



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA**

MAYARA GABRIELY DO NASCIMENTO PONTES

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO E FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA:
NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA A PARTIR DA VIVÊNCIA NOS ANOS FINAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**GUARABIRA
2024**

MAYARA GABRIELY DO NASCIMENTO PONTES

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO E FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA:
NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA A PARTIR DA VIVÊNCIA NOS ANOS FINAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado a Coordenação do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Geografia.

Área de concentração: Geografia, Educação e Cidadania.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Angélica Mara de Lima Dias

**GUARABIRA
2024**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

P814e Pontes, Mayara Gabriely do Nascimento.
Estágio supervisionado e formação docente em geografia [manuscrito] : narrativa autobiográfica a partir da vivência nos anos finais do ensino fundamental / Mayara Gabriely do Nascimento Pontes. - 2024.
73 p. : il. colorido.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2024.
"Orientação : Profa. Dra. Angélica Mara de Lima Dias, Departamento de Geografia - CH. "

1. Estágio Supervisionado. 2. Geografia Escolar. 3. Narrativa Docente. I. Título

21. ed. CDD 371.12

MAYARA GABRIELY DO NASCIMENTO PONTES

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO E FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA:
NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA A PARTIR DA VIVÊNCIA NOS ANOS FINAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado a Coordenação do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Geografia.

Área de concentração: Geografia, Educação e Cidadania.

Aprovada em: 18/06/2024.

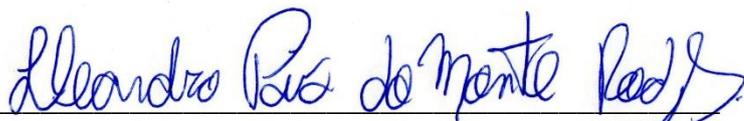
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Angélica Mara de Lima Dias (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr. Rafael Pereira Silva (Examinador Interno)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr. Leandro Paiva do Monte Rodrigues (Examinador Interno)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Dedico este TCC à minha família por proporcionar suporte para adentrar na universidade e conseguir concluí-la e às amizades que estabeleci ao decorrer do curso por estarem comigo em todos os momentos. Sem vocês, nada disso seria possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me fornecido força, inteligência e sabedoria durante a minha trajetória no curso de Geografia.

Aos meus pais, por me apoiarem desde o ensino médio em minhas decisões, me motivando sempre a estudar e fornecendo todo o suporte para que pudesse concluir o curso.

Ao meu irmão Matheus, pelos diálogos diariamente, risadas, tirar minhas dúvidas quando possuía, por toda a paciência durante tantos anos. Te agradeço por tudo.

À Maria e à sua família (mãe da minha amiga Sara), por me acolher em sua residência quando precisei durante o curso. Muito obrigada.

Aos professores que fazem parte do curso de Geografia, no Centro de Humanidades (CH), por todas as aulas que desenvolveram, agregando para minha formação diversos conhecimentos necessários para a minha atuação como docente.

À minha orientadora Prof.^a Angélica, por me acompanhar indiretamente desde MEG I, momento em que as aulas eram realizadas de maneira remota, mas já admirava seu trabalho. Com o retorno presencial, a disciplina de Recursos Didáticos nos fez mais próximas, logo já idealizava a senhora como minha orientadora. Com isso, obrigada por ter aceitado ser minha orientadora e por acreditar no meu potencial e por ter me direcionado para a construção deste trabalho.

Aos meus amigos, em especial Iago, Jéssica, Sara, Gracieli, Daniel e Vinicius, amizades que constituí dentro da universidade e tornaram os dias mais leves e tranquilos, com as nossas conversas, brincadeiras e suporte nas atividades. Obrigada por tudo, vocês são pessoas incríveis, agradeço a Deus por tê-los conhecido.

À todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram durante a minha jornada dentro da universidade.

A leitura do mundo precede a leitura da
palavra (Freire, 1989, p.9).

RESUMO

O trabalho de conclusão de curso Estágio Supervisionado e Formação docente em Geografia: narrativa autobiográfica a partir da vivência nos anos finais do ensino fundamental, parte das experiências realizadas durante o Estágio Supervisionado em Geografia I e II, momento em que adentrei a realidade escolar e compreendi à prática de ensino da Geografia escolar. Diante disso, o objetivo deste trabalho é desenvolver uma autobiografia com base no Estágio Supervisionado no ensino Fundamental (anos finais), a fim de compreender o processo de formação docente em Geografia no âmbito acadêmico à prática em sala de aula. Os objetivos específicos se dão em realizar uma reflexão acerca da formação docente em Geografia baseada no currículo do curso de Geografia da UEPB/Campus III; refletir sobre o ensino de Geografia no ensino Fundamental (anos finais) por meio dos documentos curriculares como os PCN (1997) e a BNCC (2018) e discutir sobre as práticas de ensino desenvolvidas durante as etapas de observação e regência do Estágio Supervisionado em Geografia no Ensino Fundamental (anos finais). A realização das etapas supracitadas se deu na escola Ulisses Mauricio de Pontes, localizada no município de Sertãozinho-PB. O aporte metodológico utilizado foi a partir método autobiográfico, em que é possível usufruir de vivências durante a formação docente, neste caso específico, o Estágio Supervisionado. Neste contexto, foi aplicada uma abordagem de cunho qualitativo, a qual permite usar memórias acerca do Estágio e ressignifica-las a partir do método de pesquisa. Em vista disso, objeto de pesquisa deste trabalho, é processo de formação inicial e a influência dela sobre a prática pedagógica em Geografia. Deste modo, pesquisar sobre esta temática me permitiu refletir sobre as práticas de ensino associadas à Geografia escolar, bem como o processo formativo docente. E pude entender como minha formação possibilitou conhecer e assimilar diversos aspectos acerca do ensino para poder desenvolver as práticas de ensino, durante o Estágio Supervisionado.

Palavras-Chave: Geografia escolar; Estágio Supervisionado; Narrativa docente.

ABSTRACT

The last assignment for the course, "Supervised Practice in Geography: Autobiographical Narrative Based on the Experience in the Final Years of Elementary School," is based on my firsthand observations and experiences teaching geography in the classroom during the Supervised Practice I and II. Thus, the goal of this work is to create an autobiography based on the primary school supervised practice in order to comprehend the process of preparing geography teachers, from the theoretical level to the practical application in the classroom. The specific objectives were to conduct a reflection on geography teaching training based on the curriculum of the geography course at UEPB/Campus III; to consider how geography is taught in elementary schools by examining curriculum documents like the PCN (1997) and the BNCC (2018); and to talk about the teaching strategies that were developed during the observation and conducting phases of the supervised practice in elementary school geography. The aforementioned phases took place at the Ulisses Mauricio de Pontes school, which is situated in Sertãozinho-PB municipality. The methodological strategy employed was predicated on the autobiographical method, which allows for the potential benefits of experiences gained during teacher preparation—in this case, supervised practice. A qualitative approach was used in this instance, allowing memories of the Supervised Practice to be reinterpreted in light of the research methodology. Given this, the primary focus of this work's research is the training process and how it affects geography pedagogy. As a result, studying this subject gave me the opportunity to consider how geography is taught in classrooms and how teacher preparation programs are designed. Furthermore, I was able to comprehend how my training enabled me to learn and integrate various facets of teaching in order to create teaching strategies throughout my Supervised Practice.

Keywords: School Geography; Supervised Practice; Teaching Narrative.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Fachada da escola.....	48
Figura 2 – Pátio da escola.....	48
Figura 3 – Sala de aula.....	48
Figura 4 – Sala de leitura/biblioteca.....	49
Figura 5 – Slides utilizados durante o estágio.....	54
Figura 6 – Atividade desenvolvida em sala de aula.....	56
Figura 7 – Simulação de zona de deslizamento.....	57
Figura 8 – Simulação do escoamento superficial em área urbana.....	57
Figura 9 – Simulação do escoamento superficial em área rural.....	57
Figura 10 – Atividade de criação de cartazes.....	59

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Eixos Organizadores do Currículo de Geografia do Centro de Humanidades.....	39
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
COVID-19	Coronavírus
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEG	Metodologia do Ensino da Geografia
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	Produto Interno Bruto
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
TCC	Trabalho de Conclusão do Curso
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	ABORDAGEM INICIAL.....	11
1.1	Trajetória para a docência.....	11
1.2	Problemática de pesquisa, objetivos e alicerce metodológico.....	16
2	INFERÊNCIAS TEÓRICAS.....	21
2.1	Formação, docência e Estágio Supervisionado em Geografia.....	21
2.2	O ensino de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental.....	24
2.3	Contextualização acerca das práticas de ensino e sua relação com a Geografia.....	29
3	A PRÁXIS NO ENSINO DA GEOGRAFIA ESCOLAR: NARRATIVA DE FORMAÇÃO DOCENTE.....	38
3.1	Discussão do PPC do curso de Geografia / UEPB / CAMPUS III	38
3.2	Considerações acerca da organização da Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental a partir da BNCC.....	43
3.3	O espaço escolar campo de estágio.....	47
3.3.1	<i>Estágio Supervisionado em Geografia I: Observação participante.....</i>	49
3.3.2	<i>Estágio supervisionado em Geografia II: Regência de aulas.....</i>	53
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
	REFERÊNCIAS.....	65

1 ABORDAGEM INICIAL

Este primeiro capítulo aborda uma retrospectiva de como adentrei no curso de Geografia, apresenta diversos estágios da minha vida escolar desde o ensino fundamental ao ensino superior, e expõe a motivação para estudar a docência em Geografia. Logo em seguida, discorro a respeito do método autobiográfico e a sua relevância para este trabalho, bem como outros procedimentos que compõem a sua estrutura.

1.1 TRAJETÓRIA PARA A DOCÊNCIA

Nós nunca descobriremos o que vem depois da escolha,
se não tomarmos uma decisão.

(Alice no País das Maravilhas – Lewis Carroll).

Diante desta citação do livro de Alice no País das Maravilhas de (Lewis Carroll) penso que ser docente não é uma decisão fácil, pois ao decorrer da minha vida escolar vivenciei aulas com vários professores desde o nível básico ao nível superior, em que se encontravam aqueles que se identificavam com a profissão, bem como outros que estavam lecionando, mas se mostravam insatisfeitos com a escolha profissional. Assim, ao observar diversos tipos de profissionais da educação, percebo que o ato de lecionar não é uma tarefa simples, uma vez que envolve diversas ações como planejar, dominar o conteúdo, disponibilidade de recursos didáticos, enfim, entre outras atividades que competem ao processo de ensino-aprendizagem.

O que me levou a enveredar no caminho da docência, inicialmente, foi a influência da minha mãe, a qual é professora da Educação Infantil. Assim, desde criança, estive familiarizada com o ambiente escolar. Não compreendia a estrutura, por ser nova e ainda não ter um pensamento crítico acerca da realidade na qual estava inserida. Todavia, hoje constato que, ao auxiliar minha mãe nos eventos que ocorriam na instituição onde trabalhava ou até mesmo em sala de aula, essas vivências contribuíram para me despertar a ideia de querer ser professora e poder formar cidadãos para compreenderem a sociedade em que vivem.

Ao prosseguir no ensino básico, adentrei no ensino fundamental (anos finais), na escola Municipal de Ensino Fundamental Ulisses Mauricio de Pontes, nesta realidade o nível de ensino é marcado pela fragmentação das disciplinas em que há

um docente para lecionar cada uma delas. Recordo-me que nas primeiras semanas considerava estranho ter um horário para português, depois ter mais dois horários para estudar matemática e os dias da semana continuavam assim com uma intercalação de professores e disciplinas, entretanto, com o decorrer do tempo, me adaptei a nova realidade.

A princípio, este foi o momento em que tive um contato inicial com a Geografia, porém, na época, não era algo que manifestasse interesse. Ao considerar que a forma que os conteúdos eram apresentados em sala de aula, não parecia ser algo próximo da realidade. Lembro-me de um conteúdo que mencionava a Guerra Fria e perguntava-me qual o sentido de estudá-lo, sendo um evento que ocorreu há vários anos em uma localidade distante da minha. Neste cenário me identificava com a matemática, pelas explicações que o professor Wagner me concedia, ele em sua prática era paciente, estava a disposição para sanar as minhas dúvidas e suas aulas eram expositivas, mas de uma maneira bem simples de compreender. Como aluna desta etapa da educação básica, gostava de reclamar um pouco acerca os conteúdos, mas o professor de Matemática em específico sempre mencionava que possuía capacidade para realizar todas as atividades e entender o conteúdo.

O momento mais esperado por um adolescente em fase escolar, o ensino médio o qual desenvolvi na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio João de Freitas Mousinho, este momento é marcado pelo fim da educação básica e início da carreira acadêmica para aqueles que realizam o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e conseguem adentrar na Universidade. Continuava com o pensamento de seguir a profissão docente, mas dúvidas permeavam minha mente sobre qual área cursar, uma vez que no ensino médio me deparei com profissionais que desempenhavam aulas atrativas utilizando filmes como ferramenta pedagógica, dinâmicas com Quiz, atividades em roda de conversa, utilizava slides (nessa realidade era algo inovador, e pouco usado então era uma ferramenta que me chamava enquanto aluna) principalmente nas disciplinas de Geografia com o professor Adelmo e História Joseano.

Ao fim deste ciclo, a aprovação no ENEM oportunizou a minha entrada no curso de Licenciatura em Geografia, na Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, localizada em Guarabira – PB, no semestre de 2020.1. Logo, a pergunta que permeia este momento é: você está cursando Geografia, porém o que te trouxe aqui? Esta é a pergunta mais ouvida durante a primeira semana do curso pelos alunos e

ouso dizer que grande maioria se encontra lá devido à proximidade do Campus às cidades circunvizinhas, pois os municípios proporcionam transporte público para estudar na universidade.

Em suma, o que me direcionou para a Geografia, foi refletir sobre a minha realidade e pensar o que seria mais viável para ingressar, ponderando que a cidade de Guarabira é próxima da cidade em que resido (Sertãozinho-PB). Como já possuía interesse pela disciplina através do contato proporcionado pelo ensino médio, por todas as vivências que tive, decidi cursá-la.

O tão aguardado ensino superior, o mais temido entre aqueles que o adentram, ao utilizar o termo “temido” penso que ele remete a algo novo, ou seja, uma realidade diferente, na qual há pouco contato e por isso proporcione ao indivíduo que adentre no meio acadêmico com um frio na barriga. O semestre inicial foi atípico, ocorreu apenas duas semanas de aulas presenciais, por causa da pandemia da COVID-19¹, a qual promoveu, dentre outras coisas, o fechamento das instituições de ensino, devido ao perigo iminente que se propagava. A maneira viável que a instituição encontrou para dar prosseguimento às aulas foi o ensino emergencial remoto², através da plataforma *Classroom* (sala de aula *on-line*), onde ocorriam as aulas síncronas e eram disponibilizadas atividades e avaliações.

O primeiro período de maneira ocorreu em sua parte de modo remota, era um contexto conturbado de entender, como funcionava a plataforma de anexar as atividades e como desenvolver os exercícios no modelo que os docentes disponibilizavam. Resido na zona rural e a internet é uma problemática recorrente, por faltar demasiadamente principalmente no horário em que estudava. Em vista disso, a única opção que possuía era utilizar a rede móvel do celular para assistir às aulas.

Neste primeiro semestre, visualizei um total de 5 componentes curriculares, Metodologia Científica foi um desafio, pois tive que compreender as diversas atividades que a academia quer o universitário entenda e proporcionalmente realize,

¹ A pandemia da COVID-19, foi o momento em que o vírus (SARS-CoV-2) teve sua disseminação em escala global. Sendo assim, em poucos meses, já havia diversos casos, adentrando na categoria de pandemia. Este vírus possui uma alta capacidade de mortalidade e a comunidade científica não possuía informações suficientes para lidar com o alto índice de propagação e incertezas que pairavam sobre o que fazer a respeito da situação (Werneck; Carvalho, 2020).

² De acordo com Santos (2021), o ensino emergencial remoto possui como marco a virtualização das atividades, onde todas as ações acadêmicas são direcionadas temporariamente para o ambiente virtual, devido à pandemia. Foram utilizadas tecnologias para viabilizar as atividades como *softwares* para a realização de vídeo aulas e outros recursos para atividades assíncronas.

bem com a escrita acadêmica com autores, referências, entre outros aspectos. Teoria da Evolução do Pensamento Geográfico foi outra disciplina que dispôs de vários autores que compõe a base científica do curso, mas o ensino por meio de aulas online, por diversas vezes, gerava uma situação em que apenas o professor apresentava o conteúdo e os alunos escutavam. Esta circunstância tornava as aulas cansativas, e sinto que possuo lacunas na minha aprendizagem sobre este componente em específico.

No segundo semestre, uma surpresa foi a estudar Matemática e Estatística Aplicada à Geografia, não imaginava ver exatas em um curso de humanidades, mas ao começar a compreendê-la percebi que tratava de tabelas e gráficos, logo no início tive dificuldades para realizá-las pelo fato do docente explicar e ter que fazer sozinha logo após. Pela distância entre professor e aluno, devido á pandemia, recorri a vídeos na internet para sanar parte das dificuldades que sentia.

O terceiro semestre, trouxe 6 disciplinas, sendo assim, em um dia da semana tive que estudar 2 componentes (Hidrogeografia e Geografia Física do Brasil). Era uma rotina cansativa, tendo em vista que uma aula começava de 1 hora da tarde e iria até 2 e logo após outra iniciava e iria até as 4 horas. Além disso, havia as avaliações que foram provas por meio de formulários que aconteciam conforme as aulas, tendo um tempo em específico para começar e finalizar. Ao estudar as disciplinas desta maneira, o tempo era reduzido, comprometendo minha aprendizagem. Neste contexto, já visualizava aspectos educacionais relacionados com a geografia com a disciplina de Metodologia do Ensino da Geografia 1, e assim o interesse pela área surgiu.

