), da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). No recorte deste texto, demos destaque à discussão sobre o enfoque dos testes avaliativos e seus impactos e foi organizado em três seções, sendo a primeira correspondente a essa introdução. No tópico seguinte: Os testes avaliativos nas redes de ensino, traçamos um panorama da origem dos testes avaliativos correlacionando-os com os aspectos legais. Nos tópicos seguinte, detalhamos o funcionamento dos testes avaliativos como o SAEB, dos indicadores educacionais IDEB e IOEB, e do SPAECE e PAIC. A análise desses dois últimos testes avaliativos que ocorrem no estado do Ceará, justifica-se pela realidade onde estamos inseridos e os impactos e tensões gerados para o ensino de geografia. Finalizamos nossa análise, constatamos o protagonismo que os testes avaliativos têm na vida dos estudantes e os impactos causados.

» **A INSERÇÃO DOS TESTES AVALIATIVOS NAS REDES DE ENSINO**

Os testes avaliativos estão enraizados na cultura brasileira desde meados dos anos 1960, com uma proposta mais tecnicista e economicista (Gatti, 2013). No entanto, é no final da década de 1980 que ocorre a primeira sistematização de avaliação nos anos de ensino fundamental e médio em âmbito nacional (Bonamino; Sousa, 2012). Nessa perspectiva, observa-se um processo de “glocalização” que corresponde a uma simultaneidade entre o local e o global com relação às políticas nacionais criadas que passam por:

[...] um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadas, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar (Ball, 2001, p. 101).

Já Horta Neto (2006) destaca que a organização de levantamentos educacionais foi uma tendência propagada por estudos realizados em outros países. Segundo o autor, um dos estudos mais relevantes foi realizado nos Estados Unidos, em 1930, quando Ralph Tyler foi um dos protagonistas do estudo *Eight Years Study*³ aplicado em 30 escolas do estado americano de Ohio. Sem dúvida, esse estudo influenciou outros levantamentos educacionais, inclusive, no Brasil.

As avaliações externas que serão abordadas neste texto têm, assim, a marca de serem elaboradas, corrigidas e seus resultados produzidos em instituições fora da escola. Essa diretriz está expressa nos textos legais do Sistema Educacional Brasileiro, e na LDB, em seu artigo 9º, inciso V que estabelece ser atribuição da união “coletar, analisar e disseminar informações sobre a Educação” e, no inciso VI, que destaca o dever de “assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no

3 O estudo de oito anos de tradução do inglês *Eight Years Study* foi planejado para revisar o currículo predominante no ensino médio preparatório para o ingressar no ensino superior. Com currículos alternativos nas 30 escolas secundárias públicas e privadas. O estudo de oito anos procurou averiguar se os alunos que concluíssem o ensino médio poderiam ter êxito na faculdade. Para essa análise, o recorte temporal de 8 anos corresponderia a 4 anos do ensino médio e os 4 anos de ensino superior (Miranda, 2013).

ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (Brasil, 1996).

O Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação, em estrutura regimental, tem importante papel nas avaliações externas educacionais de abrangência nacional, com atuação nas áreas de avaliação e exames educacionais, pesquisas estatísticas e indicadores educacionais, de gestão do conhecimento e estudos educacionais. O INEP é o responsável pelas atividades de avaliação, produção dos dados que são subsídio para formulação e implementação de políticas públicas. É por meio desse Instituto que são desenvolvidas pesquisas voltadas para a Educação básica como o SAEB que será visto a seguir. Essas avaliações chama a atenção de Gatti (2013) pela forma como são elaborados os testes para avaliação de medidas de ensino:

[...] sua elaboração é calcada no senso comum, uma tradução barata de questões objetivas de escolha múltipla, oferecendo uma lamentável imagem de uma prova objetiva com itens envolvendo sobretudo a memorização imediata, sem propor o acionamento das funções mais complexas de análise e síntese, por exemplo, e outras dessa natureza, estas sim, fundamentais no desenvolvimento, e, portanto, na avaliação do ensino ou das funções cognitivas importantes na aprendizagem (Gatti, 2013, p. 35-36).

Uma vez que as avaliações externas são organizadas para acompanhar o desenvolvimento em áreas julgadas essenciais para a formação humana, concordamos com a autora sobre a estrutura dos testes avaliativos, pois desconsideram outros campos de conhecimento importantes para as funções cognitivas.

No caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), parece haver um estreitamento do documento com relação as aprendizagens essenciais que todo aluno deve obter durante a Educação Básica, desatendendo ao que orienta o currículo escolar pelos princípios que visam “[...] à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa [...]” (Brasil, 2017, p. 7).

O alcance dessa visão de formação pautada em políticas de avaliação da aprendizagem vem de um contexto de influência de organismos multilaterais para os países em desenvolvimento a exemplo do Banco Mundial que foi criado em 1944 com a intenção de financiar a reconstrução da economia dos países pós-guerra. No entanto, a partir dos anos de 1980 com “[...] a eclosão da crise de endividamento das economias periféricas principalmente aquelas situadas na América Latina que o Banco Mundial ganhou um novo perfil [...]” (Ferreira, 2009, p. 67). Novas estratégias ampliaram seus horizontes com a formulação de políticas internas para os países em desenvolvimento influenciando na própria legislação desses países e foi nesse contexto que o estado brasileiro foi atrelando suas políticas educacionais a cada vez mais às determinações dessa instituição.

De acordo com Horta Neto (2006), no Brasil, os primeiros estudos de avaliação para a Educação básica já contavam com a parceria do Banco Mundial, que concedeu empréstimo para a implementação do Programa de Educação Básica para o Nordeste brasileiro, implementado em 1980, instituído em 400 municípios. O critério de seleção correspondia àqueles municípios considerados menos desenvolvidos entre 1981 e 1987 e tinham por objetivo “[...] expandir o acesso às quatro primeiras séries, diminuir as taxas de repetência e evasão e melhorar o rendimento escolar dos alunos da região Nordeste. [...]” (Horta Neto, 2006, p. 35). Nesse período, o aferimento de aprendizagem já se concentrava nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

A aplicação desses mecanismos de avaliação logo passou a ter abrangência nacional, surgindo o Sistema de Avaliação do Sistema Público de 1º grau (SAEP), dada sua permanência no sistema de ensino brasileiro em meio a convênios e parcerias, houve problemas relativos aos conteúdos de provas⁴. Em 1991, o SAEP passa a ser denominado Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, diante do exposto, buscaremos fazer uma breve exposição sobre as avaliações que medem a aprendizagem dos alunos, como são realizadas e suas implicações nos sistemas públicos de ensino.

4 Não havia um currículo único e para todas as escolas, para a solução deste problema, foram consultados professores, a fim de identificar os conteúdos trabalhados em sala de aula (Horta Neto, 2006, p. 37).

» O SAEB, IDEB E IOEB

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é realizado desde 1990 e é um sistema de avaliação nacional que ao longo dos anos foi consolidando a sua configuração. A maioria dos dados obtidos pelo SAEB era de caráter amostral e não oferecia subsídios de interferência nas escolas e no currículo escolar o que levou a criação de exames na esfera estadual, como ocorreu no estado de Minas Gerais, em 1991, com a criação do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação (SIMAVE) e do Ceará, em 1992, com a criação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE) (Bonamino; Sousa, 2012).