O quarto semestre se desenvolveu de maneira semelhante ao anterior com 6 disciplinas, a Cartografia estava presente, com ela pude compreender como ocorreu o processo histórico da cartografia e seus usos conforme a com a sociedade. Pontuo que esta disciplina em específico me chamou atenção, porque acredito que ao compreendê-la de maneira ampla posso trabalhar associada ao ensino. A minha escolha pela educação geográfica também aconteceu neste momento, pois ao estudar MEG II a disciplina oportunizou compreender diversos aspectos do ensino, desde recursos e sua utilização em sala de aula, plano de aula, projetos, a relevância das categorias de análise do curso, entre outros. Porém, a partir de todos os momentos passei a observar a educação com outros olhos.

No quinto semestre, as atividades passaram para o presencial, deste momento em diante tive que me adaptar novamente. A locomoção era por meio de ônibus, em que quase todos os dias chegava tarde, mas era o único transporte disponível. Geografia Urbana, lecionada pelo professor Fábio foi uma disciplina excelente, por apresentar o conteúdo de maneira dialogada, associando alguns aspectos a Guarabira-PB (cidade em que o campus se localiza) para facilitar a compreensão acerca dos conteúdos. Bem como, sua avaliação era por meio da apresentação de seminário, em que o docente mencionava aspectos relevantes da exposição realizada pelos alunos e proporcionalmente pontos que poderiam melhorar em outras apresentações futuras.

O sexto semestre, cursei um total de 4 disciplinas e dentre elas Geotecnologias foi a mais complexas de se entender, pois o docente possuía uma linguagem difícil de compreender, mas estudei por meio de vídeos na internet que me ajudaram a reduzir as dificuldades que possuía. Outra disciplina interessante foi Geografia da Paraíba, em que pude estudar a constituição do território em que resido, conflitos, ciclos econômicos entre outros que me fizeram compreender de maneira ampla mais aspectos da Paraíba.

O sétimo semestre, tem-se o início a Projeto e Pesquisa, a disciplina em que inicio a constituição do meu TCC com a professora Luciene que orienta a elaboração do projeto que irá dar base para o TCC. Começo a pensar sobre o que escrever, em vista disso decido escrever sobre o Estágio Supervisionado, mas sobre metodologias de ensino. E proporcionalmente reflito sobre quem irá ser meu orientador(a), logo me veem a mente a professora Angélica, pois desde MEG suas ações como docente me chamavam atenção. Diante disso, ao fim do componente de projeto conversei com ela, sobre a proposta de orientar meu trabalho de conclusão e assim fui aceita.

No oitavo semestre iniciei a escrita do meu TCC, com disciplina de TCC I a partir deste momento, todas as orientações são com a professora Angelica, em que apresento meu projeto desenvolvido no sétimo período. Recebi algumas sugestões acerca do que poderia desenvolver, uma vez que queria abordar o estágio direcionado para as metodologias de ensino. Todavia esta perspectiva abrangia uma grande discussão, sendo assim percebi que não teria tempo para desenvolvê-la. Deste modo, comecei a pesquisar e apresentei para a minha orientadora as práticas de ensino como uma vertente que poderia estudar em minha pesquisa.

Diante desta circunstância, comecei a desenvolver meu trabalho de conclusão, apresentava para a professora Angélica os meus escritos e no nono semestre, estava com o TCC II pronto para apresentar. Este trabalho e resultado de uma grande jornada de leitura, pesquisa, esforço e dedicação, em um processo de reflexão acerca da minha formação inicial.

1.2 – PROBLEMÁTICA DE PESQUISA, OBJETIVOS E ALICERCE METODOLÓGICO

Na grade curricular disposta pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) direcionada para o curso de Geografia, após os componentes curriculares de MEG - I e MEG - II (Metodologia do Ensino da Geografia I e Metodologia do Ensino de Geografia II) iniciam-se as etapas de Estágio Supervisionado em Geografia I, II, III e IV, sendo os Estágios I e II de observação e regência no ensino Fundamental (anos finais) e os Estágios III e IV de observação e regência no ensino Médio. Logo após ter cursado as disciplinas de MEG I e II, me direcionei para a escola, porém com uma percepção diferente, devido aos componentes curriculares compreendidos até o momento, que me permitiram entender a estrutura escolar de maneira mais ampla.

Ao desenvolver o Estágio Supervisionado em Geografia I no ensino fundamental (Anos Finais), iniciei meus primeiros passos como docente em formação a partir dos quais compreendi as particularidades de uma sala de aula e os recursos disponíveis na instituição escolar durante a observação, que contribuíram para realizar minha prática. Participando dessa realidade, me deparei com crianças em transição escolar, saindo dos anos iniciais para os anos finais no ensino fundamental, em que possuem vontade de participar das atividades propostas, interagem, realizam questionamentos e proporcionalmente há alunos que também não gostam de participar.

Durante a regência, um dos maiores dilemas foi pensar em uma maneira de lecionar de uma forma que os alunos compreendessem e pudessem associar à sua realidade e ainda trabalhar o conhecimento adquirido na universidade em sala de aula, levando em consideração o nível de ensino, faixa etária dos estudantes e nível de conhecimento já adquirido. Em vista disso, explorei várias práticas, como aulas dialogadas, realização de experimentos em sala como a elaboração de uma zona de deslizamento, entre outros, que me motivaram a desenvolver uma autobiografia a

respeito da minha formação utilizando a vivência dos Estágios Supervisionados em Geografia I e II por terem sido minhas primeiras ações em sala de aula e as práticas de ensino que realizei.

O ensino fundamental adentra a essa escolha como um contexto em que pude desenvolver a visão docente, ao realizar aulas na escola Municipal de Ensino Fundamental Ulisses Mauricio de Pontes, que buscavam integrar toda a sala de aula por meio do planejamento. Entre tentativas, acertos e erros foi sendo constituída a minha prática docente. Diante desta realidade, é importante ressaltar que contar com uma turma de alunos que interagem com as propostas desenvolvidas, por serem proativos e questionarem os conteúdos expostos, me instigava a buscar por aulas que os estudantes participassem. Pude estimular o senso crítico das crianças/pré-adolescentes, uma vez que nesta fase da educação básica é essencial para que esses indivíduos possam exercer a cidadania plena ao decorrer da sua vida.

Ao considerar a realidade mencionada anteriormente, é notável o impacto da formação docente na atuação em sala de aula, tendo em vista que as primeiras noções, ideias e hipóteses são constituídas dentro do meio acadêmico com a influência dos componentes curriculares e dos docentes que lecionam suas aulas. No entanto, cada um dos universitários desenvolve suas práticas de ensino, dessa maneira a problemática que se localiza nesta pesquisa é: como a formação docente em Geografia no campus III, pode impactar nas vivências durante o estágio, a partir da compreensão da BNCC e das práticas de ensino realizadas?

Há relevância em estudar a formação de professores no curso de Geografia. Pode-se obter um panorama de como o curso está atualmente através da minha percepção, como uma aluna do curso, onde apresento as minhas ponderações a respeito da minha formação e o impacto dela em minha prática docente. Esta narrativa expõe uma análise de como se encontra a formação docente entre os anos de 2020 e 2024 durante período e que estive desenvolvendo meus estudos na universidade.

Em vista disso, surge o objetivo geral deste trabalho que consiste em desenvolver uma autobiografia com base no Estágio Supervisionado no ensino Fundamental (anos finais) a fim de compreender o processo de formação docente em Geografia no âmbito acadêmico à prática em sala de aula. Compreendendo, desta maneira, como a universidade contribui para a construção do ser docente até o momento em que ocorre prática em sala de aula no ensino básico por meio dos Estágios I e II.

Como objetivos específicos, viso realizar uma reflexão acerca da formação docente em Geografia baseada no currículo do curso de Geografia da UEPB/Campus III; refletir sobre o ensino de Geografia no ensino Fundamental (anos finais) por meio dos documentos curriculares como os PCN (1997) e a BNCC (2018) e discutir sobre as práticas de ensino desenvolvidas durante as etapas de observação e regência do Estágio Supervisionado em Geografia no Ensino Fundamental (anos finais).

Dessa maneira, para formular a minha proposta, debrucei-me sobre as narrativas autobiográficas, uma abordagem em que desenvolvo uma análise sobre as vivências que presenciei no Estágio Supervisionado (I e II), onde meu objeto de pesquisa é o meu processo de formação inicial e a influência dela sobre a minha prática pedagógica em Geografia. Neste processo, sou direcionada a refletir o que me levou a realizá-las em sala de aula e qual foi o impacto da minha formação docente dentro da prática docente. Pois, esta pesquisa “[...] oportuniza o encontro do individual e do coletivo visto que o narrador traz a marca do singular em sua narrativa, ao mesmo tempo em que traz a marca da cultura, da história, do contexto.” (Marques; Satriano, 2017, p. 337).

Tais marcas foram construídas durante a graduação dentro e fora do meio acadêmico, diante de todas as influências recebidas perante o contexto coletivo. Sendo assim, para poder analisar as memórias que possuo, através deste método de pesquisa, utilizo uma abordagem de cunho qualitativo, a qual possibilita uma imersão na realidade em questão para entender as experiências desenvolvidas por meio do ato de narrar (Avelino; Cavalcante; Astigarraga, 2020). Por meio desta ação, ressignifico as experiências durante o curso, ao rememorar diversos momentos, mas com uma percepção nova que proporciona um sentido que antes não havia.

Recorri à pesquisa documental que se trata de “[...] materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser re-elaborados de acordo com os objetos da pesquisa.” (Gil, 2002, p. 45), como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e o Projeto Pedagógico do Curso de Geografia (2016) da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, que usufrui para construir uma discussão a respeito de informações que estes arquivos dispõem. Com o suporte de diversos autores por meio de uma pesquisa bibliográfica, tendo como base artigos, livros, dissertações, entre outros, para fornecer suporte teórico.

E assim a autobiografia retrata uma circunstância em específico, ou seja, um recorte temporal de como a formação é desenvolvida em uma determinada época, podendo compreender o avanço curricular ou retrocesso, uma vez que, este processo impacta diretamente na desenvoltura profissional, pois contribui para a percepção de um indivíduo no exercício de sua profissão. Posto isto, evidencio, por meio da escrita, o que foi significativo durante a minha formação, mas é importante ressaltar que em qualquer posição que o escritor esteja, seja como professor, pesquisador ou orientador, o que todos têm comum são as atividades que se fazem presentes no processo de formação e permitem ter um vislumbre da academia por meio dos olhares de quem escreve, isto é, o protagonista (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011, p. 373).

Neste processo, desenvolvo “[...] uma visão consciente dos processos formativos e das transformações ocorridas no decorrer da vida, que se contemporizaram no sujeito que reflete sobre si” (Santos, 2019, p. 90). A nova visão que se estabelece é construída durante a minha estadia no meio acadêmico e no social, pois o processo de formação inicial tem como propósito despertar a visão do ser docente e entender de que maneira ele constitui a identidade profissional. Desse modo, ao elaborar uma narrativa sobre o seu processo de formação, o indivíduo dá “[...] forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante os processos de biografização” (Passeggi; Souza, 2011, p. 371).

A subjetividade é colocada em cada palavra que se escreve, “[...] imprimindo-se de um modo singular de interpretar os principais fatos vividos nessas itinerâncias e, ao mesmo tempo, possibilita ao escritor uma tomada de consciência de si e de suas experiências.” (Portugal, 2019, p. 200). Visto que, o processo de iniciação profissional é diferente para cada indivíduo, por mais que uma sala de aula universitária possua 30 alunos, cada um deles possui uma visão diferente, tendo em vista que “[...] cada pessoa concebe, percebe, prática e se apropria o/do seu lugar a partir das situações experienciadas; das vivências, das relações que foram estabelecidas, ao longo dos tempos” (Portugal, 2013, p. 235).

Ao manifestar minha experiência, busco apresentar a maneira como ocorreu a minha formação, uma vez que estamos em um processo de constante evolução e em algum momento haverá um novo currículo, novos profissionais se formando no meio acadêmico. Acredito que estou contribuindo para aqueles que um dia lerem este

arquivo, observarem a maneira como me constitui como docente, minha percepção na formação inicial. Pressuponho que não sou a única a escrever uma narrativa autobiográfica analisando o contexto docente.

Com o intuito de promover a compreensão do leitor, a estrutura em que se subdivide esta monografia foi em três capítulos. Logo após a este, será apresentado o segundo capítulo em que exponho uma discussão acerca da formação inicial no curso de Geografia da UEPB, onde desenvolvo uma análise sobre o currículo e as disciplinas dispostas na grade curricular e como houve um avanço ao considerar a antiga formação 3+1, ressaltando a relevância do Estágio Supervisionado para a formação do docente, apresentando as bases que o regulamentam no curso. Bem como, busco entender o ensino de Geografia no que concerne ao ensino Fundamental (anos finais) desde sua gênese nas escolas e o impacto dos documentos orientadores. Além disso, abordo uma contextualização acerca das práticas de ensino e sua relação com o ensino de Geografia.

Portanto, no último capítulo apresento uma discussão sobre o PPC do curso de Geografia no Campus III/CH, expondo a minha percepção acerca das disciplinas da grade curricular utilizando autores que complementam está análise. Logo em seguida, disponho algumas considerações a respeito da BNCC no tocante à Geografia como uma disciplina do Ensino Fundamental anos finais observando como os conteúdos são dispostos em habilidades e competências principalmente as categorias de análise do componente. E, por fim, realizo uma reflexão a respeito do Estágio Supervisionado I e II, que consiste no momento da observação e regência, com enfoque na prática de ensino na Geografia escolar ensinada nos anos finais do ensino fundamental.

2. INFERÊNCIAS TEÓRICAS

Este capítulo discorre sobre os primeiros passos da Geografia no Brasil, desde o ensino nas escolas até a constituição de um curso de formação docente, ressaltando as bases do Estágio Supervisionado e sua relevância para a formação. Em seguida, discuto acerca do Ensino de Geografia no ensino Fundamental, apresentando as mudanças curriculares desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) a atual Base Nacional Comum Curricular (2018) expondo as mudanças que estes documentos promoveram ao ensino de Geografia. Por fim, apresento uma discussão acerca das práticas de ensino em Geografia, utilizando contexto histórico, abordando suas mudanças ao decorrer do tempo devido aos diversos agentes que interferem na educação.

2.1 FORMAÇÃO, DOCÊNCIA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA

A Geografia apresenta seus primeiros passos no Brasil, quando se desenvolvia o regime político do Império e a divisão territorial era através das províncias que possuíam poder para tomar suas decisões (Guerra, 2011). Esta autonomia foi concedida por meio do Ato Adicional de 1834, o qual descentralizou o poder, e possibilitou as províncias a capacidade de decidirem a maneira de como organizar suas ações para a sua localidade (Castanha, 2012). Com isso, para fortalecer o ideal de um Estado-nação, a educação era a ferramenta mais viável para promover a instrução da população acerca deste ideal, cabendo a cada província desenvolver seu modelo educacional (Angelo, 2022).

Diante disso, na Paraíba surgem as cadeiras isoladas, um modelo de curso preparatório, direcionado para estudar o ensino de Geografia e outras disciplinas, mas o propósito de se obter conhecimentos acerca desta área de ensino, ocorre pelo fato de haver a necessidade de aprender os conteúdos necessários para ter acesso ao ensino superior (Albuquerque, 2014). Percebo que, o ensino surge para atender a demanda educacional que há na sociedade. No entanto, é importante ressaltar que este ensino ocorre de maneira informal por não haver formação docente e um currículo que oriente os conteúdos.

De acordo com um relatório realizado na época, relata que a maneira com que se desenvolvia o ensino era sem método, a prática exercida era sem nexos e não

existia regulamentação acerca do ensino (Paraíba do Norte, 1864). Em vista disso, a maneira como a instrução se desenvolvia era conturbada pelos fatores citados anteriormente, e a falta de orientação para o docente intensificava as problemáticas desenvolvidas acerca do ensino.

A Geografia se institucionaliza como uma disciplina no Colégio Pedro II, sendo lecionada por profissionais não qualificados na área, em consequência da ausência de formação superior na área. No entanto, por meio do decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931, houve a inserção da Geografia dentro do sistema universitário, tornando-se integrada à faculdade de Educação, Ciências e Letras (Brasil, 1931). A partir deste evento, as instituições escolares poderiam contar com profissionais formados para promover aulas de Geografia com um conhecimento mais aprofundado na área e com embasamento teórico de pensadores que desenvolveram estudos e teorias sobre a disciplina.

A Universidade de São Paulo (USP) foi a pioneira na estruturação do curso de Geografia, o qual era “ministrado junto com o de História e era dividido em duas modalidades, a primeira destinada a formação do Bacharel e segunda para a formação do professor” (Mello; Maia, 2018, 2018, p.108). Proporcionando o início da primeira geração de Geógrafos e Historiadores formados para atuar na educação bem como para o bacharel, com conhecimentos direcionados para a área de atuação.

Todavia, é necessário analisar a estrutura curricular em que se produz a formação docente na disciplina em questão, porque apresenta, em sua organização, marcas impressas da maneira que é pensada para que o profissional da educação possa atuar em sala de aula. Desse modo, o curso expõe uma “[...] duração de quatro anos, um ano a mais do que o necessário ao curso frequentado por quem não pretendia à docência liceal. Os futuros professores frequentavam, no terceiro ano, duas cadeiras de Pedagogia. No 4º ano, estava prevista a Iniciação ao exercício do ensino secundário” (Nascimento; Nunes, 2018, p. 1244).