Em 2005, o SAEB passou a ser incorporado por duas avaliações nacionais, ou seja: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil. A ANEB era de caráter amostral, realizada nas redes públicas e privadas de ensino, atendendo no mínimo dez estudantes por turma. Já a Prova Brasil tinha uma avaliação censitária sob uma perspectiva de diagnóstico e responsabilização, sendo aplicada a cada dois anos com alunos matriculados no 5º e 9º ano, para avaliar o desempenho dos estudantes em língua portuguesa (foco na leitura) e matemática (resolução de problemas). Os resultados da Prova Brasil passaram a incorporar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, instituído em 2007, que será detalhado adiante (Brasil, 2022).

Em 2007, 2009 e 2011, a aplicação do SAEB seguiu o mesmo formato, sendo aplicado no 5º e 9º do Ensino Fundamental (EF), de forma censitária nas escolas públicas e amostral nas escolas particulares. No 3º ano do Ensino Médio (EM) também foram aplicadas de forma amostral, contudo, somente nas áreas de língua portuguesa e matemática. Em 2013, o sistema avaliativo teve a alfabetização como foco e os testes foram aplicados 3º ano do Ensino Fundamental abrangendo questões como leitura, escrita e matemática. No 5º e 9º do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio foram aplicados os testes em língua portuguesa e matemática (Brasil, 2022).

Já em 2019, o SAEB foi reestruturado para adequar-se à BNCC, priorizando os testes de Língua Portuguesa e Matemática no 2º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e a 3º e 4º ano do Ensino Médio. A diferença, nesse momento, ocorreu com a aplicação, mesmo amostral, dos exames nas áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza, para as turmas de 9º ano do Ensino Fundamental. De acordo com a página oficial no INEP, os testes do SAEB aplicados nesse formato não interferiram no cálculo do IDEB.

O IDEB reúne resultados de duas dimensões: fluxo escolar (obtidos através do Censo Escolar) e as médias de desempenho nas avaliações (obtidas através do SAEB). Em resumo, as informações apuradas no Censo Escolar como taxas de aprovação, reprovação e abandono, juntamente às médias de desempenho dos estudantes apuradas no SAEB compõem o IDEB. Ademais, o IDEB define metas para serem alcançadas pela rede de ensino no período de dois anos. Atualmente ele é o principal indicador adotado pelo Governo Federal em relação ao estabelecimento de metas nas redes municipais e estaduais de ensino (Brasil, 2022).

Os sistemas de avaliação, que têm o enfoque nas áreas de língua portuguesa e matemática, apresentam uma limitação na averiguação da qualidade do sistema educacional, pois as alterações nas reformas educacionais têm correspondido às políticas econômicas, através de orientações que devem nortear os currículos das escolas, estruturado numa visão de eficácia econômica (Lima, 2020).

Nas várias intencionalidades das reformas Educacionais, vê-se as oportunidades de alimentar o sistema capitalista a partir do lucro das pequenas e grandes empresas e as disciplinas consideradas essenciais para atender os padrões mão de obra instrumentalizada para o mercado de trabalho, cujos conteúdos são mais cobrados nos exames educacionais.

Sob essa óptica, os objetivos da Educação⁵ tendem a designar a formação dos indivíduos de forma padronizada a fim de atender às necessidades de uma formação profissional. Assim, o Plano Nacional de Educação

5 Segundo o MEC, o objetivo da Educação é garantir a igualdade de condições para acesso e permanência na Educação básica em consonância com o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Expressos pela Lei n.º 9.394 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

(PNE), aprovado pela Lei n.º 13.005/2014, determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional com vigência de 10 anos (2014 a 2024). Das 20 metas estabelecidas, destacamos a meta 5, que consiste em alfabetizar as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, algo que pode ser garantido e possível de novas habilidades; porém, nesse processo se impõe a realização de um exame para aferir se houve ou não o cumprimento da meta de alfabetização.

Nesse contexto, outro indicador educacional que parece ser relevante para essa aferição é o Índice de Oportunidades da Educação Brasileira (IOEB) ao apontar as oportunidades que crianças e adolescentes têm referente à Educação. O IOEB é realizado desde 2018 e já está na sua quarta edição. O referido indicador procura responder às seguintes questões: Como estão as oportunidades educacionais que cada localidade está ofertando à população que lá vive? Que territórios estão garantindo melhores oportunidades na educação básica e que territórios precisam de maior esforço? De modo geral, esse indicador que mede as oportunidades de Educação de um território e ao mensurar a oferta da qualidade do ensino também possibilita obter informações referentes tanto daqueles alunos que frequentam a rede pública e privada de ensino, quanto aquelas crianças e jovens que não frequentam a escola.

Além do mais, o IOEB é composto por insumos educacionais — são os fatores para um bom desempenho educacional — e os resultados educacionais — atendimento, aprendizagem ou aproveitamento escolar. No aporte de leituras para se entender o indicador IOEB, chama atenção a insistente justificativa de dissociar o IOEB do IDEB, enquanto o SAEB tem enfatizado o empenho dos estudantes que estão matriculados nas redes de ensino e, por conta disso, as crianças e adolescentes que estão fora da escola por qualquer motivo, não é atribuída qualquer responsabilidade, pois não estão matriculados em nenhuma rede de ensino. Dessa forma, parece ser um mecanismo de combate às desigualdades territoriais, pois “[...] esse mesmo sistema pode incentivar que as redes selecionem alunos e assim os municípios prefiram ter uma rede pequena e de alta qualidade, mas para poucos”.⁶

6 Cf. o site oficial do Índice de Oportunidades da Educação Brasileira (IOEB). Disponível em: https://ioeb.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Sobre-o-Ioeb_detalhado.pdf.

Assim, o IOEB é um indicador que não avalia os estudantes em séries específicas e nem por áreas de conhecimento, mas tem sua ênfase no território, visando verificar como os agentes envolvidos no processo educacional (prefeito ou secretário de educação) têm atuado para que as crianças e jovens do município tenham oportunidades de estudar, medindo como o sistema educacional é concedido aos estudantes.

Nesse ínterim, os indicadores descritos proporcionam fazer uma análise comparativa dos municípios e estados, porém sem atribuição de premiações, ocorrendo, assim, o que Bonamino; Sousa (2012, p. 8) descrevem como responsabilização branda quando “[...] limitam a traçar metas e a divulgar os resultados dos alunos por escola e rede de ensino, sem atrelar prêmios ou sanções a esses resultados [...]”. Portanto, é a partir da origem destas políticas de avaliação de aprendizagem que começam a ser criados e aplicadas outra geração de testes avaliativos com caráter de responsabilização aos agentes envolvidos no processo educativo.

» O PAIC E O SPAECE

O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) foi construído e instituído no Ceará pela Lei Estadual n.º 14.026, de 17 de dezembro de 2007, que no artigo 2º frisa que o Programa tem a finalidade de estabelecer as condições necessárias para que: “[...] todos os alunos cearenses chegam ao 5º ano do ensino fundamental sem distorção idade-série e com domínio das competências de leitura, escrita, cálculo e ciências adequadas à sua idade e ao seu nível de escolarização [...]” (Ceará, 2007).

O PAIC é fruto do trabalho desenvolvido pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar criado em 2004, pelo deputado estadual, à época, Ivo Ferreira Gomes. O estudo realizado pelo Comitê tinha por foco a problemática do analfabetismo escolar e obteve nas conclusões o diagnóstico de que havia uma carência das Universidades em não possuir uma estrutura curricular adequada para formar o professor alfabetizador e responsabilizava os professores de utilizarem metodologia

inadequada para alfabetizar. O Comitê era constituído pela Assembleia Legislativa, UNICEF, APRECE, UNDIME/CE, INEP/MEC, e universidades cearenses como UECE, UFC, UVA, URCA e UNIFOR.

Dentre as ações do PAIC, são realizadas avaliações externas de leitura e cálculos, que pode contribuir para atingir o objetivo do programa que é estruturado nos seguintes eixos: Gestão, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Educação Infantil, Literatura e Formação do Leitor, Avaliação Externa⁷. Esses sistemas de avaliação medem o rendimento dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza, mais uma vez deixa de fora a averiguação do conhecimento das Ciências Humanas.

Desse modo, o sucesso nessas avaliações muitas vezes está relacionado com o esforço da comunidade escolar em fazer com que os alunos tenham êxito nesses exames. Bonamino e Sousa (2012, p. 383) chamam atenção para o que as pesquisas nacionais e internacionais têm apontado referentes aos testes de responsabilização. Os autores vão denominar de testes de terceira geração, em que um dos riscos que podem ocorrer é de se estar ensinando para os testes. Nesse caso, os professores podem estar concentrando seus esforços em trabalhar em sala de aula apenas os tópicos que são cobrados nos testes avaliativos, excluindo pontos importantes do currículo escolar, bem como deixando de avaliar uma área do conhecimento, isto é, das Ciências Humanas, que propicia a construção histórica, a memória social, o raciocínio geográfico e a dimensão socioespacial da vida.

Sendo assim, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAEB), de responsabilidade do Governo do Estado do Ceará, criado em 1992, trata de uma avaliação em larga escala, das competências e habilidades dos estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O SPAEB utiliza padrões de desempenho que orienta as ações no sistema de ensino dos municípios do estado. No 2º ano do EF, o SPAEB 2019 seguiu as seguintes características (Quadro 1):

7 SEDUC. Eixos temáticos do PAIC/ Ceará. Atualizado em fevereiro de 2022. Disponível em: <https://idadecerta.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 16 abr. 2022.

Quadro 1 - Padrões de desempenho - 2º ano do Ensino Fundamental (SPAECE - ALFA)

Padrão	Desempenho
Não alfabetizado	Carência nas habilidades de aprendizagem previstas na sua etapa de escolarização
Alfabetização incompleta	Mobilizam diferentes estratégias leitoras, mesmo que de forma inconsciente.
Intermediário	Ainda não há um desenvolvimento satisfatório das habilidades esperadas para sua etapa de escolaridade.
Suficiente	Há a consolidação de habilidades consideradas mínimas e essenciais para a etapa de escolaridade.
Desejável	Consegue-se atingir um patamar além do que é considerado essencial para sua etapa de escolaridade.

Fonte: SPAECE. (Adaptado pela autora).

O padrão de desempenho utilizado no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio seguiram as mesmas características, utilizando quatro padrões de desempenho, são eles: muito crítico, crítico, intermediário e adequado (Quadro 2).

Quadro 2 - Padrões de desempenho - 5º e 9º ano/ EF e 3º ano/ EM (SPAECE)

Padrão	Desempenho
Muito Crítico	Ausência de habilidades e competências mínimas para a conclusão da etapa de escolaridade em que se encontram.
Crítico	Os estudantes ainda não apresentam as habilidades e competências adequadas para a etapa de escolaridade que se encontram.
Intermediário	Há a consolidação de competências e habilidades previstas para a etapa de escolaridade.
Adequado	Agrupa estudantes com o desenvolvimento além do esperado para a etapa de escolaridade que se encontram.

Fonte: SPAECE. (Adaptado pela autora).

Nesse ínterim, as avaliações do SPAECE são aplicadas nas áreas de conhecimento da língua portuguesa e matemática, que avalia também o perfil socioeconômico dos estudantes. Para que a escola seja considerada eficaz, é necessário que todos os estudantes consigam atingir os padrões de desempenho adequado. Vale ressaltar que, apesar de ser avaliado o perfil socioeconômico dos estudantes, fatores como as características individuais e sociais são desconsiderados, sendo que há uma ordenação econômica fora da escola que afeta a composição das escolas.

Para Freitas (2003), o nível socioeconômico é uma variável importante no rendimento do aluno, de modo que parece ingênuo olhar para a eficácia das escolas com uma perspectiva de equidade. Atribuir a responsabilidade aos fatores intrínsecos da escola — tamanho da escola, treinamento de professores, recursos pedagógicos, gestão etc. — pelo baixo rendimento dos alunos sem considerar o contexto de influência é contrariar o processo de ensino-aprendizagem de forma permanente.

Seja como for, um instrumento atrelado ao SPAECE foi o Prêmio Escola Nota 10 instituído pela Lei n.º 15.923, de 12 de dezembro de 2015 substituindo a Lei anterior n.º 14.271, de 19 de junho de 2009. Trata-se de um prêmio destinado às escolas públicas com os melhores resultados de aprendizagem no 2º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental. O prêmio foi instituído para aquelas escolas que tenham obtido no ano anterior os melhores resultados de aprendizagem, conforme as informações colhidas através do SPAECE e expressos pelo Índice de Desempenho Escolar (IDE), devendo atender às seguintes condições:

I - Ter, no momento da avaliação de alfabetização do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE, pelo menos 20 (vinte) alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental regular;

II — Ter obtido média de Índice de Desempenho Escolar-Alfabetização (IDE-Alfa) situada no intervalo entre 8,5 (oito e meio) e 10,0 (dez), inclusive;

III — ter no mínimo 90% (noventa por cento) de alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental, avaliados pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará — SPAECE. (Ceará, 2015).

Dessa maneira, as escolas premiadas recebem o valor de 2 mil reais por aluno avaliado⁸ e o pagamento é efetivado em 2 parcelas, a primeira equivalente a 75% do valor total e o restante pago após a comprovação da execução da ação de cooperação técnico-pedagógica com as escolas que obtiveram baixos resultados. Essas, por sua vez, precisam melhorar seu desempenho, recebendo também um incentivo financeiro de mil reais por estudante. Para o ex-governador Camilo Santana, o estado do Ceará é exemplo pois, mesmo sendo a 11ª economia do Brasil, consegue ser a melhor Educação do país, resultado de uma política pactuada, com metas, objetivos, avaliação, compromisso, premiação, meritocracia⁹.