A organização curricular mencionada anteriormente expõe a formação 3+1, onde são 3 anos de bacharelado e 1 ano correspondente à formação pedagógica, que consiste no estágio supervisionado. Esta estrutura evidencia uma fragmentação entre a teoria e a prática, ao ponderar como opcional o segmento do estágio. Ao refletir a respeito desta divisão, concordo com Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) no que se refere à formação docente no Brasil, pois se localiza em uma posição secundária no viés educacional demonstrando a desvalorização das disciplinas pedagógicas, as

quais são essenciais para a atuação em sala de aula. Entretanto, são alocadas como opcionais no currículo e se encontram no fim do curso, enquanto o conhecimento científico é mais valorizado, uma vez que é obrigatório e compreende a maior parte da formação.

Tal circunstância propicia o exercício em sala de aula de um ensino clássico, ao considerar a separação da realidade escolar e dos componentes curriculares direcionados para o ensino geográfico. Dessa maneira, os alunos não são estimulados a questionar, mas apenas a escutar o que o professor aborda em sala de aula. No entanto, ocorre uma mudança de paradigmas perante a Resolução do nº 02, de 26 de junho de 1997, onde retrata novas informações a respeito da formação pedagógica para os docentes das disciplinas que competem ao currículo do ensino fundamental, médio e educação profissional em nível médio.

Englobando a Geografia dentro desta perspectiva, ainda esclarece no inciso “§1º Deverá ser garantida estreita e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência” (Brasil, 1997), isto é, uma relação que antes não era desenvolvida tanto no currículo, bem como no âmbito universitário, mas proporciona para a realidade o surgimento de novas disciplinas associadas ao conhecimento geográfico para a prática, ou seja, a sala de aula, promovendo a manifestação de novas disciplinas na grade curricular. Na mesma resolução, o artigo 5º pontua que:

A parte prática do programa deverá ser desenvolvida em instituições de ensino básico envolvendo não apenas a preparação e o trabalho em sala de aula e sua avaliação, mas todas as atividades próprias da vida da escola, incluindo o planejamento pedagógico, administrativo e financeiro, as reuniões pedagógicas, os eventos com participação da comunidade escolar e a avaliação da aprendizagem, assim como de toda a realidade da escola (Brasil, 1997, p. 02).

Diante do exposto, a realidade escolar é compreendida como uma seção da formação do universitário em Geografia e diversas partes que compreendem esta estrutura são vistas como importantes no ensino superior. Como o planejamento pedagógico, a forma de administração dos recursos financeiros, os eventos escolares, aspectos relevantes para o professor, pois a instituição escolar não consiste apenas em uma sala de aula, mas existe todo um contexto que a circunda e o universitário em formação precisa conhecer.

2.2 O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O ensino fundamental é uma etapa da educação básica que se subdivide em duas fases, os anos iniciais que compreendem do 1º a 5º ano e os Anos Finais que abrangem do 6º ao 9º ano. Constituindo, assim, uma fragmentação de etapas em que cada uma delas possui conteúdos específicos que possibilitam ao aluno desenvolver determinadas habilidades no decorrer dos estudos. No entanto, é necessário ponderar que esta etapa da educação básica nem sempre foi obrigatória, pois antes de 1971 a matrícula das crianças era facultativa e essa situação demonstra a ausência de compromisso com a educação do país, principalmente para esta faixa etária entre 11 a 14 anos (Conceição, 2013). Somado a sociedade da época que grande parte não visualizava a educação como algo importante, diminuía-se o índice de matrículas e paralelamente o nível de aprendizagem das crianças.

No ano de 1970 o PIB brasileiro cresceu de maneira acentuada, ocasionado pela indústria que se desenvolvia cada vez mais e essa situação foi “[...] impulsionada pelo aumento dos investimentos, principalmente públicos no setor industrial” (Ferreira, 2014, p. 56). Dessa maneira, os indivíduos que residiam na zona rural passaram a buscar a zona urbana a procura de emprego e melhores condições de vida, ampliando o quantitativo de indivíduos que residiam nas cidades e conseqüente a malha urbana em seus diversos setores, principalmente as zonas periféricas que atendiam este público que adentrava as cidades. É importante ressaltar que esses sujeitos que advinham da zona rural por diversas vezes não eram alfabetizados e assim não compreendiam inicialmente o que eram as escolas, bem como, que uma fração da população urbana baixa renda pensava da mesma maneira.

A população que se estabelecia nos centros urbanos e outra que já habitava estavam em um momento de transição da sociedade que se adequava à industrialização, que ocupava gradativamente mais espaço. Em vista disso, “[...] a educação escolar ganharia importância estratégica dentro desse movimento, sendo entendida como elemento fundamental no projeto de modernização da sociedade” (Souza; Ribeiro, 2008, p. 154), pois a educação atua como um elemento modelador da sociedade que a partir de agora necessita de uma mão de obra qualificada para atender às novas demandas sociais que surgem com a indústria, alinhando, assim, a população menos favorecida da sociedade aos novos padrões, fornecendo-lhes a educação básica.

Por meio da Lei n.º 5.692 de 1971, tornou-se obrigatória a matrícula para todas as crianças e adolescentes no Ensino Fundamental que apresentava 8 anos de duração, sendo assim diversas escolas foram estabelecidas para atender à demanda de alunos (Brasil, 1996). Dessa forma, este marco legal não é apenas para garantir educação às classes menos favorecidas, mas demonstra como a educação é algo necessário para o progresso técnico que a economia demanda, pois é através dela que se promove a formação humana voltada ao atendimento do mercado consumidor e dos padrões do modelo industrial (Rocha, 2014).

Após essa regulamentação, havia a obrigatoriedade para frequentar a escola, mas isso não significa que a escola promova bons resultados, uma vez que nas décadas de 1970 e 1980 ocorreu um alto índice de repetência e evasão escolar demonstrando, assim, que a instituição escolar transitava por problemas em seus diversos setores, principalmente no ensino ofertado (Brasil, 1997). Em vista disso, os Parâmetros Nacionais Curriculares surgiram em 1998, como um documento orientador que dividiu o “[...] Ensino Fundamental em quatro ciclos, para obter melhores resultados na aprendizagem dos alunos, a saber: 1º Ciclo – 1ª e 2ª séries; 2º Ciclo – 3ª e 4ª séries; 3º Ciclo – 5ª e 6ª séries e 4º Ciclo – 7ª e 8ª séries” (Aresi, 2018, p. 03).

A divisão em ciclos permitiu que os discentes passassem mais tempo estudando os conteúdos dispostos para os ciclos para assim atender aos objetivos dispostos para os alunos e isso surgiu como uma proposta voltada para “[...] superar a segmentação excessiva produzida pelo regime seriado” (Brasil, 1997, p. 42). Nesta estrutura, nos dois ciclos iniciais, o docente polivalente leciona todas as disciplinas. No entanto, nos últimos ciclos, cada área do conhecimento comporta um docente para lecionar. Posto isso, as áreas de conhecimento são: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física, onde é apresentado um documento para cada área que expõe o que deve ser trabalhado: os conteúdos e os eixos que direcionam o ensino.

A Geografia adentra esta realidade nos últimos ciclos, trazendo uma abordagem voltada para a formação do cidadão que identifica as características naturais, culturais e sociais do seu meio, bem como de outras localidades também (Brasil, 1997). Um ponto positivo a respeito dessa perspectiva é que ela valoriza a origem dos indivíduos, o seu cotidiano, suas vivências, as produções culturais que o ambiente pode desenvolver (Nascimento, *et. al.*, 2015). As ações direcionadas ao

ambiente que os discentes residem vêem “[...] os alunos como sujeitos habilitados a compreender a sociedade na qual estão inclusos e, portanto, ter a competência de investigar aspectos englobando o todo” (Barros, 2020, p. 26).

Observando essa abordagem, a percepção individual acerca do meio acaba adquirindo relevância, trazendo, assim, aspectos da fenomenologia que considera apenas o sentimento de pertencimento de cada indivíduo e não analisa a sociedade de maneira ampla incluindo suas classes e o contexto em que elas se produzem (Camacho; Almeida, 2011). Este tipo de prática reduz o senso crítico dos discentes que não consideram a realidade na totalidade, uma vez que a construção espacial de uma determinada localidade envolve diversas vertentes, tanto econômicas, políticas, ideológicas, relações de poder, classes sociais, entre outros. Tais aspectos precisam ser considerados ao analisar um espaço, para que assim o senso crítico seja aflorado e a sociedade seja pensada criticamente.

O discurso apresentado pelos PCN (1998) demonstra que não se busca a emancipação dos cidadãos mediante conhecimento e informação, pois este documento não possibilita uma mudança nas camadas populares mais baixas (Camacho; Almeida, 2011). Pelo contrário, esses indivíduos são condicionados a permanecer onde estão. Esta estrutura é apenas um reflexo do que seus investidores querem que a educação brasileira desenvolva, onde o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional participaram diretamente da construção deste documento, e suas ações estão voltadas a promover a disseminação da lógica neoliberal dentro da América latina principalmente na educação brasileira (Giroto, 2016).

Para reproduzir os ideais capitalistas na sociedade, a escola é o ambiente mais viável para promover a formação de cidadãos que irão ser os próximos na linha de sucessão social. Logo, tende-se a criar uma sociedade condicionada a cumprir os ideais capitalistas sem senso crítico. Estes ideais perpetuam até a atualidade. Foram alterados apenas os documentos, pois agora tem se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um reprodutor das antigas ideias.

A BNCC (2018) atua como um documento orientador, mas que precisa ser seguido por todas as etapas da educação brasileira desde o Infantil, Ensino Fundamental e Médio, uma vez que o ensino médio teve sua matrícula obrigatória por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) através da Lei n.º 9.394/96 (Brasil, 1996). Esse contexto, de ampliação da obrigatoriedade de uma etapa de ensino, “[...] vem reforçar a tendência de ampliação do acesso, em grande parte

requerida pelas necessidades socioeconômicas” (Gomes, 2010, p. 321). Pois, desde a obrigatoriedade do ensino Fundamental tem o objetivo de atender às demandas que o mercado solicita e atualmente, desde a construção deste documento até o momento de sua divulgação, tendem a ceder às investidas neoliberais mediante investidores do setor privado que exercem influência na educação brasileira.

Dessa maneira, a BNCC teve a sua implementação no ano de 2018 por meio da Resolução CNE/CP n.º 2 em 22 de dezembro de 2018, em que menciona que este documento deve ser respeitado em todas as etapas e modalidades da educação básica, e orienta que os estados e municípios ao elaborarem seus currículos seguindo o que está prescrito (Brasil, 2018). De modo que, esta estrutura pudesse alcançar todo o território brasileiro, promovendo, assim, a sujeição de toda a rede de ensino, tanto estaduais como municipais, ao que a Base aborda, integrando todos os ideais capitalistas ao currículo escolar (Albuquerque, 2021, p. 68). Podando a autonomia das escolas na elaboração de seu currículo, padronizando o ensino em todas as localidades, sendo que no Brasil existe uma grande diversidade cultural a qual precisa ser considerada para que os discentes possam compreender a cada um à sua realidade de acordo com as características do seu meio (Mitidiero, *et. al.*, 2021, p. 425).

Em sua abordagem, ainda dispõe de competências e habilidades que os estudantes supostamente têm que desenvolver ao longo das aulas, este aspecto reduz os conteúdos que podem ser lecionados, considerando que as competências e as habilidades ditam. Esta concepção é direcionada para o ensino tornar os alunos passivos e possuam capacidade de resolver determinados problemas e atendam a demanda socioeconômica que deseja trabalhadores passivos, para realizar funções específicas (Albuquerque, 2021). A lógica dessa nova abordagem permite observar que:

[...] a função da escola vai se modificando, de forma que seu papel social, que desde a sua origem foi secundarizado, vai perdendo ainda mais espaço para uma formação sob o viés mercadológico, no qual o desenvolvimento de competências habilidades fica em evidência, em detrimento dos conteúdos e das questões sociais (Branco *et. al.*, 2019, p. 164).

Diante do exposto, a Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental é uma disciplina que, perante a Base, tem seus conteúdos pré-definidos, mas será que esses conteúdos se adequam à realidade de todos os estados brasileiros? Pois a BNCC

nivela todo o conteúdo escolar para atender demandas externas de investidores, e não a realidade local, assim a educação passa a responder ideais mercadológicos formando cidadãos para o mercado de trabalho e se contrapõe ao exercício da cidadania, alterando diretamente a função da escola na sociedade.

Neste contexto, ocorre a progressão de séries que faz com que os alunos avancem seus estudos na educação básica, com isso o Ensino Fundamental (anos finais) é uma ruptura com os anos iniciais, uma vez que a estrutura do corpo docente é alterada, ao considerar que antes havia um professor polivalente que leciona todas as disciplinas e ao chegar no 6º tem-se apenas 1 professor para cada disciplina. A transição ocorre também com os conteúdos, em que o documento apresenta que alguns conhecimentos básicos necessitam ser aflorados para que possam ser desenvolvidos de maneira ampla do 6º ao 9º ano. A BNCC (2018) menciona que:

conhecimentos sobre o uso do espaço em diferentes situações geográficas regidas por normas e leis historicamente instituídas, compreendendo a transformação do espaço em território usado – espaço da ação concreta e das relações desiguais de poder, considerando também o espaço virtual proporcionado pela rede mundial de computadores e das geotecnologias (BNCC, 2018, p. 383).

Todavia, é importante considerar que na realidade da escola pública alguns alunos não sigam ter as noções básicas que o currículo prescreve, por diversos fatores como pelo fato de o docente não possuir domínio acerca do conteúdo, outras disciplinas possuírem maior carga horária sobrepondo a disciplina em questão, entre outros motivos. Para lidar com a situação em questão a BNCC (2018) expõe que, deve haver uma adaptação nas aulas realizadas no 6º para que o processo de transição não seja abrupto para a criança que começa esta nova etapa.

Com o fim desta etapa, a Base propõe que o ensino de Geografia “possa contribuir para o delineamento do projeto de vida dos jovens alunos, de modo que eles compreendam a produção social do espaço e a transformação do espaço em território usado.”(BNCC, 2018, p.385) Neste posicionamento, percebo alguns termos que se referem ao Ensino Médio como o “projeto de vida”, o qual tem como objetivo fazer com que os alunos comecessem a pensar em uma profissão, com o intuito de quando ingressar na etapa seguinte desenvolver o seu projeto de maneira articulada a proposta da disciplina. (BRASIL, 2021)

Toda estrutura de pensar uma profissão, esta associada a maneira com que se produz o espaço, ao considerar o impacto que toda ação humana exerce no espaço por meio do trabalho. Sendo assim, os anos finais atuam na construção desta

percepção a considerar como os conteúdos se encontram dispostos, ao compreender o estudo sobre o mundo do trabalho, a produção de mercadorias, desigualdade social, a formação territorial entre outros que corroboram para conceber esta ideia.

2.3 CONTEXTUALIZAÇÃO ACERCA DAS PRÁTICAS DE ENSINO E SUA RELAÇÃO COM A GEOGRAFIA

Acredito que pensar o ser docente, é necessário ponderar que existem diversos aspectos que compõem um profissional, um dos mais relevantes é a prática de ensino que o professor desenvolve para compreender várias esferas como os conteúdos selecionados para a escola, os métodos que se desenvolve o ensino, e os mesmos podem ser alterados ou permanecerem de acordo com a sociedade que se estabelece, pois esta influencia no processo de construção tanto das disciplinas como das práticas realizadas (Albuquerque, 2012). Esse contexto social possui variáveis como contextos políticos, econômicos, educacionais, entre outros que exercem poder sobre a construção da educação em suas ações.

A Geografia é uma disciplina que transita por diversas mudanças ao longo do tempo. Logo, suas práticas sofrem essas interferências. Inicialmente, a Geografia se estabeleceu como disciplina no Colégio Pedro II, no período imperial, momento em que esta instituição “[...] foi criada com o objetivo de disseminar princípios sobre a instrução e a educação dos filhos das elites em formação” (Silva, 2023, p. 666). Sendo assim, a educação dessa época era restrita para a elite imperial, enquanto a população com baixas condições financeiras não possuíam acesso, uma vez que a escola buscava atender os ideais da classe dominante, por meio dos conteúdos disseminados na instituição escolar, para gerar indivíduos preparados para seguir linha de sucessão social.

O surgimento do Colégio Pedro II simboliza um marco na sociedade brasileira por meio da educação, em que o modelo escolar visa promover a formação de um cidadão comprometido com o império com o propósito de fortalecer o pertencimento à nação (Dezerto, 2013). Diante do exposto, o ensino de Geografia realizado neste colégio era praticado por docentes sem formação, considerando que no Brasil Império não existiam cursos de licenciatura em Geografia. Posto isto, as práticas de ensino eram direcionadas à “[...] geografia descritiva, mnemônica, enciclopédica, distante da realidade do aluno” (Rocha, 2014, p. 26).

Apresentando um ensino tradicional que visava apenas a descrição, repetição de informações, distanciando o aluno de sua realidade, a Geografia se tornava uma disciplina para decorar os conteúdos e não para promover a compreensão da realidade que circunda os discentes. É importante ressaltar que as práticas realizadas eram influenciadas diretamente por ideias europeias, posto que o modelo escolar brasileiro foi criado com base nos ideais franceses, incorporando até mesmo as práticas em sala de aula (Rocha, 2014).

Após o período Imperial o Brasil se tornou uma República, mas este processo não foi simples, pois havia conflitos entre a classe média urbana que se estabeleceu e desejava um país moderno, progressista e democrático. Em contrapartida, havia a elite oligárquica que planejava permanecer em sua posição social com seus ideais conservadores, regressistas, com políticas totalitárias (Patto, 1999). Com o novo sistema político, a elite imperial passou a compartilhar o poder com a elite oligárquica, que cedia privilégios para os indivíduos que participavam do império, pois, para manter a estabilidade do regime, era necessária essa manutenção de poder. Ao considerar, a influência que os proprietários de terras possuíam por deter força econômica com a produção do café e controle social sobre a população rural, que na época era superior a urbana (Szabo, 2014).