O Prêmio Escola Nota 10 é apresentado como uma política de incentivo para as escolas do Ceará alcançarem melhores resultados, assim, essa ação é mais uma característica da política de *accountability*. Nesse caso, o dinheiro cedido para as escolas premiadas possibilita a bonificação de professores e dos demais profissionais da Educação. De acordo com Costa e Vidal (2021), o PEN10 constitui uma política de *accountability high stake* ou de alto risco, pelas condições do programa, critérios e concessões aos beneficiários e os efeitos simbólicos e materiais que podem provocar nas redes de ensino e nos profissionais de Educação, por exemplo, os aspectos excludentes de execução do programa.

Horta Neto (2014, p. 55) menciona que há um equívoco conceitual e político ao reduzir a aprendizagem a testes padronizados: “[...] conceitual porque o direito a educação é muito mais amplo que a aprendizagem e político porque ainda inexistem condições iguais para todas as escolas brasileiras e retirar o foco disso é como aceitar a imensa desigualdade existente”.

Para esse efeito, há muito o que explorar, desde as normas e os procedimentos que orientam o PEN10 aos efeitos colaterais, mas diante da leitura das leis, manchetes de jornais e artigos o PEN10 constitui uma forma de controle, apoio e recompensa, com controle das escolas que irão participar,

8 O recurso financeiro é repassado de acordo com o número de alunos que realiza a prova e não com o número de alunos matriculados.

9 Registro do Ex-governador e atual Ministro da Educação Camilo Santana na 11ª edição do Prêmio Escola nota 10, em 06 de junho de 2019, premiando as escolas com os melhores resultados em 2018.

apoio às escolas que não possuem os resultados satisfatórios, cabendo-nos questionar até que ponto é efetivada a colaboração horizontal das escolas e a recompensa das escolas com os melhores índices de aprendizagem.

» CONSIDERAÇÕES FINAIS

O discurso implementado pelos sistemas de avaliações defende a construção de uma Educação de qualidade aferidas por avaliações externas. Desse modo, é possível coletar informações sobre a aprendizagem dos alunos, formação de professores, trabalho docente e gestão escolar dentre outros dados, porém a busca pela qualidade da Educação parece depender da análise das informações coletadas.

Esse parâmetro gera consequências, dentre elas o aumento da competição entre escolas e professores que passam a concorrer por recursos e premiações que possam colecionar. Por outro lado, a avaliação restrita dos conteúdos de Português e Matemática avaliam apenas uma parte das matérias, a maior carga horária pode ser, porém as avaliações não conseguem aferir maior ou menor aprendizagem das crianças com relação a história e geografia. Embora a mídia tenha um papel de destacar e divulgar os resultados desses testes padronizados de forma favorável, o crivo da crítica dos pesquisadores da área e, sobretudo, dos educadores parece não ter a mesma repercussão, restando a exaltação do resultado como condição de elevação do sistema Educacional vigente.

Ao incorporar os testes avaliativos, coloca-se em segundo plano a aprendizagem dos alunos reduzidos ao resultado da avaliação. Nesse sentido, a aprendizagem de língua portuguesa e a matemática ou, pelo menos sua verificação, tem prevalecido sobre o conhecimento de outras áreas no currículo escolar como geografia e história. Criaram tensões sobre o ensino de geografia, sobre a pressão pela cessão da carga horária, abordagens de conteúdo dos testes avaliativos, mobilização de professores de geografia nos períodos

de aplicação das provas, contribuindo para um tempo menor de ministração dos conteúdos de geografia.

A avaliação tem se tornado obsessiva nos sistemas educacionais de ensino, ocupando centralidade na escola, deixando de ser um produto de motivação natural e aparecendo na forma-mercadoria com características de uma sociedade capitalista. Logo, a atual escola é impulsionada por decisões de políticas neoliberais e, em muitos casos, neoconservadores com finalidades claras quanto ao perfil do aluno a ser formado para o mercado. Por enquanto, o conteúdo de natureza não se constitui num conteúdo/requisito de empregabilidade, talvez num futuro de eventos extremos com as mudanças climáticas, poderá vir a ser. Poderá também alterar a carga horária hoje destinada a geografia escolar.

Dessa forma, refletimos sobre o protagonismo das avaliações e seu funcionamento como mecanismo de regulação dos sistemas de ensino. A formação que é pregada na legislação do sistema educacional brasileiro é contestada na prática da formação do aluno quando reduz o foco da aprendizagem às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática sendo o objetivo principal da escola e não a formação integral do indivíduo.

» REFERÊNCIAS

BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem fronteiras**. v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez., 2001. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/pt/revista/curriculo-sem-fronteiras/articulo/diretrizes-politicas-globais-e-relacoes-politicas-locais-em-educacao>. Acesso em: 18 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 18 mar. 2022.

BRASIL. **Índice de Oportunidades da Educação Brasileira**. Disponível em: <https://ioeb.org.br/dados-e-analise/>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>. Acesso em: 18 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 17 jan. 2023.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da Educação básica no Brasil: Interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./ jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2023.

CEARÁ. **Lei nº 15.923**, de 15 de dezembro de 2015. Institui o prêmio escola nota dez, destinado a premiar as escolas públicas com os melhores resultados de aprendizagem no segundo, quinto e nono anos do ensino fundamental.

CEARÁ. **Lei nº 14.026**, de 17 de dezembro de 2007. Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa — PAIC, de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses e dá outras providências.

COSTA, G.; VIDAL, E. M. Prêmio Escola nota dez no estado do Ceará: concessão, ajustes e responsabilização. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 102, n. 261, p. 415 -436, maio/ago. 2021. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/4574>. Acesso em: 22 jan. 2023.

FERREIRA, W. A. **O currículo de geografia: uma análise do documento de reorientação curricular da SEE-RJ**. 2009, 154 f. Dissertação (Mestrado em geografia Humana) - Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003. 96 p.

GATTI, B. A. Testes e avaliações do ensino no Brasil. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 16, p. 33-42, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/edusel/article/view/2623>. Acesso em: 22 jan. 2023.

HORTA NETO, J. L. **Avaliação Externa: a utilização dos resultados do SAEB 2003 na gestão do sistema público de ensino fundamental no Distrito Federal**. 2006. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília. Brasília/DF, 2012.

LIMA, M. das G. de. Uma leitura sobre Propostas Curriculares de geografia no Brasil: 1986-2018. **Ar@cne**. Barcelona/ESP. v. 24, n. 248., 1-36, nov. 2020. Disponível em: <https://revistes.ub.edu/index.php/aracne/article/view/32713/32444>. Acesso em: 14 abr. 2022.

MIRANDA, N. P. Memória e contribuições do pai da avaliação educacional. *In*: Encontro Cearense de História da Educação, 12.; Encontro Nacional Do Núcleo De História E Memória Da Educação, 2., 26 a 28 set. 2013, Fortaleza (CE). **Anais** [...] Fortaleza/CE, 2013. p. 1.725-1.735. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/39697>. Acesso em: 13 jan. 2023.

A EDUCAÇÃO PÚBLICA E O ENSINO MÉDIO NO BRASIL EM MEIO A CONTRARREFORMAS: E A GEOGRAFIA COM ISSO?¹

Cristiane Ferreira de Souza França²

» INTRODUÇÃO

O Brasil, desde o ano de 2016, experiencia uma nova fase de consolidação da hegemonia neoliberal com repercussões em suas políticas educacionais. Nesse contexto, o projeto de educação, de escola, de currículo e de docência postos em prática no país privilegia interesses outros em detrimento tanto da efetiva formação inicial de professores-pesquisadores no nível superior, quanto de uma educação básica para os filhos e filhas dos trabalhadores e trabalhadoras que esteja voltada para uma efetiva formação de cidadãos.

A referida política, no campo da educação, caminha no sentido de transformar a escola pública e os docentes em formadores de mão de

1 Texto fruto da nossa participação na mesa: *POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS, MUDANÇAS CURRICULARES E SUA REPERCUSSÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA ATUALIDADE*, no âmbito do II Seminário Nacional de Ensino de geografia: formação de professores, metodologias de ensino, 2023.

2 Professora Doutora de Geografia. Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). E-mail: crisfsgeo@gmail.com.br.

obra cada vez mais precarizada tendo em vista uma lógica mercadológica. essa preconiza um trabalhador flexível, empreendedor, resiliente e proativo para atender as demandas de setores econômicos que não podem renunciar à força de trabalho vivo, mas que a precariza cada vez mais os trabalhadores, com objetivo sempre crescente de acumulação de capital.

A geografia, ciência e disciplina escolar, não fica incólume a essas mudanças. Inserida no currículo escolar enquanto componente de uma área do conhecimento, — Ciências Humanas e Sociais Aplicadas — como estabeleceu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), resta, cada vez mais, cerceada com o enxugamento dos seus conteúdos numa lógica que privilegia um currículo fundamentado nas competências em prejuízo de um currículo mais firmado nos conhecimentos.

Este texto, fruto de nossa participação no “II Seminário Nacional de Ensino de Geografia: formação de professores, metodologias de ensino”, está organizado em três partes, somadas à essa introdução e às considerações finais. Assim, apresentamos inicialmente uma discussão sucinta sobre a execução de políticas públicas educacionais, em tempos de neoliberalismo e suas repercussões na Educação Básica com a implementação da Base Nacional Comum Curricular — BNCC. Em seguida, fazemos algumas ponderações sobre as consequências da implementação do currículo por competências na formação dos estudantes da educação básica e, por fim, tratamos de algumas repercussões sobre a implementação da BNCC e da BNC-Formação, no sentido de compreendermos, mesmo que de modo breve, seus impactos para o ensino de geografia.

Faz-se importante destacar que as questões suscitadas aqui também fazem parte de um conjunto de tantas outras que vimos pensando em consonância com companheiros e companheiras de labuta. O que ocorreu nos espaços de debate abertos pela Associação de Geógrafos Brasileiros — AGB nacional e mais especificamente, AGB-sessão Fortaleza, a partir do ano de 2020, quando assumimos a sua diretoria, gestão que se estendeu até o ano de 2022. Salientamos ainda que, desde 2021 somamos esforços também junto a Rede Diversidade e Autonomia da Educação Pública — REDAP, que reúne pesquisadores das diferentes regiões que

compõem o território nacional, além de participantes de outros países. Na REDAP estão inseridas pessoas das mais diversas áreas do conhecimento que lutam por uma escola pública de qualidade e socialmente referenciada para todos, todas e todes.

» ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS NO BRASIL (1990-2023)

Para que possamos compreender melhor o contexto de implementação da Base Nacional Comum Curricular e suas implicações para a disciplina geografia, consideramos que seja necessário, inicialmente, explicitarmos as bases teóricas que nos levam a entender as contradições que perpassam a constituição do Estado moderno capitalista na composição das políticas públicas e, em seu âmbito, aquelas que se estabelecem no campo da educação. Em seguida, nos reportamos a estas políticas neoliberais posta em prática no Brasil.

Nesse sentido, citamos Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), que, apoiando-se numa perspectiva marxista, nos lembram o fato de que o Estado é uma “expressão das formas contraditórias das relações de produção que se instalam na sociedade civil [...]”. E por extensão, “as políticas públicas emanadas do Estado anunciam-se nessa correlação de forças” (2011, p. 8). Tais assertivas nos levam a considerar que, ao se forjar as políticas públicas, não raro, podemos perceber de um lado forças que buscam dar-lhe sentido social e de outro lado, aquelas que almejam submetê-las aos interesses do capital, inclusive utilizando-se daquilo que é público para atender anseios econômicos, mas também criando mecanismos de controle social. É sob esse jogo de tensões e de contradições, onde inclusive se disputa projetos de sociedade antagônicos, que se estabelecem as políticas públicas educacionais.

Fica evidente que numa sociedade constituída por classes sociais “a prática educativa, seus objetivos, conteúdo de ensino e o trabalho docente estão determinados por fins e exigências sociais, políticas e ideológicas,

vinculada à atuação dos mais diversos sujeitos sociais, nas mais diversas instâncias” (Libâneo, 1990, p. 19). A escola, campo de atuação profissional e política do professor, onde ele exerce seu labor é onde também estão presentes interesses de toda ordem que precisam ser compreendidos, para que se possa discernir sobre quais ideias, valores, conceitos de ser humano e de sociedade ancoram formas de interpretação e definição dos rumos do processo educativo de que faz parte.

Analisando o sistema educacional francês e a incorporação do neoliberalismo às suas políticas públicas educacionais, Laval (2019) verifica que houve uma “deterioração das instituições educacionais, universitárias e científicas”. No caso do Brasil, o referido autor considera que há um avanço do neoliberalismo em seu sistema educacional, inclusive bem maior do que aquele encontrado na realidade dos sistemas educacionais europeus. Conclusão oriunda da sua constatação de que nos últimos vinte anos houve um crescimento sem igual no ensino superior privado brasileiro sob a batuta de grupos que exercem grandes oligopólios cotados em bolsas de valores.

Vale reforçar que o neoliberalismo, como argumentam Dardot e Laval (2016, p. 7), não pode ser entendido “apenas como ideologia ou um tipo de política econômica, mas como [...] um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida”. Fica assim evidente, e trazendo esse argumento para nossa reflexão, que as políticas educacionais postas em vigor no Brasil, desde a década de 1990, devem ser analisadas a luz dessa lógica tendo em vista que o neoliberalismo e seus condicionantes perpassam outras dimensões da vida em sociedade, dentre as quais à educação formal.

Para uma melhor compreensão das políticas públicas educacionais no Brasil sob o neoliberalismo citamos Albuquerque *et al.* (2021, p. 20), que estabeleceram uma sistematização/periodização consubstanciada em três fases, conforme apresentamos a seguir. A primeira teria se estabelecido na década de 1990, tendo por marco a Conferência Mundial de Educação

para Todos, realizada em Jontien, na Tailândia, com patrocínio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura — UNESCO, do Fundo das Nações Unidas para a Infância — UNICEF, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento — PNUD e do Banco Mundial — BM.