Com o início da República, para gerenciar o poder foram criados ministérios, com o intuito de administrar os diversos setores que a sociedade detém, bem como para liderar estas pastas, eram intercalados membros das oligarquias e do império. Neste momento a sociedade, era liderada “[,,] pela política do Café com Leite, pelo Pacto dos Governadores e pela forte influência dos coronéis nas mais diversas regiões do país” (Souza, 2018, p. 21). Em virtude de que o Brasil era um país majoritariamente agrário e exportador de café, tal produção era liderada pelos coronéis que possuíam demasiada influência na política brasileira.

Dentro desta estrutura, a educação permanecia direcionada para a elite do país tanto a agrária como a urbana. Somado a essa situação, ocorreu o acréscimo de instituições escolares no território brasileiro, por meio dos grupos educacionais, alguns exemplos são os grupos localizados nos estados de “[...] São Paulo, em 1893; no Rio de Janeiro, em 1897; Paraná e Maranhão, em 1903; em Minas Gerais, em 1906; e na Bahia, Rio Grande do Norte, Espírito Santo e Santa Catarina, em 1908.” (Gonçalves, 2010). Essas instituições possuíam uma nova abordagem que, de acordo com Souza (1998), havia:

[...] professores com o domínio de novos métodos de ensino. A construção de um saber e de um saber-fazer docente foi configurada a partir da imposição de modelos educacionais pelo Estado, pela fragmentação do trabalho pedagógico (a cada professor uma classe, a cada horário uma matéria) e pela redistribuição do poder no interior da escola (Souza, 1998, p. 16).

A organização dos grupos escolares rompia com as práticas tradicionais do império ao considerar a nova abordagem desenvolvida que fragmentava o ensino em seriação e em disciplinas por horário, bem como colocava para o docente novas práticas de ensino para serem desenvolvidas em sala de aula. Essas práticas de ensino partiam do método intuitivo, que utilizava o conhecimento que os alunos já detinham (prévio) incorporando exemplos vivenciados durante o cotidiano para lecionar os conteúdos (Amorin, 2015).

Com as novas práticas, a Geografia adquire um maior significado perante a realidade dos alunos ao ser associada a eventos do cotidiano dos alunos, perdendo, assim, as práticas de repetição, sendo, cada vez mais, correlacionada ao meio de quem a estuda. Todavia, é importante ressaltar que as práticas realizadas possuem um objetivo por trás, onde, de acordo com Gouveia e Ugeda Júnior (2021)

A escola é um dos primeiros lugares de socialização dos indivíduos, e é nesse ambiente onde as primeiras relações sociais são estabelecidas fora do ambiente familiar, por este motivo, a mesma representa um importante fator formador do caráter de cada sujeito, da forma como este vê e analisa os fatos e fenômenos que acontecem no seu dia a dia (Gouveia; Júnior, 2021, p. 858).

Diante desse contexto de instauração de uma República, a abordagem desenvolvida na escola atua justamente na manutenção do poder do Estado, o qual está se estabilizando na sociedade e necessita da ideia de um Estado forte que seja consolidado. Em vista disso, para haver um controle dos indivíduos, a escola atua na vertente de formar cidadãos conscientes da posição social em que se encontram e o legado que devem propagar ao considerar o caráter elitista da educação brasileira no período que compreende à república velha.

Após esse evento no Brasil, ocorreu o período que compreende à ditadura militar, momento no qual ocorreram grandes mudanças na sociedade no viés político e, devido a isso, foi instaurado um governo ditatorial, que acabou perdurando 21 anos (de 1964 a 1985). Nesse contexto, são estabelecidas diversas medidas no território brasileiro, como centralização do poder executivo, em que os militares tomaram conta

do governo federal ampliando a capacidade de intervenção do Estado em decisões, bem como a repressão a movimentos trabalhistas, entre outros. (Maciel, 2014).

A mudança política promoveu impacto até mesmo no campo educacional, em que, de acordo com Maciel (2014):

[...] submeteu o sistema de ensino a uma perspectiva tecnicista e despolitizada que valorizou a formação de mão de obra para o mercado capitalista em expansão e submeteu a formação escolar à ideologia de segurança nacional, com a alteração de currículos e a definição dos conteúdos, em grande medida amputados de uma perspectiva crítica e politizadora, seja em função da repressão, seja em função da própria derrota política dos setores que defendiam uma perspectiva educacional alternativa (Maciel, 2014, p. 72)

Diante do exposto, o território brasileiro começa a emergir o processo de industrialização que provocou impacto na educação e que dispõe de uma formação importante para o indivíduo que deseja trabalhar na indústria que se estabelece, pois é a partir desta indústria que a mão de obra se torna, cada vez mais, complexa e acabar por exigir qualificação. E como ambiente formador, a escola ganha um papel de destaque, mas que tipo de cidadão está sendo formado para atuar na sociedade? Para pensar o cidadão que está sendo formado, é necessário considerar que a ditadura manipulou a educação por meio de Leis, decretos, reformas, pareceres e modificações. Todas essas ações foram planejadas para que fosse gerada a formação “perfeita” de um cidadão (Gomides, 2019).

O resultado proporcionado pela educação na situação citada anteriormente é um cidadão que, apoia a ditadura, desenvolva a noção de patriotismo. Em vista disso, a escola corrobora nesse processo com disciplinas que contribuem com a construção desse ideal. Uma delas é a Educação Moral e Civil, a qual foi instituída por meio do Decreto Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969 em seu artigo 1º menciona que a disciplina possui caráter obrigatório, em todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País (Brasil, 1969). A disciplina abordava o culto à pátria, aos símbolos, ao fortalecimento dos valores espirituais e éticos da nacionalidade (Brasil, 1969), tais aspectos tocam diretamente em ideias nacionalistas que visam promover o patriotismo.

Paralela à criação desta disciplina, algumas outras sofreram alteração como Geografia e a História que se tornaram apenas uma denominada de “Estudos Sociais”, essa disciplina lecionada no ensino primário e secundário, e, segundo Carvalho

(1957), este componente aborda ainda mais áreas como Sociologia, Economia, Política e Antropologia Cultural, visto que são aspectos que estão presentes nas ciências humanas. Esse processo de aglutinação promoveu a descaracterização da Geografia, bem como a História, devido à retirada grande parte de seus conteúdos, além de retirar sua autonomia em ser lecionada separadamente. Foi eliminada para atender objetivos doutrinários impostos pelo sistema político que liderava o país (Campos, 2002).

É sabido que as ciências humanas promovem o conhecimento de eventos passados e a compreensão do presente. Dessa maneira, possuir uma disciplina que projete na mente dos indivíduos o conhecimento da realidade não é algo viável para a ditadura que se estabelecia. Em vista disso, toda a estrutura política era voltada para formar um cidadão passivo e, principalmente, capaz de atender às demandas capitalistas que se instituíam em território brasileiro.

As práticas de ensino, no que diz respeito aos Estudos Sociais, eram principalmente a memorização de datas e eventos tanto para a Geografia como para a História (Campos, 2002) e estas práticas eram direcionadas principalmente por ideais políticos com o intuito de promover a preparação para o trabalho algo obrigatório para o 1º e o 2º graus (ensino fundamental e médio) (Brasil, 1971), uma vez que, o ensino direcionado à memorização visa a forma do indivíduo justamente para executar funções no trabalho. Logo, aprender para a vida não é o importante, mas sim aprender para o trabalho configurando uma abordagem do ensino tecnicista.

Uma distinção foi estabelecida, pois de acordo com Leme e Brabo (2019, p. 84) “a escola pública ficou destinada à formação de mão de obra, enquanto as escolas particulares formariam seus estudantes para cargos dirigentes no país.” Dado que, a elite dirigente do estado queria que os seus filhos fossem o progresso do país e continuassem o seu legado estudando em cursos superiores, enquanto a população que frequenta a escola pública atuaria apenas nas fábricas em baixos cargos com a educação básica.

A escola pública neste contexto atua com ações direcionadas para a população menos favorecida condicionando estes indivíduos a desenvolverem uma percepção voltada para o trabalho. Apresentando assim para “[...] o aluno uma visão mais complexa da realidade social em que vive, observando que ela é formada por uma interdependência de aspectos históricos, geográficos, sociológicos e econômicos” (Santos; Nascimento, 2015, p. 162). Expondo conteúdos direcionados principalmente

aspectos locais da realidade do aluno, mas não significa que ele possa compreender a dinâmica daquele espaço, dado que a visão construída nas escolas era de que a natureza seria a vilã das problemáticas econômicas e sociais, essa prática distorce a realidade, à medida que inibe a ação de políticos em poder causar tais problemas na sociedade (Gáudio; Braga, 2007).

A ditadura militar teve seu fim em meados de 1985. Com isso, o Brasil esvaiu-se de um governo autoritário para o processo de redemocratização, o qual interessava bastante a burguesia da época que estava forte, devido a acumulação de capital que obteve por meio da ditadura. (Seino, *et. al.*, 2013) Desse modo, não apenas a burguesia ansiava pela democratização do país, bem como houve pressão dos movimentos sociais que colaborou para que o governo fosse alterado (Seino, *et. al.*, 2013). Por meio das eleições, o sistema político foi alterado e a democracia foi estabelecida no território brasileiro.

Com a mudança política instaurada, diversas esferas da sociedade transitaram por alterações, como, por exemplo, a educação que antes era voltada para a produção de mão de obra trabalhista. No entanto, a partir desta ruptura desvincula-se dos ideais militares, técnicos e capitalistas que privilegiam apenas preparar pessoas para o trabalho (Silva; Melo, 2018). E assim, a educação começa a ser pensada de outra maneira, de acordo a nova sociedade que se estabelece com novas demandas. Com isso a Geografia tem o seu retorno como uma disciplina única, com isso novas abordagens são pensadas para as disciplinas que se fragmentaram.

Para obter um maior controle da escola e dos conteúdos lecionados, a ideia de um currículo escolar começa a ganhar espaço, uma vez que o período militar demonstrou como a escola pode exercer influência a respeito da construção de um cidadão. Diante disso, Gil (2015) menciona que:

A escola passa a ser vista como instrumento fundamental no cumprimento das funções sociais, como facilitadora da adaptação das novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais e o currículo como instrumento fundamental para o controle social. (Gil, 2015, p. 80)

Em vista disso, o governo de São Paulo, em meados de 1984, desenvolveu seus primeiros passos para a criação de um currículo, em uma circunstância que as instituições de ensino superior ansiavam por autonomia e com a democracia, esse fato se tornou possível, sendo assim esses indivíduos conduzem suas ideias para

realizá-las no contexto educacional do estado (Silva; Melo, 2018). Elaborando uma proposta voltada para a realidade, a qual pudesse promover uma nova formação para os alunos, com uma “[...] prática pedagógica em que o professor deveria dominar não só o conhecimento do objeto de aprendizagem, mas também levar em conta o processo de construção do conhecimento pelo aluno” (Souza, 2006, p. 205).

Tal perspectiva apresenta uma abordagem que o aluno adquire um novo papel e proporcionalmente o professor, expondo uma via de comunicação entre ambos no processo de ensino e aprendizagem. Neste viés, a Geografia começa a ser pensada diante da realidade do aluno, ou seja, o conhecimento empírico que ele traz consigo para a escola, a prática nesta realidade promove um senso crítico maior acerca do meio em que se vive.

A proposta do estado de São Paulo, foi uma das únicas que aproximou às universidades das escolas, para a construção de um currículo, em que se foram discutidas entre docentes as disciplinas no geral, bem como a geografia (Silva; Melo, 2018). Esse aspecto demonstra uma construção participativa de um currículo, no qual se considera o corpo docente das escolas, os quais conhecem a realidade que atuam diariamente e tem o direito de opinar sobre o que é viável e academia com profissionais que trazem possibilidades de ensino e conteúdo para as escolas.

No entanto, o governo brasileiro possuía outros ideais que iriam em contramão ao currículo de São Paulo, pois a iniciativa neoliberal pairava, cada vez mais, sobre o território e impôs às escolas novos objetivos, em que a construção de uma cidadania consciente foi alterado por um ideal político que visa a produção de um indivíduo para um mercado competitivo (Silva; Melo, 2018). É importante ressaltar que, esse mercado só cresceu considerando que ele emergiu desde a ditadura militar, logo as empresas adquiriram mais espaço e necessitavam de mão de obra, e justamente a escola atua na elaboração de indivíduos para atender esta demanda.

Nessa circunstância, tem-se a elaboração dos Parâmetros Nacionais curriculares (1997), em que o documento passou por 2 alterações para se chegar na versão final. Assim, de acordo com Galian (2014):

[...] em setembro de 1996, nova versão foi apresentada ao Conselho Nacional de Educação – CNE – para deliberação. Então, em outubro de 1997, o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, anunciou que todos os professores do Brasil receberiam o material produzido, para o Ensino Fundamental I. O material referente ao Ensino Fundamental II foi disponibilizado pouco menos de um ano depois. (Galian, 2014, p. 652)

Após ser estabelecido, este documento servia de orientação para as escolas abordando os conteúdos a serem lecionados e fragmentando o ensino em ciclos. Em vista disso, a geografia adentra esse contexto em uma perspectiva de estudo do meio, em que aborda maior relevância ao ambiente que o discente habita em uma perspectiva de recuperar o conceito de lugar (Pimenta, Carvalho, 2008). Com esta ótica, torna-se valorizado o conhecimento prévio dos alunos que diz respeito a sua realidade, e conhecimento que é colocado como importante no processo de ensino aprendizagem, mas em contrapartida desconsidera os processos, sociais e econômicos que se desenvolvem no território.

O ensino era realizado por meio de práticas que consideram a bagagem de conhecimento que os alunos possuem, uma vez que a prática desenvolvida em sala de aula proporciona ao aluno situações que os temas são apresentados como uma forma de associar o conhecimento a situações, em uma abordagem que visa promover um pensamento acerca da realidade explorada (Cavalcante, 2012). Demonstrando, um ensino mais dinâmico, que utiliza a realidade como base do conhecimento, não se prendendo apenas ao livro didático.

Os PCN (1997) serviram como um documento orientador por um determinado momento e possuíam um caráter optativo na escola, não sendo obrigatório a sua incorporação no currículo. No entanto, surgiu a Base Nacional Comum Curricular, um documento orientador obrigatório que está presente nas instituições escolares, a qual se tornou obrigatória, em 2017 através da resolução CNE/CP nº 2, estabelece a BNCC como um documento que deve ser respeitado ao longo das etapas da educação básica. No artigo 1º menciona que, a Base “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar” (Brasil, 2017, p. 4).

O novo documento escancara cada vez mais, a presença neoliberal na educação brasileira, em que desde a ditadura havia sinais, mas com a BNCC as ações se intensificaram, ao considerar a presença de diversas empresas na construção da BNCC como “Consed, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Todos Pela Educação, Undime, dentre outros” (Diógenes; Silva, 2020, p. 363).

Dado que, a Base “é um documento que vai nortear os diversos sistemas de ensino e, por consequência, os educadores no momento da elaboração e definição dos conteúdos que vão compor os currículos nos três níveis de ensino que compõem a Educação Básica” (Pinheiro; Lopes, 2021, p. 11). A ideia de estar presente nos três níveis da educação demonstra como o controle das do Estado na educação e principalmente ao nivelar todo o conteúdo lecionado nas escolas, em todas as regiões do Brasil, com o propósito de promover uma formação unificada em todo o território brasileiro.

A Geografia na BNCC (2018) adquire seu espaço e o documento menciona que:

[...] está organizada com base nos principais conceitos da Geografia contemporânea, diferenciados por níveis de complexidade. Embora o espaço seja o conceito mais amplo e complexo da Geografia, é necessário que os alunos dominem outros conceitos mais operacionais e que expressem aspectos diferentes do espaço geográfico: território, lugar, região, natureza e paisagem (Brasil, 2018, p. 361).

Demonstrando nesta abordagem alguns conceitos-chave de análise da Geografia, como aspectos que os discentes precisam dominar no sentido de compreendê-los, mas o documento não especifica uma relação entre as categorias. Dessa maneira, observou uma lacuna no processo de relacionar as categorias para compreender melhor a sociedade, esse fato promove o distanciamento da realidade do aluno.

A própria BNCC (2018) ainda aborda, em seus textos, que o aluno deve desenvolver o raciocínio geográfico, mas para que este raciocínio seja despertado pelos discente é necessário que as práticas desenvolvidas “[...] superar as limitações descritivas até então predominantes e orientar para uma prática de ensino-aprendizagem que inclua a concepção de raciocínio geográfico” (Azambuja, 2019, p. 3646). As práticas devem ser inovadoras por meio de ações que possam promover contextos mais participativos para os alunos, com isso o raciocínio geográfico pode ser despertado pelos alunos perante a sua participação e compreensão da realidade perante as orientações do docente. Exemplos dessas práticas são o “[...] estudo do meio, unidades temáticas e ou aprendizagem baseada em problemas, a elaboração de proposições de ensino-aprendizagem para essa disciplina escolar” (Azambuja, 2019, p. 3653).

A BNCC (2018) é o documento que no ano de 2024 orienta as práticas escolares, mas quantos outros já foram criados que deram base para este atual e como eles impactaram na formação do aluno que se desenvolve na educação básica? Esse questionamento é de suma importância para compreender as atuais perspectivas em torno do ensino. Desde o início, as ações docentes são minadas, seja por um sistema político ou pela classe social dominante, mas todo esse contexto expressa a maneira em que as disciplinas são modeladas por ideais. Saliento que, as disciplinas que englobam as ciências humanas são as que mais sofrem com esse fato, pelo fato de trazer conhecimento acerca da realidade, o pensar criticamente, questionar o sistema que procede.

3. A PRÁXIS NO ENSINO DA GEOGRAFIA ESCOLAR: NARRATIVA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Este capítulo expõe uma discussão acerca do Projeto Político do Curso de Geografia no Campus III da UEPB, como a estrutura dos componentes curriculares influencia na constituição do ser docente tanto para o Estágio Supervisionado, como para a vida da docência. Em seguida, apresento considerações acerca da BNCC (2018) e como a Geografia é abordada em cada série que compreende ao Ensino Fundamental anos finais, destacando as categorias de análise da disciplina. Ao término deste capítulo, narro minhas ações durante as etapas de observação e Regência do Estágio Supervisionado em Geografia I e II, bem como disponho considerações acerca da prática de ensino desenvolvida durante este momento.

3.1 DISCUSSÃO DO PPC DO CURSO DE GEOGRAFIA / UEPB / CAMPUS III

A formação é o eixo estruturante de todos os profissionais, principalmente dos professores, pois é nesse contexto que a percepção de um docente é construída e o saber pedagógico é estabelecido, uma vez que ocorre a transição de um aluno que emerge do ensino médio na maioria dos casos, ao meio acadêmico. Com isso, suas ideias são renovadas no meio universitário, com o conhecimento que é adquirido (Saviani, 2009). Através da formação, é proporcionado ao futuro docente o conhecimento didático curricular que diz respeito justamente do processo de produção de conhecimento para desenvolver o ensino na sala de aula.

A Geografia é um conhecimento que está presente no cotidiano e ao associar o conhecimento científico à realidade presente, este se torna mais concreto, e assim conexões são estabelecidas a partir compreensão dos conteúdos na prática. Ao adentrar ao ambiente escolar, o professor dá “[...] sentido à própria ciência articulando-a com a vida” (Macallos, 2024, p. 119), ao lecionar para os alunos os conteúdos associados ao meio em que se vive, com o intuito de promover uma assimilação mais palpável do assunto exposto.

Desse modo, iniciei minha formação docente no Curso de Licenciatura no Campus III no ano de 2020.1. O que orienta o curso em questão é o Projeto Pedagógico Curricular (PPC) implementado em 2016, o qual dispõe de uma grade curricular que contém uma organização sobre as disciplinas que estudei e atualmente estou cursando para finalizar o curso. A disposição das disciplinas na composição do currículo é de suma importância para que o processo de aquisição dos saberes seja desencadeado de maneira coerente, com o objetivo de desenvolver uma formação de qualidade para o futuro professor (Martins, *et. al.*, 2023).

A organização do curso de Geografia é realizada em eixos, o qual é uma maneira de trabalhar a interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento, tendo em vista que os conteúdos das disciplinas se complementam. Dessa forma, configura os eixos estruturantes do currículo são as Práticas Pedagógicas, Sociedade/Natureza, Organização Espacial e Cultura e Espaço, uma abordagem que expõe a conexão entre as áreas de conhecimento para que, ao decorrer dos estudos, o universitário possa compreendê-las de maneira interligadas.

Tabela 1 – Eixos Organizadores do Currículo de Geografia do Centro de Humanidades

1 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	Atividades de ensino de Geografia voltadas para a educação básica. O objetivo é preparar o discente para desenvolver as atividades de ensino e pesquisa contemplados pelos conteúdos do curso, tendo sua instrumentalização neste eixo temático a inclusão de técnicas e estratégias de preparação do discente para desenvolver sua profissão junto à sociedade.
2 – SOCIEDADE/NATUREZA	Nesse eixo são trabalhados conteúdos para o entendimento do ser humano enquanto ser social, formador do espaço geográfico, capaz de pensar sua realidade, propor soluções para os problemas que ocorrem e interpretar o meio em que vive de modo racional.
3 – ORGANIZAÇÃO ESPACIAL	Nesse eixo são trabalhados conteúdos vinculados ao conhecimento geográfico devendo fornecer as bases para entendimento do espaço geográfico, considerado PRODUTO, CONDIÇÃO E MEIO, relações definidas entre a sociedade e o meio ambiente.
4 – CULTURA E ESPAÇO	Nesse eixo são trabalhados conteúdos vinculados aos aspectos culturais e dinâmicas sociais dos diferentes espaços, agregados ao caráter simbólico e à própria cultura local inerente à base de formação do discente.

Fonte: Dados extraídos do Projeto Pedagógico do Curso de Geografia (Licenciatura) do Centro de Humanidades (CH) – Campus III, da Universidade Estadual da Paraíba, 2016.

Aplicação dos eixos na academia, ocorre por diversas vezes de maneira independente, em que cada um desenvolve apenas a sua prática com seus conteúdos, restringindo a percepção do docente em formação. Em que Sociedade/Natureza expõe “do ser humano enquanto ser social, formador do espaço geográfico, capaz de pensar sua realidade, propor soluções para os problemas” (UEPB, 2016, p. 37). Compreendendo a maneira com que o espaço é produzido a partir das ações humanas e os impactos que elas realizam na sociedade. Enquanto o eixo de Cultura e Espaço apresenta apenas “aspectos culturais e dinâmicas sociais dos diferentes espaços, agregados ao caráter simbólico e à própria cultura local” (UEPB, 2016, p.37). Esta perspectiva desconsidera a forma com que o espaço é produzido, apresentando apenas a cultura como um produto da humanidade, mas não como ela se produz no espaço.

A Organização Social dispõe de conteúdos direcionados para “fornecer as bases para entendimento do espaço geográfico, considerado PRODUTO, CONDIÇÃO E MEIO, relações definidas entre a sociedade e o meio ambiente.” (UEPB, 2016, p.37). Diante do exposto, este eixo apresenta conteúdos que visam propiciar a percepção do espaço geográfico e principalmente sua relação com o meio ambiente, mas que poderiam se intensificar como as ações humanas podem impactar no meio ambiente tendo em vista a relação sociedade/natureza.

As práticas pedagógicas como eixo estruturante atua na promoção de “atividades de ensino de Geografia voltadas para a educação básica” (UEPB, 2016, p.37). Em que se tem um olhar direcionado para o ensino de geografia no Ensino Fundamental (anos finais) e o Ensino médio. Percebo, algo pontual na distribuição das disciplinas pedagógicas da geografia como MEG I e II (Metodologia do ensino da Geografia), bem como a outras que tangem desta abordagem raramente dispõe de um olhar sensível para o ensino, cabendo ao universitário articular o que a academia dispõe com o ensino básico.

Durante a minha estadia no curso, percebi que as disciplinas se apresentam de modo autônomo, por mais que, os eixos manifestem uma interdisciplinaridade a realidade se desenvolve diferente, uma vez que traz apenas o conteúdo que compete ao componente curricular. Ficando a cargo do universitário estabelecer conexões acerca dos conteúdos para que possa compreendê-lo em sua totalidade.

As disciplinas estão distribuídas por semestres apresentando o conhecimento básico do curso e as disciplinas pedagógicas, visando promover uma integração dos saberes para propiciar ao futuro docente uma visão mais ampla da realidade escolar. No curso, há componentes curriculares que abordam acerca dos temas sociais, sendo eles: política educacional, didática, psicologia do desenvolvimento, filosofia da educação, sociologia da educação e libras. desses componentes promove o fortalecimento da identidade profissional que atuará na educação básica (Assis, 2023), pois o indivíduo terá acesso a diversos setores que compreendem a instituição escolar. No entanto, a integração não ocorre na prática, pois os componentes são apresentados sem interligação na sala de aula, ou seja, cabendo ao universitário interrelacionar os conteúdos.

As disciplinas específicas do curso, dispõem o conhecimento sobre as diversas áreas que a Geografia abrange, como a geomorfologia, climatologia, pedologia, agrária, urbana, indústria, turismo, cultura, regionalização, território, gestão ambiental, geotecnologias, entre outras disciplinas. Os conteúdos referentes aos componentes citados anteriormente são apresentados de maneira aprofundada para que o futuro docente compreenda a geografia em sua totalidade e seus conceitos com o intuito de poder construir o conhecimento com os seus alunos.

Algumas disciplinas surgiram como Metodologia do Ensino da Geografia I e II, expondo possibilidades de ensino para a área, bem como informações acerca do surgimento da disciplina, despertando no universitário a visão docente, isto é, pensar maneiras para lecionar suas aulas, incluindo as metodologias de ensino, recursos, entre outros. Quando estava cursando estes componentes, vivenciava o período da pandemia do COVID-19, mas apesar das circunstâncias obtive uma experiência singular, que possibilitou desenvolver a percepção docente, algo que faz uma diferença na prática do estágio o qual é componente curricular obrigatório está presente em quatro disciplinas, Estágio Supervisionado I, II, III e IV.

Neste momento, os universitários são direcionados para o Ensino Básico, desenvolvendo a observação e a regência tanto no ensino fundamental anos finais como no ensino médio. E os conhecimentos adquiridos tanto com as disciplinas pedagógicas como as específicas do curso são necessárias para a prática do estágio, pois haverá uma assimilação entre o que foi visto na academia e a realidade escolar. Diante disso, de acordo com Martins, *et. al.*, (2023):

O estágio representa, sem dúvida, um período qualificado para que o futuro professor, em situações reais de ensino e aprendizagem, mobilize os conhecimentos curriculares aprendidos e acumulados na universidade e, simultaneamente, entre em contato com os saberes mobilizados pelo professor supervisor em sua prática pedagógica. (Martins, 2023, p. 119)

Em vista disso, essa situação promove uma nova percepção sobre a sala de aula para o universitário, pois quando adentrei a instituição escolar o primeiro fato que percebi foi a maneira com que o conteúdo era lecionado, uma vez que na universidade os assuntos são vistos de maneira mais ampla e aprofundada. Todavia, na educação primária, o ensino é nivelado de acordo com Base Nacional Comum Curricular, a qual reduz o ensino e as práticas docentes há habilidades e competências, limitando assim tanto a prática docente como o progresso estudantil.

No que tange a compreensão da BNCC, o curso em si me proporcionou em apenas uma disciplina a qual foi MEG II, e esta temática teve sua exposição porque o docente apresentou, mas a ementa da disciplina não traz em sua constituição nenhum aspecto acerca deste currículo, bem como os outros componentes curriculares não possuem algo em sua ementa voltado para a BNCC. Algo que deveria ser mais debatido nas disciplinas seguintes ao considerar que estou sendo formada para atuar na educação básica, acredito que é necessário incorporar mais aspectos a respeito da Base a academia para que ao iniciar no ensino básico possa utilizá-la associada aos conteúdos, para realizar a minha prática docente de maneira efetiva. Todavia, o próprio PPC do curso não aborda nada acerca da BNCC, ao ponderar que este documento foi promulgado em 2017 e o PCC teve sua última revisão em 2016, requerendo uma mudança na constituição das ementas das disciplinas.

A estrutura do PPC do curso, tem como objetivo “[...] formar docentes para o exercício no ensino básico” (UEPB, 2016, p. 37). Ao ponderar as disciplinas que cursei durante a minha formação possibilitou obter uma formação completa, consegui desenvolver diversas habilidades como docente, um exemplo é o pensar aulas de acordo com cada sala de aula, considerando o nível dos alunos para que assim o conteúdo possa ser assimilado, recursos didáticos para promover um ensino dinamizado e principalmente compreender a teoria para assim construir o conhecimento com os alunos. É notável o avanço curricular que houve, mas não significa que esta estrutura apresente apenas resultados positivos, o currículo é apenas um documento, mas cada indivíduo que se forma toma a decisão da maneira que deseja atuar em sala em sala de aula.

3.2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA ORGANIZAÇÃO DA GEOGRAFIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DA BNCC

A BNCC (2018) engloba toda a educação básica, o ensino fundamental anos finais compreende uma das etapas; sendo assim, a Base dispõe os conteúdos que devem ser lecionados na geografia. Desse modo, Libâneo (2013) expõe que os conteúdos são um “conjunto de conhecimento, habilidades, hábitos, modos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida” (Libâneo, 2013, p. 142). Com isso, percebi como os conteúdos podem influenciar a formação de um cidadão, pois estes constroem a percepção de cada aluno que está na sala de aula, que logo em seguida convivem em sociedade e colocam em prática aquilo visto na escola.

Dessa maneira, o Ensino Fundamental anos finais compreende de 6º a 9º ano, e o currículo que orienta os conteúdos, expõe que no 6º ano ocorre um resgate da identidade sociocultural, a identificação dos lugares de vivência, bem como estudar diferentes localidades e suas desigualdades com objetivo de adquirir consciência acerca das ações humanas (Brasil, 2018). Nesse viés, tem-se a presença de uma das categorias de análise da geografia como a paisagem que se faz presente ao analisar diferentes contextos, com isso “[...] o papel dessa área do conhecimento é refletir, compreender, observar, interpretar e saber pensar o espaço geográfico, que é um produto histórico, que revela as práticas sociais das pessoas que nele convivem” (Pultel, 2007, p. 285).

A paisagem é resultado das ações humanas ao longo do tempo, à vista disso, é necessário que o ensino desenvolvido instigue os alunos a despertarem essa percepção. Todavia, a Base dispõe como habilidade “(EF06GE06) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização” (Brasil, 2018, p. 385). Uma vez que, o trabalho é o precursor das alterações na paisagem, mas não se pode limitar apenas ao trabalho e à industrialização, existem diversos processos associados como a tecnologia. A própria natureza é um agente ativo e responde às ações humanas, entre outros.

Em vista disso, compreendo que a BNCC (2018) limita a análise da paisagem por meio da habilidade mencionada anteriormente, logo, é necessário que o docente

expanda os critérios de percepção para que assim o aluno entenda a paisagem de maneira completa. Essa ação permite que os diversos elementos sejam incorporados à investigação, como a história, as práticas sociais, culturais, dinâmicas naturais e a relação que existe entre os componentes, a interação e o resultado exposto na paisagem (Puntel, 2007).

O sétimo ano (7º) é a série seguinte, a BNCC (2018) indica que o conhecimento a ser produzido deve considerar a formação territorial do Brasil associando a dinâmica sociocultural, economia, política e aspectos físicos naturais no uso do território, para promover uma associação aos conceitos de Estado-Nação (Brasil, 2018). Esta abordagem limita a compressão de um território em sua totalidade, pois, de acordo com Lisboa (2020, p. 28):

[...] territórios são formados fundamentalmente a partir de relações de poder de determinado agente. As fronteiras territoriais também são essenciais, uma vez que delimitam a área alcançada por essas relações de poder, sendo as mais conhecidas, as fronteiras nacionais e outras delimitações políticas como, por exemplo, subdivisões estaduais internas. Da mesma forma que ocorre com vários dos demais conceitos, podemos identificar territórios em níveis escalares diferentes como, por exemplo, em escala mundial, nacional, regional, local. (Lisboa, 2020, p. 28)

Diante do exposto, o território é um espaço composto por diversos aspectos, principalmente as relações de poder, em que a classe dominante interfere diretamente na constituição de um espaço e sua delimitação. O poder rege e orienta grande parte das mudanças que ocorrem, bem como ainda há influências externas políticas. Em vista disso, ao analisar o território com esta perspectiva restringe-se escala local, exibe uma prática incompleta e superficial, a qual reduz a observação apresentando apenas características específicas como população relevo, rios, vegetação, entre outros corroborando, assim, para a ideia de estado-nação (Saquet, 2012).

Anula-se, com esta abordagem, outros aspectos que fazem parte do território e interferem no seu desenvolvimento. A BNCC (2018) dispõe como habilidade “(EF07GE02) Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas” (Brasil, 2018, p. 387). Expondo a relevância dos aspectos econômicos e populacionais para a formação do Brasil, é importante ressaltar que se aborda conflitos históricos e atuais, mas não menciona que esses conflitos possuem a presença de outros países como, por exemplo, os portugueses no período de colonização, entre outros.

Logo, para compreender a constituição de um território é necessário ponderar diversos aspectos que o constituem. No entanto, o currículo imposto, negligência a compreensão dos fatores que interferem no processo e constituição de um território como a cultura, a relação homem/natureza, contexto histórico, entre outros. Esta prática reduz o senso crítico dos alunos em sala de aula ao analisar apenas as características locais, sem compreender os processos que ocorrerem no país que se habita.

Em seguida tem-se o oitavo ano (8º), conforme o documento norteador tem-se mais um conceito geográfico, a região que será estudada através do continente americano e africano, incorporando a formação destas localidades ressaltando o processo de ocupação, as relações durante este processo, principalmente o continente americano (Brasil, 2018). Esse ponto de vista distancia-se um pouco do que é a região, uma vez que, de acordo com Corrêa (2003, p. 28), “[...] a região geográfica abrange uma paisagem e sua extensão territorial, onde se entrelaçam de modo harmonioso, componentes humanos e natureza”. (Corrêa, 2003. p. 28)

Diante do exposto, para se constituir uma região é necessário haver características singulares que especificam uma determinada localidade, no entanto, a Base não tem um direcionamento como este para se trabalhar esta categoria. Pelo contrário, expõe apenas de maneira ampla, utilizando dois continentes, em que aborda apenas aspectos históricos sobre a ocupação e formação. Esse fato foge da compreensão do que é uma região, ao mostrar apenas o processo de construção e omitir os aspectos que caracteriza esta categoria.