A segunda fase foi iniciada no ano de 2003, quando ocorreu, ao mesmo tempo, uma certa garantia de avanços sociais progressistas, mas que não se desvencilharam de política educacionais neoliberais iniciadas no período anterior. Tal fato se deu, citam os referidos autores, com a “acentuação do uso de indicadores educacionais” utilizados “como sinônimo de qualidade, criando políticas meritocráticas e de bonificação entre escolas e trabalhadores da educação”. Observam ainda que nesse período surgiu um conjunto de instituições³ privadas que passaram a participar mais efetivamente das decisões sobre os rumos das políticas educacionais do Brasil (Albuquerque *et al.*, 2021, p. 20).

Por fim, uma terceira fase iniciada a partir dos anos de 2016, com a consolidação da hegemonia neoliberal nas políticas educacionais em território nacional quando Michel Temer assumiu a presidência do Brasil e posteriormente Jair Bolsonaro, presidente eleito em 2018 e que comandou o país até 2022, período em que se aprofundou essa lógica econômico e social (Albuquerque *et al.*, 2021, p. 20).

Para se ter uma ideia das consequências da hegemonia neoliberal na educação convém destacar que uma das primeiras ações de Temer, após chegar à presidência, foi a publicação da Medida Provisória 746/2016 que instituiu a Reforma do Ensino Médio, e que foi sancionada e transformada em Lei, em 16 de fevereiro de 2017. O que gerou uma reformulação dessa etapa da escolarização.

Segundo Silva (2018, p. 5), a justificativa dada pelo então Governo Federal para a pressa em instituir a MP era a de que haveria a “necessidade de corrigir o número excessivo de disciplinas no Ensino Médio,

3 Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Itaú Unibanco, Fundação Roberto Marinho etc.

compreendidas como algo não adequado às exigências atuais do mundo do trabalho”. Um detalhe importante é que essa proposta representa um grande alinhamento com as recomendações do Banco Mundial⁴, discurso, que como bem destaca a referida autora retroage aos anos de 1990, e que de novo só teria a aparência, pois se trata de um discurso com velhos propósitos (Silva, 2018).

Ainda sob a presidência de Temer entre os anos de 2016 e 2018, se deu a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sua elaboração contou com a efetiva participação das instituições empresariais nos debates que a definiram. Cabe esclarecer também que as discussões acerca da construção desse documento haviam iniciado no Governo de Dilma Rousseff, contudo, com sua destituição do Governo Federal as discussões acumuladas até então, foram desconsideradas e o documento aprovado sem o devido diálogo com a sociedade.

A implementação da BNCC trouxe fortes impactos na Formação inicial e continuada dos professores. Logo em seguida à sua sanção procedeu-se à formulação e sanção da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que institui a Base Nacional Comum de Formação de Professores — BNC-Formação, que atrela os Projetos Pedagógicos dos Cursos de licenciaturas das IES públicas à BNCC da Educação Básica, desse modo solapando a autonomia universitária e fazendo do professor um mero executor de um currículo prescritivo numa perspectiva tecnicista como bem destacam Albuquerque *et al.*,

Nessa terceira fase, se intensificam os dispositivos de controle sobre a escola e sobre o trabalho docente que iniciaram na década de 1990 [...]. Da Educação Básica ao Ensino Superior, o gerencialismo, a métrica, a competitividade, a redução dos conhecimentos da docência ao âmbito da técnica [...] [fato é que] o tecnicismo nunca desapareceu do horizonte educacional brasileiro, o que nos coloca diante dos desafios mais intensos de mobilização e de articulação política no enfrentamento desse contexto (2021, p. 32).

4 Para compreender um pouco mais sobre essa questão consultar: PEREIRA, J. M. M. P.; PRONKO, M. (Org.). A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – FIOCRUZ, 2015.

Os primeiros meses do ano de 2023, trouxeram consigo tensões⁵ inerentes a busca de revogação do “novo” ensino médio e da BNCC, ambos oriundos de tempos tenebrosos na política brasileira e de profundos retrocessos e percas de direitos conquistados historicamente com muita luta. Em resposta, o atual Governo Federal iniciado em janeiro deste mesmo ano, por meio do seu Ministério da Educação — MEC, abriu uma consulta pública para “ouvir” setores da sociedade sobre as políticas educacionais. Medida que, em nosso entender não resultará, em última instância, em ganhos efetivos para a luta contra essa contrarreforma e consequentes rebatimentos na formação dos e das estudantes do Ensino Médio.

Com efeito, entendemos a necessidade de revogação da Reforma do EM e da BNCC, tendo em vista a construção de uma nova proposta curricular que defenda, valorize e fortaleça uma educação pública, de qualidade, socialmente referenciada em todos os níveis de ensino, ou seja, precisamos construir um projeto contra-hegemônico, que vise ampliar as oportunidades para os filhos e filhas da classe trabalhadora, o que só pode ocorrer com amplo grau de mobilização contra o atual projeto de sociedade imposto e que só aprofunda o fosso social entre os mais ricos e os mais pobres no Brasil.

» “PROJETO” DE ESCOLA E BASE CURRICULAR: O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS

Refletindo sobre a Base Nacional Comum Curricular — BNCC, Holanda, Freres e Gonçalves (2009) destacam que a denominada Pedagogia das competências — aquela que rege o referido documento — é uma tendência no campo da formação de professores e que aportou na educação básica, por meio da BNCC, com objetivo de formar indivíduos com vistas

5 Em abril de 2023, houve uma série de debates e manifestações a nível nacional organizada por estudantes e profissionais da educação que exigiam a revogação imediata da BNCC e da dita reforma do ensino médio. Em maio de 2023, foi apresentado na Câmara dos Deputados, por partidos políticos progressistas, o Projeto de Lei 2. 601/2023 que também solicita a revogação da Reforma do Ensino Médio. Seguimos aguardando os desdobramentos de tais manifestações acerca dos rumos da referida política educacional.

a suprir as necessidades do mercado de trabalho. Não à toa, como destacam os autores “esse termo teria surgido com a crise estrutural do capital, que se deu na segunda metade do século XX, e que teria emergido com maior força na década de 1990” (p. 3).

Indo diretamente a Base Nacional Comum Curricular — BNCC, verificamos a relevância estabelecida sobre o desenvolvimento de competências vinculadas ao que se entende como aprendizagens essenciais,

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. [...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8).

Na prática, o que se estabelece é a prevalência da implementação, na escola pública, de um Currículo por competências voltado para atender as demandas de formação de mão-de-obra que vêm se tornando cada vez mais precarizada, flexível e informal, em contexto de altos índices de desemprego. Um currículo que contempla conteúdos escolares, que inclusive podem ser ministrados por pessoas que não precisam necessariamente ter cursado uma licenciatura, mas que possam ter alcançado um denominado notório saber (para atender a formação técnica e profissional). Em oposição a essa proposta, defende-se um currículo por conhecimento que privilegie, sobretudo, conteúdos científicos vinculados às áreas em que estas se organizam de modo a oportunizar as juventudes o acesso ao saber produzido pela humanidade ao longo do tempo.