Associado a essa situação, o currículo ainda traz como habilidade “(EF08GE14) Analisar os processos de desconcentração, descentralização e recentralização das atividades econômicas a partir do capital estadunidense e chinês em diferentes regiões no mundo, com destaque para o Brasil” (Brasil, 2018, p. 391). Posto isto, percebo como as regiões são abordadas em um contexto específico, como por meio das atividades econômicas considerando todo o mundo, mas com ressalvas ao Brasil. A perspectiva em questão revela apenas um aspecto da região, o quesito econômico, restringindo a análise e desconsiderando a influência de outros aspectos.

Ao compreender a região em sua conceitualização, é possível entender assim o sentido do espaço por completo que proporciona uma visão integrada, a qual considera os aspectos econômicos, culturais, ambientais, entre outros (Coelho, 2023).

Que contribuem para o discente poder analisar a região em que ele se localiza, bem como outras perante suas características, com uma visão crítica.

Por fim, o nono ano (9º) é o fim do ciclo que constitui o Ensino Fundamental anos finais, nesta última série a Base direciona os estudos para a globalização e suas consequências no mundo como, por exemplo, a (des)ordem instaurada. Relacionado a essa realidade, ocorre análise do papel que a Europa desempenha na dinâmica econômica e política, apresentando a visão do Ocidente a respeito do mundo (Brasil, 2018). Perante o exposto, a Globalização é mencionada como um processo, o qual resulta em impactos abordados de maneira vasta e sem detalhamento. Uma vez que, esta temática pode ser interpretada como uma expansão do capitalismo, e seus impactos interferem em diversos setores como a economia, política, cultura e no espaço geográfico (Sene, 2007).

Ao considerar que a Globalização transmite a ideia de globo, em que os países estão conectados, o principal agente neste contexto são os avanços que a sociedade desenvolveu ao longo do tempo. Esse fato ocasiona “[...] um processo de integração e interdependência entre os povos dos diversos países” (Cavalcanti, 1993), devido à dependência de alimentos para o consumo existente, tecnologia para o modo de produção em larga escala, o turismo como uma vertente que proporciona ganho econômico em determinadas localidades entre outros aspectos. Desse modo, percebi como este processo está presente no nosso cotidiano, principalmente no consumo de produtos alimentícios, tecnológicos.

O documento norteado, dispõe apenas uma habilidade para a temática em questão, que menciona “(EF09GE05) Analisar fatos e situações para compreender a integração mundial (econômica, política e cultural), comparando as diferentes interpretações: globalização e mundialização” (Brasil, 2018, p. 393). Esta habilidade, apresenta diversos contextos que a globalização possui, bem como manifesta uma interpretação sob o viés tanto da temática citada anteriormente como a mundialização. Mas, cabe ao docente em sala de aula utilizar o enfoque direcionado à mundialização para abranger as rupturas proporcionadas pela globalização, como reconhecer que os estados nacionais não perderam totalmente sua economia, o processo de conexão com o mundo (Santos, 2015).

Além disso, esse processo desencadeia a pobreza em diversas partes do globo, por favorecer o crescimento de alguns países e, em consequência da pobreza de outros. Essa temática é importante ser mencionada em sala, pois não existem

apenas pontos positivos nesta situação, como o acesso à informação, tecnologia, cultura e ganhos financeiros. O outro lado desse contexto é “[...]uma fábrica de desigualdades, tais como as desigualdades socioeconômicas e culturais. Para a maior parte da humanidade a globalização está impondo perversidades [...]” (Santos; Santos; Ferreira, 2019, p. 4).

3.3. O ESPAÇO ESCOLAR CAMPO DE ESTÁGIO

O Estágio como campo de experiência proporciona, ao universitário, em sua formação inicial, adentrar a uma instituição do ensino básico, e compreender um pouco de como funciona essa instituição. Ao imergir neste meio começa seu processo de se constituir como docente, pois é uma realidade que permite vivenciar ações planejadas e proporcionalmente não planejadas (Milanesi, 2012). E assim entender que em uma sala de aula diversas coisas podem acontecer, sejam planejadas ou não é o cotidiano docente é desta maneira, não há um roteiro para as ações dos alunos, pelo contrário, estas podem surpreender.

Diante disso, realizei meus Estágios I e II na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ulisses Mauricio de Pontes no ano de 2022 que compreende o semestre de 2022.1 a 2022.2. A instituição se localiza no município de Sertãozinho – PB, localidade na qual resido, a escola que oferta ensino fundamental anos finais, possui 22 docentes, desse total apenas 3 professores são de Geografia. Durante a minha estadia na escola pude ter contato com 2 e observar um pouco de cada um deles realizando sua práxis. Detém um corpo estudantil de 417 matriculados distribuídos de 6º a 9º ano no período diurno, e na modalidade EJA (Ensino de Jovens e Adultos) no período noturno.

A infraestrutura da escola dispõe de uma biblioteca com acervo relativamente pequeno, com apenas livros literários, o próprio espaço em que está se localiza é pequeno, bem como há um laboratório de informática que atualmente se encontra desativado devido a problemas nos computadores. Como recurso para utilização docente, possui projetor de imagem, televisão e caixa de som, durante o período do estágio estavam disponíveis para utilização.

Figura 1 – Fachada da Escola.



Fonte: Autoria Própria, 2024.

Figura 2 – Pátio da Escola

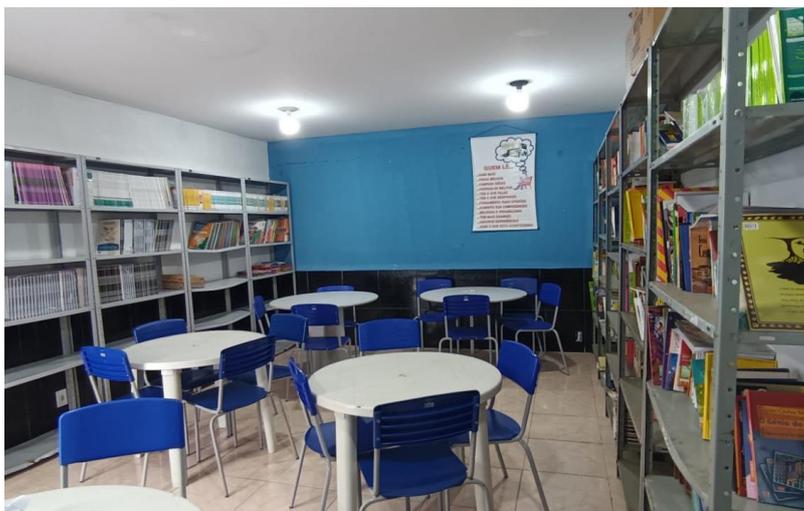


Fonte: Autoria Própria, 2024.

Figura 3 – Sala de Aula



Fonte: Autoria Própria, 2024.

Figura 4 – Sala de Leitura/Biblioteca

Fonte: Autoria Própria, 2024.

3.3.1 ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA I: OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

O Estágio Supervisionado I, é um momento voltado para a observação da sala de aula do Ensino Fundamental, assim fui direcionada para escola, inserida nesta realidade, pude compreender o espaço escolar, a sala de aula, como ocorre o intercâmbio de informações entre o professor e o aluno (Scalabrim, Millionari, 2013). Bem como outros aspectos que se desenvolvem na escola que ultrapassam a sala de aula, mas que contribuem para a formação docente. A instituição em que realizei o meu estágio foi a E.M.E.F. Ulisses Mauricio de Pontes, e fui aceita pelo professor do 7º A para observar suas aulas.

Comecei a acompanhar a turma no dia 17 de maio de 2022, apresentava alunos com uma faixa etária entre 12 e 13 anos. Estes indivíduos, em suma, eram tranquilos durante as aulas, desenvolviam as atividades propostas e pouco interagem durante as aulas. No entanto, toda sala de aula é heterogênea, então esta possuía uma aluna problemática que por diversas vezes não respeitava a posição do docente, bem como se recusava a realizar as atividades dispostas. Uma das problemáticas recorrentes em quase todas as aulas era a demora dos alunos para adentrar a sala de aula, pois a aula iniciava depois do intervalo, sendo necessário em alguns momentos o professor chamar os alunos no corredor, para que assim estes sujeitos pudessem entrar na sala de aula. De acordo com Juciê (2018), está demora, se associa com a indisciplina a

qual possui diversos fatores que afetam o processo de aprendizagem como os problemas interpessoais, falta de interesse entre outros que podem acabar incidindo na conduta dentro da escola.

Nesta aula em que participei, o docente propôs como atividade a elaboração de cartazes utilizando cartolina para desenvolver um mapa do Brasil e identificar os Domínios Morfoclimáticos, caracterizá-los perante a sua percepção e por fim explicar para a turma o que produziu. É importante ressaltar que o conteúdo referente à atividade foi apresentado uma semana antes. Após explicar a atividade, os alunos foram divididos em grupos de 4 alunos e os materiais distribuídos para começar a produção, não conseguir registrar nenhuma fotografia acerca deste momento, pois os alunos não permitiram. Ao utilizar cartazes permite que os alunos materializem a sua percepção e compreensão acerca do conteúdo (Neto, *et al*,2021)

Durante o processo de elaboração do exercício os alunos demonstravam interesse e dedicação para a realização da atividade, um fato que me chamou atenção durante este momento, foi a comunicação entre o professor e os alunos, pois durante a prática, o docente transitava pela sala de aula observando a execução e questionando se os discentes possuíam alguma dúvida. E assim, os alunos mencionavam suas dúvidas e o professor explicava novamente. Com isso, em média 5 alunos solicitaram ajuda. Bem como, os discentes em seus grupos apresentavam diferentes articulações para a realização do trabalho, em que alguns fragmentavam as funções para todos os membros, outros apenas parte do grupo realizava o trabalho enquanto o restante conversava entre si. No fim da aula em questão, não foi possível finalizar a atividade, logo o docente permitiu que os alunos levassem o trabalho para finalizar em casa.

A próxima aula ocorreu no dia 14 de junho de 2022, neste dia o professor regente apresentou uma revisão acerca do conteúdo referente aos Domínios Morfoclimáticos e apresentou Regionalização do Brasil. Após a explanação dos conteúdos, foi disposta uma atividade impressa individual, na qual os discentes teriam que localizar os estados brasileiros e colorir conforme as delimitações territoriais com cores diferentes e adicionar o nome das capitais e dos estados. Do outro lado da lauda, havia a continuação da atividade, em que os discentes teriam que discorrer acerca das características dos domínios morfoclimáticos e logo em seguida procurar em um caça-palavras o nome do domínio.

Durante a execução, alguns alunos sentiram dificuldade, sendo assim, o professor questionou o que os alunos sentiram dificuldade e assim explicou novamente. Aqueles que compreenderam na primeira explicação, logo começaram a resolução. Como o exercício requeria o uso de lápis de colorir, alguns alunos não possuíam, no entanto, a escola auxiliava nessa questão ofertando este material. Ao decorrer desta proposta, apenas uma aluna se opôs a fazer, geralmente esta possui um comportamento difícil em sala de aula. O professor imediatamente tentou dialogar com ela, com isso a menina entendeu a situação e começou a desenvolver a atividade.

Todos conseguiram finalizar o exercício disponibilizado, e para complementar o docente dispôs uma atividade no livro didático acerca do Crescimento Populacional que continha gráficos e perguntas direcionadas à temática. O professor explicou a proposta e, em seguida, começou a realização. Todavia, não foi possível terminar a tempo para o findar da aula, e, por isso, eles poderiam continuar em casa e entregar na próxima aula ao docente. Com o fim desta aula, iniciou-se o recesso escolar junino.

No dia 05 de julho ocorreu o retorno escolar, com isso o professor inicialmente perguntou aos alunos como foram as suas pequenas férias, todos queriam expor o que realizaram. Para lidar com a situação, o professor cedeu espaço para que alguns mencionassem suas ações. Após isso, começou a escrever tópicos na lousa, uma espécie de mapa mental acerca do conteúdo referente a População Brasileira, e os alunos transcreviam para o seu caderno. Em seguida, explicou o que havia escrito abordando exemplos associados às realidades dos estudantes associando a sala de aula a conceitos de país populoso e povoado, comparando o quantitativo de salas e o corpo estudantil. Para avaliar se o conceito foi compreendido, o professor questionou se o Brasil é um país populoso ou povoado. A resposta em sua maioria foi correta, apenas alguns se confundiram, mas o professor explicou novamente o conceito.

Para finalizar o conteúdo, foram apresentados os aspectos econômicos e naturais que influenciam no processo de povoamento, utilizando como exemplo a cidade em que os alunos residem e o país. A turma, em sua totalidade, não questionava o conteúdo durante a exposição, geralmente eram mais silenciosos. Posteriormente, uma atividade foi disponibilizada no livro, em que o professor explicou cada uma das questões para os estudantes, depois estes copiaram as perguntas e responderiam no próprio caderno. Aqueles que não conseguiram finalizá-la o docente permitiu continuá-la em casa.

O último dia de observação ocorreu no dia 12 de julho de 2022, o professor solicitou a atividade proposta para ser finalizada em casa sobre a População Brasileira, alguns terminaram e receberam a correção, aqueles que não terminaram em casa tiveram a oportunidade de finalizar em sala de aula. Quando todos terminaram, ocorreu a correção coletiva da atividade, momento no qual os alunos participavam expondo o que colocaram em suas respostas. É importante ressaltar que durante a correção foi notável que parte dos alunos sentiram dificuldade de compreender o mapa que havia na atividade, mas que ao corrigir algumas dúvidas foram sanadas.

Para complementar o conteúdo foi apresentação conceitos sobre a Taxa de Natalidade, fecundidade e mortalidade, em que tópicos foram dispostos na lousa para a explicação. Iniciou explicando os assuntos mencionados anteriormente, associados ao crescimento vegetativo e como essas temáticas estão correlacionadas. Pela primeira vez houve uma intervenção de um aluno questionando a respeito da maternidade e os impactos que este assunto pode ocasionar, o professor respondeu ao questionamento apresentando que a maternidade é capaz de promover um aumento populacional e não ter filhos ocasiona um decréscimo da população. Ocorreu uma interligação com a pirâmide etária por meio do assunto citado anteriormente, em que foi exposto como se encontra o Brasil nesse quesito. No fim da aula algumas questões foram escritas no quadro para serem respondidas em sala de aula.

O docente utiliza apenas os recursos apresentados anteriormente, como a lousa e o livro didático. Por mais que a instituição escolar oferte *datashow*, para utilizar este instrumento há um agendamento pelo fato de só existir apenas 1. Por mais que ocorra este fato, ao analisar as ações realizadas pelo professor, demonstra como algumas práticas de ensino tradicionais se fazem presente no cotidiano escolar e como podem ser intercaladas a atividades que despertem a autonomia dos alunos.

Pois, cada docente possui sua maneira de lecionar, e como essa ação reflete sua formação, uma vez que a construção teórica que este desenvolveu no âmbito acadêmico pode instrumentalizar a sua prática que adquire significado e objetivo, bem como a realidade escolar molda as suas ações. Ao ponderar que, nesta sala de aula em que observei aulas expositivas com resumos era viável, mas em outra sala pode não ser, com isso o docente buscou adaptar-se para a realidade em que em questão.

Durante as aulas, notei que o professor oportunizava situações para que os discentes intervissem expondo seu posicionamento, mas poucas vezes acontecia

uma resposta positiva para esse estímulo, permanecendo em uma ação passiva no ensino. As atividades utilizavam aspectos cartográficos associados ao conteúdo e chamaram atenção, por incorporar mapas nas aulas e por ser uma abordagem simples, mais viável de execução e assimilação do conteúdo no território brasileiro. Bem como, o professor era alguém acessível para tirar dúvidas ao decorrer das aulas, bem como para conversar com os alunos, esse fato era interessante, pois não havia uma posição autoritária de ser o detentor do conhecimento, mas um respeito pela identidade do professor.

Nesta realidade, percebi como a Geografia está sendo praticada na educação básica, penso que há um progresso tanto na comunicação entre professor e aluno durante a exposição dos conteúdos, nas propostas de ensino e as atividades disponibilizadas que visam desenvolver a participação dos alunos em grupos ou individuais, explorando sua percepção acerca dos conteúdos. A inserção de aspectos cartográficos como mapas me chamou atenção, pois na época em que estudava era algo praticamente inexistente. Ao considerar que é uma das áreas da Geografia pouco exploradas em sala de aula associada ao conteúdo.

3.3.2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA II: REGÊNCIA DE AULAS

O Estágio Supervisionado II, aconteceu após a observação, situação na qual pude analisar como os alunos podem se portar em determinadas situações, como uma sala de aula pública pode ser heterogênea e principalmente como o ato de lecionar carrega consigo, uma grande estrutura por trás ao considerar o planejamento, ao selecionar o conteúdo, o modo de lecionar, as atividades para ser executada, entre outros aspectos. Mas que contribuem para a execução desta estrutura, que consiste em uma aula.

Após compreender a realidade escolar por meio da observação, pude atuar na regência com uma percepção mais ampla acerca da docência, momento este que tenho uma turma para lecionar conteúdos e pensar minhas práticas de ensino perante a realidade em que estou inserida. Diante disso, estar ativo nesta realidade permite “[...] saber lançar mão adequadamente das técnicas conforme as diversas e diferentes situações em que o ensino ocorre, o que necessariamente implica a criação de novas técnicas” (Pimenta, Lima, 2010, p. 39). A adaptação das técnicas parte do princípio de que cada sala de aula é uma realidade diferente, havendo novas

demandas, dificuldades e potencialidades para serem exploradas, no entanto, cabe ao docente observar estes aspectos.

A regência ocorreu na mesma instituição na qual ocorreu a observação, sendo a E.M.E.F. Ulisses Mauricio de Pontes, todavia optei por atuar no 6º ano que continha 32 alunos, conversei com o professor regente da turma e fui aceita para desenvolver a regência. Desde o início da regência buscava desenvolver as aulas de maneira leve e descontraída, mas é claro com uma abordagem viável perante as minhas condições e a da escola. Com isso, as aulas de geografia ocorriam em uma quinta-feira no turno da manhã, e compreendiam dois horários em média, cada um deles com 45 minutos.

Antes da regência, o professor da turma permitiu que observasse a turma uma aula antes de iniciar a lecionar, esse momento foi demasiadamente importante para compreender a dinâmica da turma e assim planejar a aula. Ao considerar que me conduzi a outra turma, logo esse contato inicial me permitiu observar que os alunos eram em sua maioria calmos, mas existia uma pequena parcela de 3 alunos que conversavam bastante. Em vista disso, comecei a pensar possibilidades para as minhas aulas que integrassem esse grupo de alunos.

A regência iniciou no dia 19 de outubro de 2022 em que o conteúdo era Brasil: Vegetação Natural e Biodiversidade com enfoque nos tipos de vegetação do Brasil, na minha primeira aula como abordagem inicial me apresentei para as crianças e expliquei o que estava fazendo na sala deles. Em seguida, iniciei a aula utilizando slides (agendei na coordenação da escola para utilizar) que eram interativos e comecei com um questionando “o que seria uma vegetação?” obtive um *feedback* positivo, alguns me responderam mencionando “ah são as plantas”, “ah são as árvores”, “os animais também pode ser né?”. Essas respostas me chamam atenção pelo fato de estarem em um 6º ano e já possuírem uma percepção próxima do que se trata o conteúdo.

Figura 5 – Slides utilizados durante o estágio.



Fonte: Autoria própria, 2024.

Ao decorrer da aula, os slides possuíam um mapa com cores diferentes e cada uma delas estava direcionada para uma categoria da vegetação. Para expor cada tipo de vegetação, utilizei pequenos resumos e imagens que exemplificassem o tipo de vegetação, bem como referências de filmes que as crianças conhecem para que houvesse uma assimilação mais fácil, porque o conteúdo é extenso. Ao ponderar que são 9 tipos de vegetação e somar a essa situação ao fato de que o professor regente mencionou que era necessário expor o assunto em um dia para não atrasar o calendário escolar, senti que era um grande desafio apresentar este conteúdo de uma maneira simplificada e que os discentes pudessem compreender as especificidades de cada vegetação. Acredito que aprendizagem das crianças ficou comprometida, devido ao tempo de aula concedido, mas o conteúdo foi exposto da maneira mais simples para que fosse possível um pouco de compreensão acerca da temática.

Nos primeiros momentos de aulas a turma respeitava a exposição do conteúdo, no entanto, com o passar do tempo, algumas conversas começaram a surgir. Para sanar a situação, comecei a questionar algumas imagens do conteúdo, fazendo com que os alunos interagissem e os diálogos fossem direcionados para o conteúdo. A exposição dialogada durou uma aula, enquanto na outra foi a execução da atividade, em que uma delas era no próprio slide para identificar no mapa, os tipos de vegetação de acordo com as cores e a nomenclatura. Esta situação permitia a interação dos alunos, bem como um diálogo entre si para chegar à identificação. Foi um momento descontraído.

A próxima atividade era escrita e foi disponibilizada de maneira impressa, em que a proposta era pintar em um mapa os tipos de vegetação distribuídos pelo território e adicionar uma característica de cada classificação. Expliquei cada passo do exercício, grande parte deles entendeu e começou a executar, apenas 2 ficaram em dúvida, então expliquei novamente e conseguiram desenvolver. Se aproximava o fim da aula, e outro professor iria adentrar, e alguns alunos não finalizaram a tempo. Sendo assim, permiti que concluíssem em casa.

Figura 6 – Atividade desenvolvida em sala de aula



Fonte: Autoria própria, 2024.

A primeira aula foi um desafio a ser vencido, por mais que conheça diversas teorias e tenha observado aulas durante um semestre antes, o ato de lecionar em uma sala é uma nova realidade a ser explorada. A maneira em que pensei a aula com slides, resumos e imagens era direcionada para proporcionar proximidade com o conteúdo exposto visualizando de maneira o que está sendo falado, bem como possibilitar a compreensão de diferentes escalas como a local entendendo a vegetação que tem próximo à sua casa e até mesmo em outros estados. Em vista disso, esta análise geográfica por meio da vegetação proporciona o conhecimento de mundo para os alunos, fazendo com que os alunos reconheçam sua identidade em sua localidade (Callai, 2016).

Percebi que uma das ações que os discentes mais esperavam era serem ouvidos, poder falar sobre o conteúdo e até mesmo questionar. Havia momentos em que era necessário intercalar para que todos pudessem falar. Ao observar esse fato, aulas expositivas dialogadas para esta sala em questão não eram uma realidade vivenciada diariamente.

O segundo dia de regência ocorreu no dia 09 de novembro de 2022, em que houve a correção da atividade que foi para casa. Logo após, iniciou a aula sobre Escoamento Superficial da água, manuseando novamente os slides, propondo um novo questionamento como “para onde vai a água que cai?” Obtive um resultado positivo, em que os discentes falavam “vai para o chão”, “vai para o açude”, “vai para

terra”. A partir destas respostas, pude dar continuidade à explicação do conteúdo, na qual havia imagens e pequenos resumos.

Logo em seguida, foi proposta uma atividade prática que contava com a participação dos discentes em que o exercício estava pautado em desenvolver experimentos que representassem os tipos de Escoamento superficial em diferentes superfícies. Consistiam em 3 exemplos: escoamento na zona urbana dentro da cidade, em áreas de deslizamento e na zona rural. Para a construção desta atividade, disponibilizei todos os materiais como garrafa pet, areia, plantas, pequenas e rochas e os alunos elaboravam e observavam como o processo ocorria nestes diferentes espaços e, no fim, houve um diálogo acerca da realidade em que os alunos residem, pois alguns moram na zona rural e outros na zona urbana. Este debate foi um momento interessante, ao ponderar que cada um explorava aspectos de seu meio e compreendia como funcionava o do colégio.

Figura 7 – Simulação de zona de deslizamento.



Fonte: Autoria própria, 2024.

Figura 8 – Simulação do escoamento superficial em área urbana.



Fonte: Autoria própria, 2024.

Figura 9 – Simulação do escoamento superficial na área rural.



Fonte: Autoria própria, 2024.

Durante a execução a proposta dos experimentos era em representar como o escoamento superficial ocorre em diferentes espaços, na simulação da zona de deslizamento a intenção era representar a zona de encosta, por meio da construção de uma parte do terreno da garrafa pet mais alta e com pouca presença de vegetação. Em seguida, na simulação do escoamento superficial em área urbana utilizando a brita como uma representação dos paralelepípedos que compõe a zona urbana e o plástico filme como um selador desta estrutura. Por fim, simulação do escoamento superficial na área rural dispõe de solo e vegetação para demonstrar como ocorre a infiltração devido as plantas que se localizam acima.

Uma aula com experimentos viabilizou compreender desde a construção até a execução de um fenômeno. Sendo assim, esta prática é uma alternativa para promover a evolução cognitiva e social dos discentes, pois a vivência durante a execução proporciona relacionar os conteúdos em sua estrutura conceitual para a materialização de uma experiência (Pereira, 2020). Acredito que foi o primeiro experimento que os discentes puderam realizar. Diante desta realidade, expor o conteúdo é importante, pois este serve como base para compreender o fato. No entanto, viabilizar alternativas que mobilizem o intelecto dos alunos por meio de experimentos, faz com que o discente não busque apenas respostas, mas possa formular suas próprias, bem como novos questionamentos (Callai, 1999).

No dia 10 de dezembro de 2022 ocorreu o último dia de estágio, em específico, nesse dia, a aula realizou-se nos dois últimos horários. Com isso, os alunos demoraram para entrar na sala por ser depois do intervalo e já ter ocorrido uma aula antes. Quando todos adentraram, comecei a explicar qual seria a próxima atividade, em que a proposta era baseada no conteúdo exposto na aula anterior. Inicialmente, os alunos deveriam se organizar em grupos de 4 e 5 pessoas. Em seguida, cada um desses grupos deveria escolher um líder para anotar o nome de todos os membros e se direcionar até uma pequena caixa e selecionar um papel para saber a temática de seu grupo.

Logo após cada grupo se organizar e descobrir sua temática, expliquei qual seria o próximo passo, que consiste em utilizar o papel madeira e as imagens impressas para desenhar a temática e apresentar. Posteriormente, os discentes começaram a desenvolver a atividade, nenhum grupo sentiu dificuldade durante a

execução, mas sempre estava dialogando com os alunos para poder observar se a proposta foi compreendida.

Figura 10 – Atividade de criação de cartazes.



Fonte: Autoria própria, 2024.

Todavia, apenas alguns finalizaram e outros faltavam terminar, com isso recolhi aqueles que terminaram e os que falavam, deixei continuar em casa para entregar na próxima aula. No entanto, não pude lecionar mais aula, pois o professor regente mencionou que a semana de provas se aproximava, com isso a prioridade era revisão. Diante disso, apenas solicitei que recolhesse o trabalho das crianças, pois iria em outro momento.

Ao desenvolver uma aula em que a percepção das crianças é explorada por meio da construção de desenhos, esta situação proporciona aos alunos demonstrar a forma com que os assuntos são assimilados são em sua mente, com isso cada traço representa uma linha de raciocínio e a visão de que o projeta (Santos, 2001). Pois o conteúdo foi visto de maneira tanto de maneira dialogada, como por meio de experimentos. Em vista disso, o discente pode estabelecer em sua mente uma lógica para a compreensão acerca do assunto exposto. O desenho adentra esse meio como um reflexo do que se pode entender durante as aulas, e como sua percepção foi estabelecida.

Todos os desenhos foram entregues e cada um deles expressava a identidade de cada grupo, e a maneira que o conceito foi apreendido pelos alunos, em que alguns com mais detalhes e cores, outros com menos, apenas utilizando lápis grafite. Ao receber as produções, fiquei observando também a dimensão que alguns

representavam, como em grandes proporções e pequenas, apresentando como os alunos puderam trabalhar com o espaço do papel madeira e a dimensão que se tem dos eventos ao colocá-los em um desenho. Durante todo o processo, os discentes apresentavam interesse, apenas tive que levantar o tom de voz na última aula, pelo fato de estarem dispersos da aula, porque queriam ir para casa, então chamei atenção e expliquei que havia uma atividade para realizar. Dessa forma, a situação foi compreendida pelos alunos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, ao vivenciar 4 anos e meio dentro da Universidade, consegui compreender diversas áreas de atuação da Geografia, desde a humana à física, mas, no fim das contas, me identifiquei com a vertente educacional. O ensino de Geografia é um contexto que chamou a minha atenção a partir do momento em que vivenciei o componente curricular de MEG I e II, estas disciplinas, em específico, são direcionadas para o viés educacional. Sendo assim, estudá-las me proporcionou visualizar o planejamento de uma aula, recursos didáticos como estes podem ser integrados à sala de aula, à história da Geografia, entre outros. Ao conhecer o ensino por meio das teorias, fiquei curiosa ao ponto de começar a pesquisar. Com a chegada do Estágio, o que pensava de certa sobre a disciplina se concretizou ao adentrar na realidade escolar.

Diante disso, comecei a pesquisar mais sobre a estrutura que compreende a formação docente a partir do Estágio Supervisionado. Conclui, perante as investigações, que as disciplinas dispostas em um curso de superior possuem objetivos intrínsecos do que o universitário em formação deve desenvolver, e para se chegar ao currículo atual, houve diversas discussões e rupturas no decorrer do tempo. Ao pensar que o Estágio nem sempre foi obrigatório, bem como disciplinas direcionadas para o ensino não faziam parte do currículo, esses aspectos expõem como uma determinada sociedade pensa a formação docente. Logo, é notável que ocorreu avanços no processo de formação docente, como a incorporação destas disciplinas, mas foi necessário haver uma base para se chegar à estrutura atual de currículo.

Como o Estágio se tornou uma disciplina obrigatória, ao realizar este componente no Ensino Fundamental, me permitiu pesquisar sobre as alterações que esta etapa da educação transitou, com isso entendi que as demandas sociais interferem diretamente no acesso à educação. Ao considerar que, a princípio, a matrícula não era obrigatória, o que promoveu a obrigatoriedade foi o setor industrial que ascendia e demandava mão de obra qualificada para trabalhar nesses ambientes. Diante desse fato, a escola começa a resolver essa necessidade concedendo a formação para o trabalho e, simetricamente, ideais externos começam a interferir na educação. Com o ensino fundamental sendo propagado, faltava ainda algo para

nortear os conteúdos lecionados. Surge para atender essa solicitação os Parâmetros Nacionais Curriculares em 1997 e atualmente se tem a BNCC.

Cada documento traz consigo uma perspectiva para a Geografia, em que nos PCN (1997) esta disciplina se localiza nos ciclos finais, em uma abordagem fenomenológica que valoriza a sensação de pertencimento do indivíduo, mas reduz o senso crítico dos discentes por desconsiderar os processos que determinam a construção do espaço geográfico e desenvolva nos alunos um pensamento emancipatório. Com a BNCC (2018), a Geografia, assim como outras disciplinas escolares, se organiza em habilidades e competências que possuem a função de uniformizar o conteúdo em todo o país, unificando as realidades por mais que existam heterogeneidades no território.

Com diversas alterações ocorrendo tanto na formação quanto na estrutura de ensino nas escolas, a prática de ensino que se desenrola na escola não poderia ser diferente, pois para haver um ensino mnemônico foi necessário haver uma escola com ideais tradicionais, então ao pensar o ensino não se pode desvincular a sociedade da época. Ao ponderar que em determinados contextos sociais acontecem avanços, como na instauração da República, em que o ensino considerava o conhecimento prévio dos alunos e o incorporava as aulas desenvolvidas, ocorreram retrocessos, como, por exemplo, na ditadura militar, momento em que a Geografia passou a ser lecionada como Estudos Sociais associada, com outras disciplinas, voltando ao ensino mnemônico e enciclopédico.

Partindo dessa ideia de progressos e retrocessos, diante de minhas considerações sobre a BNCC (2018), observei como as categorias de análise da Geografia se fazem presentes no Ensino Fundamental (anos finais), mas sua abordagem restringe alguns aspectos acerca da percepção que pode ser desenvolvida a partir das áreas de pesquisa da Geografia. As habilidades que o documento dispõe limitam o desenvolvimento do aluno, ao direcionar para um aspecto em específico, como, por exemplo, a paisagem associada apenas à industrialização e ao trabalho. Em vista disso, considero um regresso utilizar apenas algumas vertentes para a compreensão de uma categoria geográfica, acredito que podem ser associados diversos outros aspectos que promovem uma compreensão mais ampla.

A ação de delimitar a compreensão dos alunos acerca de sua realidade no ambiente escolar é algo planejado pela Base, que possui ideais políticos intrínsecos em suas estruturas que não buscam desenvolver cidadãos críticos que questionem o

sistema em que vivem, apenas que aceitem a sua realidade. Esse fato não procede desde BNCC (2018), pelo contrário, desde a obrigatoriedade do ensino fundamental a iniciativa privada começou a exercer influência nas políticas educacionais e molda proporcionalmente a escola aos seus ideais.

Ao desenvolver minha formação no UEPB / CH / Campus III, vivenciei a grade curricular disposta com todos os componentes curriculares que me moldaram e formaram a docente que sou hoje, permitindo entender a Geografia enquanto ciência, com seus pensadores, áreas de atuação, bem como o viés educacional geográfico. Logo, as experiências que adquiri nos Estágios I e II me direcionaram a realizar esta pesquisa a respeito da prática de ensino, na etapa que compreende o ensino fundamental (anos finais).

O Estágio I, correspondeu a observação e me concedeu entender a dinâmica de uma sala de aula, desde o momento da explicação do conteúdo a execução de atividades e, paralelamente, notei como este ambiente é heterogêneo, em que cada aluno possui suas características e como o professor pode compreendê-las. Ao adentrar nesta realidade, as práticas desenvolvidas pelo docente me chamaram atenção, pois a exposição era dialogada utilizando resumos na lousa e os alunos em suma interagem, e as atividades eram intercaladas em serem escritas, individuais ou em grupos, por meio de atividades práticas. Estas ações possuíam um resultado positivo, pois era notável o *feedback* que os discentes apresentam em participar das aulas e as atividades realizadas, isso teve a minha atenção, pois a dinâmica girava em torno de um equilíbrio na atuação docente em sala de aula e resolvi levar um pouco para a minha regência.

Em seguida, ocorreu o Estágio II, momento no qual fui direcionada à regência, pude realizar uma prática de ensino de maneira viável para as crianças entenderem, utilizando slides, imagens, filmes como referência para o conteúdo e, principalmente, pequenos resumos para que a assimilação ocorresse. Confesso que a observação me proporcionou um conforto ao ver que outro professor utilizava resumos, e o resultado positivo que esta prática concedeu. No tocante às atividades, busquei intercalar as ações, pois considero importante a parte escrita para trabalhar a percepção e a produção manual dos discentes, bem como situações que promovam a autonomia deles durante as atividades com cartolina e experimentos para promover uma exemplificação de fenômenos na prática. Estas condutas demonstram práticas viáveis de serem utilizadas, as quais promovem a dinamicidade do ensino, mas

sempre respaldada na explicação dos conteúdos e associados às atividades propostas, ou seja, há uma inter-relação entre esta estrutura.

Durante a realização destas ações, aflorei mais a minha percepção como docente, principalmente acerca da prática de ensino em Geografia, pois acredito que cada dia na sala de aula é uma novidade e que práticas metodológicas alternativas não são passíveis de serem utilizadas sempre, pois o professor nem sempre terá tempo para construir, e ainda existe o processo de aceitação dos alunos, sendo assim por vezes eles podem não querer desenvolver as atividades. Então, acredito que o docente deve estar preparado para lidar com diversas realidades, buscando adaptar-se à realidade e intercalando as ações em sala de aula perante as suas condições.