A BNCC ancora dessa forma, um projeto de escola e de (re)produção das contradições sociais que sinaliza no sentido da criação de um tipo de trabalhador. Alguém que se adeque às exigências do processo produtivo contemporâneo e, nessa lógica, que seja flexível, proativo, polivalente, multiquificado, competente e que tenha inteligência emocional.

Ao refletir sobre a relação entre neoliberalismo e o ataque ao ensino público Laval (2019), destaca que a referência ideal da escola passou a ser,

realmente o “trabalhador flexível”, aquele em que o empregador delega ao empregado que seja capaz de enfrentar as incertezas e demonstre liberdade, iniciativa e autonomia. Esse indivíduo precisaria então de autodisciplina e autoaprendizagem, ganhando competências ao longo da vida e, não mais devendo se definir por empregos estáveis, pois na compreensão de que defende esse projeto social o que vale não é mais a estabilidade, mas a aptidão para aplicar seus aprendizados em situações diversas. A diretriz agora é a empregabilidade individual. Referenciando essa concepção a Comissão das Comunidades Europeias preconizam que as “formações [devem ser] mais abertas, flexíveis [com vistas ao] desenvolvimento de capacidade de adaptação dos indivíduos [assim] [...] o sistema educacional deve preparar os alunos para um cenário de incertezas” (Laval, 2019, p. 41).

Nesse contexto, como afirmam Holanda, Freres e Gonçalves (2009) caberia a escola se incumbir de reproduzir o discurso do empreendedorismo e da empregabilidade, quando na realidade o que há é o trabalho precarizado, frente ao desemprego estrutural. Nessa proposta o indivíduo é responsabilizado se não consegue se inserir no mercado de trabalho e o professor e a escola são culpabilizados pelas mazelas da educação. Empregabilidade, empreendedorismo e pedagogia das competências acabam destacando-se nessa proposta como mecanismos ideológicos que longe de proporcionar autonomia intelectual acabam colaborando para a formação de indivíduos que precisam se adaptar à lógica do modo de produção vigente.

Precisamos disputar o currículo! Não podemos nos conformar com o que está posto, como tão bem defendem Albuquerque *et al.*:

É urgente pensar, agir e concretizar práticas que possam fazer frente ao processo instrumental presente no texto da BNCC, onde impera individualismo e subserviência. É sob essa concepção de Formação que estão ancorados os caminhos para a submissão dos processos de ensino e aprendizagem à lógica das competências e habilidades, à pedagogia do aprender a aprender, ao empreendedorismo, à resiliência, à criatividade e à pró-atividade, no estilo do empresariamento de si mesmo (Albuquerque *et al.*, 2021, p. 124).

Compreendemos que o capitalismo se expande ao extorquir direitos recompondo a força de trabalho em condições cada vez mais precárias. Nesse sentido citamos Antunes (2005), que considera que “a sociedade do

capital e sua lei do valor necessitam, cada vez menos, do trabalho estável e mais de diversificadas modalidades de trabalho parcial e *parte-time*, terceirizado, que são, em escala crescente, parte constitutiva do processo de produção capitalista” (P. 34). Considera, assim que o modo de produção capitalista não prescinde do mais valor gerado pelo trabalho vivo, mas que no contexto de acumulação flexível há uma elevação no uso e produtividade do trabalho de modo a se intensificarem as maneiras de extração de mais-valia em menos tempo.

Dessa forma, corroboramos com Arroyo (2013), ao afirmar que os educandos das escolas públicas são reduzidos a empregáveis nas hierarquias mais elementares do mercado segmentado de emprego, o que revela uma visão mercadológica e reducionista do trabalho, que tem marcado também o reducionismo a que é relegado o direito ao conhecimento, sobretudo para os filhos e filhas da classe trabalhadora, que têm quase sempre como única opção de trabalho o mercado informal. Condição inclusive que inevitavelmente tende a elevar os níveis de desvalorização e precarização do trabalho docente. Em suas palavras,

Reconhecer que o currículo é um campo em movimento, em reorientação é um avanço, porém o carro em marcha a ré também está em movimento. As disputas são por direções desse movimento. As políticas de avaliação por competências, por resultados exigidos pela empregabilidade são um lamentável movimento de marcha a ré na história da educação. Um movimento curricular e avaliativo preocupante. Sobretudo, porque essa visão reducionista, mercantil do trabalho termina sendo o referente para a nossa desvalorização como trabalhadores, profissionais do preparo para a empregabilidade dos educandos (Arroyo, 2013, p. 104).

É sob essa perspectiva de formação das juventudes brasileiras e de trabalho docente que a escola está colocada sob “fogo cruzado” dos interesses econômicos, se contrapondo a um projeto de formação humana emancipatória, que só pode se estabelecer se a sociedade exigir e lutar por uma escola pública e de qualidade para todos. O ensino de geografia e a formação inicial dos seus professores estão sendo fortemente impactados por esse projeto de sociedade, escola, currículo e de trabalho docente, é o que demonstramos, mesmo que de forma breve, no tópico a seguir.

» AS REFORMAS EDUCACIONAIS NO ENSINO MÉDIO. E A GEOGRAFIA COM ISSO?

Para começo da discussão, podemos afirmar que a contrarreforma do “novo” ensino médio e a implementação da BNCC têm muito a ver com a disciplina e ciência geografia, assim como com todos os componentes curriculares concernentes aos conteúdos de aprendizagem dessa etapa de escolarização. E já adiantamos, para os críticos de plantão, que essa afirmação não se vincula a uma posição de “defesa” da geografia por si só, ou uma simples questão corporativista de quem teve toda sua formação nessa na área.

A medida provisória 746/2016, que engendrou mudanças curriculares, criando o ensino médio, efetivou significativas alterações, entre as quais podemos citar as que geraram uma outra **organização curricular** e aquelas vinculadas ao **financiamento público** da educação. Com essa medida, abrem-se possibilidades de carreamento de recursos públicos para o setor privado que passa, a partir de então, a oferecer os chamados itinerários de formação técnica e profissional, com a introdução de uma separação no currículo que o divide em dois momentos: um destinado a formação básica comum e o outro subdividido em cinco itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional). Assim, o estudante, em tese, poderia optar por um desses itinerários, restando-lhe apenas a obrigatoriedade da Língua Portuguesa e da Matemática durante os três anos que compõem esse nível de ensino.

A adoção de áreas⁶ do conhecimento veio acompanhada da justificativa de que dessa forma se estaria dando conta da interdisciplinaridade tão requerida e há tanto tempo, no campo educacional. De fato, entendemos

6 As áreas do conhecimento definidas na BNCC – Etapa Ensino Médio são Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa); Matemática; Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química); e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, geografia, Sociologia e Filosofia). Acesso em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base#:~:text=As%20%C3%A1reas%20do%20conhecimento%20definidas,geografia%2C%20Sociologia%20e%20Filosofia>.

a relevância da atitude interdisciplinar, pois, como destacam Pontuschka, Paganelli e Cacete, ao defenderem esse princípio,

A interdisciplinaridade como princípio e atitude constitui foco de discussão para pesquisadores e educadores dos vários níveis de ensino, que, ao reconhecerem a complexidade do mundo pós-industrial e o processo de globalização vivenciado pelos povos do mundo inteiro, estão cientes de que os saberes parcelares não dão conta de resolver problemas que demandam conhecimentos específicos, relacionados a um objetivo comum e central (2007, p. 143).

Entendemos também e defendemos ainda concordando com as autoras, que “somente quem domina o conhecimento parcelar de determinada ciência, a qual abraçou como profissional [...] pode embrenhar-se num trabalho que tenha por meta conhecer um objeto de estudo em profundidade [...]”, ou seja, para que haja efetivamente interdisciplinaridade, é importante não abrir mão da disciplinaridade, dessa forma “a preocupação maior é saber como a geografia contribui para a formação do professor e dos alunos do ensino básico, considerando as especificidades da ciência e da disciplina escolar, sem realizar uma sopa teórico-prática sem identidade” (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007, p. 144). A interdisciplinaridade, portanto, se faz a partir do domínio de nossa área de atuação, como bem destacaram as estudiosas do ensino de geografia.

A BNCC está na contramão dessa proposta, em primeiro lugar porque os conteúdos trabalhados em sala de aula visam privilegiar um currículo por competências em detrimento de um currículo por conhecimentos, o que consideramos um contrassenso para a formação de nossas juventudes, como já comentado no decorrer deste texto, e em segundo lugar, o que percebemos ao observar os conteúdos das áreas de conhecimento nos livros didáticos conformados segundo a Base Nacional Comum Curricular é que na prática deixou-se de lado muitas das contribuições que cada uma das disciplinas poderiam prover na formação dos estudantes. No que se refere em específico a geografia, que compõe a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, houve um corte abrupto de seus conteúdos tanto referentes à geografia Física quanto aos concernentes à geografia Humana. Fato que nos tem preocupado e sobretudo, aos colegas que estão diariamente nas salas de aula das escolas públicas brasileiras.

Sobre essa questão devemos atentar para o fato de que ao se atrelar a BNCC a BNC-Formação abre-se mão, consciente ou inconscientemente, de uma formação inicial e continuada que vise o desenvolvimento de docentes-pesquisadores pois eles acabarão sendo mero executores das demandas de um currículo prescritivo e que inclusive substitui as disciplinas por cursos de “como empreender”. Assim se tornando resiliente e aceitando o fato de que seu fracasso ou seu sucesso depende individualmente, ou seja, perdendo a dimensão da compreensão dos processos históricos, sociais, políticos e econômicos que conformam nossa sociedade.

Reforça-se, todavia, que a disciplina geografia se ministrada numa perspectiva crítica, possibilita uma efetiva formação voltada para a construção de uma educação que privilegie o exercício pleno da cidadania que não uma cidadania mutilada como salienta Santos (2013).

O que assistimos hoje ao constatar a regulação de alguns conteúdos, da disciplina geografia, já ocorreu anteriormente com a implementação da Lei 5. 692, em 1971, que instituiu entre outras, a disciplina de Estudos Sociais substituindo as disciplinas específicas de história e geografia. Infere-se dessa forma que em períodos de autoritarismo em nosso país as disciplinas das áreas das Ciências Humanas estão sempre na “berlinda” e assim como a própria escola e o currículo escolar. Nesse sentido, se reforça uma educação formal de caráter instrumental que ignora a dimensão histórico-cultural da formação humana. O discurso é da necessidade e adaptação com adequação a lógica do mercado, que contém uma noção abstrata de cidadania.

Caberia ainda discorrer, mais detalhadamente, sobre o nível de precarização a que estão submetidos os professores de geografia que se desdobram constantemente para cumprir a proposta curricular da disciplina tendo em vista a diminuição de sua carga horária, que teve um decréscimo de duas para uma hora de aula semanal por turma, o que os leva a falta de opção a não ser, lecionar conteúdos que não condizem com sua formação. Assunto que pretendemos aprofundar em outra oportunidade.

» CONSIDERAÇÕES FINAIS

Das breves considerações dissertadas nessa comunicação pode-se inferir que as reformas educacionais postas em prática no Brasil, desde a década de 1990, têm sido alvo de críticas pertinentes que apontam claramente para as relações entre as propostas para a educação e a consolidação de políticas neoliberais.

Ante essa asserção consideramos que precisamos lutar por uma educação e, conseqüentemente, por uma escola voltada para a formação plena dos estudantes, ou seja, que inclua um projeto de país para as nossas juventudes amparado em premissas que estejam além da racionalidade mercadológica.

Outrossim, as contrarreformas propostas em âmbito Federal acabam por solapar direitos histórica e duramente conquistados pela classe trabalhadora colocando em questão o futuro e a seguridade social de milhões de brasileiros e brasileiras que ficam relegados à sua própria sorte.

A reforma do Ensino Médio assim como a previdenciária e trabalhista estão interrelacionadas e atreladas à lógica neoliberal que visam contornar as crises do capital e sua ânsia pelos recursos públicos não importando se isso levará a uma precarização cada vez maior dos trabalhadores e de sua condição de existência.

A geografia, disciplina escolar e ciência voltada ao entendimento do espaço geográfico e porquanto social mantem-se firme na luta historicamente travada por muitos dos que nela atuam, seja nas escolas, seja nas Universidades, demonstrando resistência no sentido de resguardar seu papel crítico e imprescindível na formação plena dos estudantes, com vistas a contribuir para a construção de uma sociedade menos desigual.

» REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. A. M. *et al.* **Manifesto:** Crítica às reformas neoliberais na educação: prólogo do ensino de geografia. Marília: Lutas Anticapital, 2021. GT Geografia e Educação - ANPEGE.

ANTUNES, R. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Base **Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf (mec.gov.br). Acesso em: 15 abr. 2023.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

HOLANDA, F. H. O.; FRERES, H.; GONÇALVES, L. P. **A Pedagogia das Competências e a Formação de Professores**: breves considerações críticas. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/23045>.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

PONTUSCHKA, N. N. PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, M. **O espaço do Cidadão**. São Paulo: EDUSP, 2013.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do ensino médio, o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, v. 34, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>.

Editora
**SER
TÃO
CULT**
10 anos

Este livro foi composto na fonte Garamond, impresso no formato
16x23cm em papel offset 75g/m², com 228 páginas e em e-book formato pdf.
Agosto de 2024

Este livro é fruto de reflexões sobre a Educação Geográfica e a Formação de Professores de Geografia no Brasil e em Portugal, sendo uma produção bibliográfica do II Seminário Nacional sobre Educação Geográfica, Formação de Professores e Metodologias de Ensino. Este evento foi realizado em abril de 2023, com apoio do Programa de Pós-Graduação em Geografia (Propgeo), e com a organização do Laboratório de Pesquisa e Ensino de Geografia (Lapegeo) da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), tendo como coordenadora geral a Profa. Dra. Glauciana Alves Teles. Cabe mencionar o importante apoio ao evento do Programa de Apoio a eventos no País (Paep), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), edital 06/2022, que tornou possível a presença de professores de instituições de ensino superior do Brasil, como dos estados do Ceará, Paraíba e Espírito Santo, e estrangeira, como de Lisboa, Portugal.