Todos os objetivos propostos para este trabalho foram devidamente alcançados e discutidos no decorrer desta estrutura, e explanam como o Estágio Supervisionado em Geografia é importante para a formação docente, bem como as disciplinas dispostas na grade curricular que possibilitam conhecimento à luz da teoria. Concluo mencionando que não existe uma receita que exponha as práticas necessárias para desenvolver uma aula em que o tempo disposto seja produtivo do início ao fim, mas acredito que parte de cada sala de aula e cabe ao docente adequar suas ações para a realidade em que está presente.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, M. A. M. (et. al). **Manifesto**: críticas às reformas neoliberais na educação: prólogo do ensino de geografia. Marília: Lutas Anticapital, 2021.
- ALBUQUERQUE, M. A. M. Um debate acerca da origem da Geografia Escolar no Brasil. **Interfaces Científicas - Educação** [S.l.], n. 2, v. 2, p. 13-23, Aracaju, 2014. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/1374>.
- ALBUQUERQUE, Maria Adailza M. **Século de prática de ensino de Geografia**: permanências e mudanças. In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; KAERCHER, Nestor André. (Orgs.). Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio. Porto Alegre: Penso, 2011
- AMORIN, Hananiel de Souza Amorin Souza. A IMPLANTAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES NO BRASIL NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX. **Saberes**, Natal - RN, v. 1, n. 12, p. 208-224, set. 2015.
- 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 em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Exatas e da Natureza, João Pessoa, 2022.
- ARESI, C. A Geografia e as bases legais: PCNs, DCNs e BNCC: *In*: Encontro Estadual de Geografia “a diversidade da geografia e a geografia da diversidade nas primeiras décadas do século XXI”, XXXV, 2018, Erechim-RS. **Anais** [...] Erechim: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2018, p. 1-13.
- ASSIS, F. F. Formação de professores de geografia e políticas educacionais: duas décadas de mudanças e desafios (2002-2022). Goiânia: **C&A Alfa Comunicação**, 2023.
- AVELINO, Deborah de Souza; CAVALCANTE, Maria Mikaele da Silva; ASTIGARRAGA, Andrea Abreu. PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS COMO PROFESSORA: uma narrativa autobiográfica do processo ensino e aprendizagem. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 219-236, julho/dezembro. 2020
- AZAMBUJA, L. D. O ensino de geografia na BNCC: Os percursos didáticos, das habilidades às competências. *In*: Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, XXIV, Campinas. **Anais...** [...] Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2019, p. 3643 – 3653.
- BARROS, U. I. G. **Recursos Didáticos nas aulas de geografia**: Narrativas autobiográficas de Estágio Supervisionado. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia). Campus I, Departamento de Geografia, Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, 2020.
- BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lilian Fávaro Algrâncio; ZANATTA, Shalimar Calegari. BNCC: a quem interessa o ensino

de competências e habilidades?. **Debates em Educação**, [S.L.], v. 11, n. 25, p. 155, 23 dez. 2019. Universidade Federal de Alagoas. <http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2019v11n25p155-171>.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de Abril de 1931**. Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1931.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 869, de 12 de Setembro de 1969**. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Brasília-DF: Diário Oficial da União, 15/09/1969

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília-DF: Diário Oficial da União, 18 de agosto de 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: Diário Oficial da União, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Implementação do Novo Ensino Médio**. Brasília-DF, 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília-DF: Diário Oficial da União, 22 de dezembro de 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de Junho de 1997**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília: Diário Oficial da União, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALLAI, Helena Copetti. **Prefácio**. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A.; COSTELLA, R. Z. (org.). *Movimentos para ensinar Geografia: oscilações*. Porto Alegre: Editora Letra, 2016. p. 9-13.

CALLAI, Helena. **A formação do profissional da geografia**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1999.

CAMACHO, R. S.; ALMEIDA, R. A. de. OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs) DO ENSINO FUNDAMENTAL EM DEBATE. **Formação (Online)**, [S. l.], v. 1, n. 15, 2011. DOI: 10.33081/formacao.v1i15.734. Disponível em:

<https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/734>. Acesso em: 7 mar. 2024.

CAMPOS, Rui Ribeiro de. O GOLPE NAS CIÊNCIAS HUMANAS:: 1964 e estudos sociais. **Geografia**, Rio Claro, v. 27, n. 3, p. 29-70, dez. 2002.

CARVALHO, Carlos Delgado de. **Introdução metodológica aos Estudos Sociais**. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1957.

CASTANHA, A. P. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 6, n. 1 [11], p. 169-195, 10 fev. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38639>>.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Elementos de uma proposta de ensino de geografia no contexto da sociedade atual**. Boletim Goiano de Geografia. 13 (1): 65-82, jan-dez. 1993

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

CÔELHO, L. R. S.; MACÊDO, L. S. M.; FILHO, J. M. O conceito de região na geografia escolar. **Revista Ensino em Perspectivas**, [S.l.], n. 1, v. 4, p. 1-15, 2023.

CONCEIÇÃO, Caroline Machado Cortineli. Políticas públicas para a educação da criança pequena: políticas públicas para a educação da criança pequena: uma análise das décadas de 1970 a 1990. **Jornal de Políticas Educacionais**. Paraná, p. 37-46. jan. 2013.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e organização espacial**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

DEZERTO, Felipe Barbosa. **Francês e colégio Pedro II:: um processo de construção de um campo disciplinar escolar (de 1838 a 1945)**. 2013. 222 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Estudos da Linguagem, Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; SILVA, Vanessa Maria Costa Bezerra. O NEOLIBERALISMO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC):: aproximações contextuais. **Revisdezemta Plurais – Virtual**, Anápolis - Go, v. 10, n. 3, p. 350-366, set./ Dez. 2020.

FERREIRA, Gabriela Goulart. **INVESTIMENTO EM INFRAESTRUTURA E DESENVOLVIMENTO: uma análise para a economia brasileira de 1970 a 2009**. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Economia, Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

FREIRE, P. A. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], v. 44, n. 153, p. 648-669, set. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/198053142768>.

GÁUDIO Rogata Soares Del; BRAGA Rosalina Batista. **A geografia, a educação e a construção da ideologia nacional**. In: Terra Livre. Presidente Prudente. Ano 23 v. 1, n. 28 p. 177-196. Jan- Jun/2007

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2002. 175 p.

GIL, Silvia Cristina de Oliveira Rodrigues. A TRAJETÓRIA DA DISCIPLINA GEOGRAFIA NO CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO (1837-1942). **Leituras Cruzadas**, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 79-85, out. 2015

GIROTTI, Eduardo Donizeti. DOS PCNS A BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal / from pcns to bncc. **GEO UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 18 out. 2016. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.12957/geouerj.2017.23781>.

GOMES, Candido Alberto. Ensino médio obrigatório: que impactos?¹. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 319-340, maio/ago, 2010.

GOMIDES, Fernanda De Paula. **Reflexões para os dias atuais: a “formação cidadã” na educação durante a ditadura civil-militar brasileira (1964-1985)**. Anais VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/62409>

GONÇALVES, I.A. **Grupos escolares**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

GOUVEIA, P. S.; UGEDA JÚNIOR, J. C. O ensino de geografia no Brasil e os métodos tradicional e histórico-cultural. **Formação (Online)**, v. 28, n. 53, p. 855-883, 2021.

GUERRA, A. E. **Breve histórico da configuração político-administrativa brasileira**. In: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Evolução da Divisão Territorial do Brasil 1872-2010. Rio de Janeiro, 2011.

GUIMARÃES, Iara Vieira. Ensinar e aprender Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia - Mg, v. 25, p. 1036-1054, 2018.

JUCIÊ, A. D. S. A indisciplina e sua influência no rendimento escolar dos alunos do Instituto de Educação de Guaratinga, Bahia, Brasil. **Revista Científica Iniciación a la Investigación** [S.l.], n. 1, v. 3, Asunción-Paraguai, 2018. Disponível em: <http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/rcuaa/article/view/596>.

LEME, Renata Bento; BRABO, Tania Suely Antonelli Marcelino. Formação de professores: currículo mínimo e política educacional da ditadura civil-militar (1964-1985). **Revista Org & Demo**, [S.L.], v. 20, n. 1, p. 83-98, 4 out. 2019. Faculdade de Filosofia e Ciências. <http://dx.doi.org/10.36311/1519-0110.2019.v20n1.06.p83>.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. 287 p

LISBOA, S. S. A importância dos conceitos da geografia para a aprendizagem de conteúdos geográficos escolares. *Revista Ponto de Vista*, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 23–35, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/9746>.

MACALOS, C. L.; COSTELA, R. Z.; NESTOR, A. K. Com a palavra, a professora: Portas, dobradiças, narrativas e silenciamentos. Goiânia: **C&A Alfa Comunicação**, 2024.

MACIEL, David. Ditadura Militar e capital monopolista: estruturação, dinâmica e legado. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 32, p. 64-78, jan. 2014.

MARQUES, Váleria; SATRIANO, Cecília. NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DO PRÓPRIO PESQUISADOR COMO FONTE E FERRAMENTA DE PESQUISA. **Linhas Críticas**, Brasília, Df, v. 23, n. 51, p. 369-386, junho 2017 a setembro 2017.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski; MICHIELIN, Carolina Araújo; STEINBACH, Greicy. VIVÊNCIAS NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA. In: LOPES, Claudivan Sanches; ANDRADE, Leia de. **APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA NO ÂMBITO DOS ESTÁGIOS**: o papel do supervisor. Goiânia - Go: C&A Comunicação, 2023. p. 99-1254

MELLO, M. C. O.; MAIA, G. I. G. Os primeiros professores de Geografia formados na USP (1934-1960). In: *Ensinar Geografia com a Diferença e com a Política*, 6º, 2018, Campinas. **Anais [...]** Campinas: Instituto de Geociências/UNICAMP, 2018.

MILANESI, I. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. **Educa em Revista**, [S.l.], n. 46, p. 209-277, out/dez, 2012.

MITIDIERO JÚNIOR, Marco Antônio *et al.* **A Geografia que fala ao Brasil: XIV encontro nacional de pós-graduação e pesquisa em geografia / ANPEGE**. Marília - Sp: Lutas Anticapital, 2022.

NASCIMENTO, Maria Anezilany Gomes do; NUNES, Sérgio Claudino Loureiro. A formação inicial de professores de Geografia no Brasil e em Portugal: aspectos da constituição da identidade profissional docente. **Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 36, n. 4, p. 1241-1264, out./ dez. 2018.

NASCIMENTO, R. R. S.; PEREIRA, C. A. O.; SILVA, J. I.; SILVA, V. E. C.; AZEVEDO, J. M. O discurso político-ideológico dos PCNs de geografia e a sua negação ou reprodução na relação professor-aluno. **Anais II CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/16377>>.

NETO, M. S.; SANTOS, J. S.; SILVA, I. C.; PORTELA, M. O. B. **Geografia e Criatividade**: Experiências e possibilidades para o Ensino. In: PORTELA, M. O. B.; ALBUQUERQUE, E. L. S. (org.). *Experiências da Residência Pedagógica e do PIBID de Geografia (UFPI)*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2021.

PARAHYBA DO NORTE, Relatório da Directoria da Instrucção Publica [João Florentino Meira de Vasconcelos] ao presidente da Provincia sr. Dr. Sinval Odorico de Moura, em 1864. Parahyba: Typ. De J.R.da Costa, rua Direita nº 20, 1864. 47 p.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. ENTRE A VIDA E A FORMAÇÃO: pesquisa (auto)biografica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.01, p. 369-386, abr. 2011.

PATTO, Maria Helena Souza. Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres. **Estudos Avançados**, São Paulo, Brasil, v. 13, n. 35, p. 167–198, 1999. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9468>. Acesso em: 10 abr. 2024.

PEREIRA, C. M.; CARACRISTI, I. ATIVIDADES EXPERIMENTAIS COMO PRÁTICA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE TEMAS DE GEOGRAFIA FÍSICA NO ENSINO MÉDIO. **Revista de Geociências do Nordeste**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 01–09, 2020. DOI: 10.21680/2447-3359.2020v6n1ID18768. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/revistadoregne/article/view/18768>. Acesso em: 30 maio. 2024.

PIMENTA, S. A.; CARVALHO, A. B. G. **A contribuição dos parâmetros curriculares para o ensino de Geografia**. Campina Grande: EDUEPB, 2008.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINHEIRO, Isadora; LOPES, Claudivan Sanches. A GEOGRAFIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): percursos e perspectivas. **Geo Uerj**, [S.L.], n. 39, p. 1-23, 29 jul. 2021. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.12957/geouerj.2021.45521>.

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

PORTUGAL, Jussara Fraga. "**QUEM É DA ROÇA É FORMIGA!**": histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de geografia de escolas rurais. 2013. 352 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

PORTUGAL, Jussara Fraga; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. "QUERO TE CONTAR O QUE APRENDI...": narrativas de formação e de aprendizagens da/na/sobre a docência em geografia. **Revista da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (Anpege)**, [s. l.], v. 15, n. 28, p. 196-221, set./dez 2019.

PUNTEL, G. A. A paisagem no ensino da geografia. **Revista Ágora**, v. 13, n. 1, p. 283-298, jan/jun, 2007.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. O COLEGIO PEDRO II E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA GEOGRAFIA ESCOLAR NO BRASIL IMPÉRIO. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 15-34, janeiro/junho. 2014.

ROCHA, I. L. O ensino fundamental no Brasil – Uma análise da efetivação do direito à educação obrigatória. **ANPAE**, 2014. Disponível em: <https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/IdnelmaLimadaRocha_GT1_integral.pdf>.

SANTOS, Angélica Borges dos. AUTOBIOGRAFIA NA PRÁTICA: percurso de uma professora em transformação. **Recital**: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 90-102, mai/ago 2019. Disponível em: Disponível em: <http://recital.almenara.ifnmg.edu.br/index.php/recital>. Acesso em: 19 set. 2023.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos; NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. O ENSINO DE ESTUDOS SOCIAIS NO BRASIL:: da intenção à obrigatoriedade (1930-1970). **História e Perspectivas**, Uberlândia, n. 53, p. 145-178, jan. 2015.

SANTOS, C. A LINGUAGEM VISUAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA: O USO DO DESENHO. **Boletim de Geografia**, v. 19, n. 2, 22 jul. 2001.

SANTOS, F. A. O tema da globalização no ensino de geografia: concepções e práticas de ensino. **Revista Geografia Ensino & Pesquisa**, [S.l.], v. 19, n. 1, jan/abr, 2015.

SANTOS, J. R.; SANTOS, A. C. A. S.; FERREIRA, J. D. A. A globalização e as desigualdades socioeconômicas e culturas: Uma necessidade conteudista. **Anais VII ENID & V ENFOPROF / UEPB...** Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/64324>>

SANTOS, Taís dos Santos. **Ensino remoto emergencial e seus desafios pedagógicos e tecnológicos**. 2021. 15f. Artigo Acadêmico (Pós-Graduação em Informática na Educação) - Instituto Federal do Amapá, Macapá, AP, 2021.

SAQUET, M. A. O território no ensino-aprendizagem de geografia. **Revista GEO UERJ**, [S.l.], v. 2, n. 23, p. 699-716, 2012.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SCALABRI, Izabel Cristina; MOLINARI Adriana Maria Corder. IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NAS LICENCIATURAS. **REVISTAUNAR**. 2013, V. 7, N. Científica ONLINE.

SEINO, Eduardo; ALGARVE, Giovana; GOBBO, José Carlos. ABERTURA POLÍTICA E REDEMOCRATIZAÇÃO BRASILEIRA: entre o moderno-conservador e uma .:nova sociedade civil". **Sem Aspas**, Araraquara, v. 2, n. 1, p. 31-42, 2013.

SENE, Eustáquio de. **Globalização e espaço geográfico**. 3ª ed. – São Paulo: Contexto, 2007.

SILVA, E. S.; MELO, J. A. B. XIX ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, (19), 2018, João Pessoa. **O CURRÍCULO E A GEOGRAFIA NO BRASIL APÓS O REGIME MILITAR ATÉ O FINAL DO SÉCULO XX**. Paraíba: Editora da UFPB, 2018. 10 p.

SILVA, Jorge Luiz Barcellos da. O Estado Imperial brasileiro se vê no espelho: aproximações sobre o tema Brasil no Ensino de Geografia nos primórdios do Colégio de Pedro II. **Terra Livre**, São Paulo, ano 38, v.1, n. 60, jan.-jun. 2023, p. 658-689 Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/3204>.

SOUZA, Rosa Fátima de. POLÍTICA CURRICULAR NO ESTADO DE SÃO PAULO NOS ANOS 1980 E 1990. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 36, n. 127, p. 203-221, jan. 2006.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Editora Unesp, 1998. (Prismas).

SOUZA, Sauloéber Társo de; RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza. EDUCAÇÃO ESCOLAR E MODERNIZAÇÃO NO INTERIOR PAULISTA (FRANCA - DÉCADA DE 60). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 7, p. 151-163, jan/dez, 2008.

SZABO, E. S. **Convergências e Divergências: A linguagem política republicana na campanha civilista**. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura). Departamento de História, Centro de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. **Projeto Pedagógico do Curso - Geografia (Licenciatura)**. Guarabira: EDUEPB, 2016.

WERNECK, G. L. A; CARVALHO, M. S. A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. **Cadernos de Saúde Pública** [S.l.], n. 36, v. 5, p. 1-4, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/pz75jtqNC9HGRXZsDR75BnG/?format=pdf&lang=pt>.