

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
**Instituto de Geociências**  
Curso de Geografia

Leonardo Rosa Paixão

**Ensino de Geografia: ensinar e aprender no Ensino Médio**

Porto Alegre  
2023

Leonardo Rosa Paixão

**Ensino de Geografia: ensinar e aprender no Ensino Médio**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção do título de licenciado em Geografia do Instituto de Geociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**Orientador:** Antonio Carlos Castrogiovanni

Porto Alegre

2023

### CIP - Catalogação na Publicação

Paixão, Leonardo Rosa  
Ensino de Geografia: ensinar e aprender no Ensino  
Médio / Leonardo Rosa Paixão. -- 2023.  
95 f.  
Orientador: Antonio Carlos Castrogiovanni.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto  
de Geociências, Licenciatura em Geografia, Porto  
Alegre, BR-RS, 2023.

1. Ensino de Geografia. 2. Espaço Geográfico. 3.  
Novo Ensino Médio. 4. Referencial Curricular Gaúcho do  
Ensino Médio. I. Castrogiovanni, Antonio Carlos,  
orient. II. Título.

# FOLHA DE APROVAÇÃO

Leonardo Rosa Paixão

## **Ensino de Geografia: ensinar e aprender no Ensino Médio**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção do título de licenciado em Geografia do Instituto de Geociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Antonio Carlos Castrogiovanni

**Aprovado em:** Porto Alegre, de de 2023.

BANCA EXAMINADORA:

---

Orientador: Prof. Dr. Antonio Carlos Castrogiovanni (UFRGS)

---

Élton Paulo Novaes  
Mestre em Geografia (Universidade Federal da Fronteira Sul)

---

Giancarlo Caporale  
Mestre em Educação (UFRGS)

Dedico esta monografia aos meus pais (*in memoriam*) que me ensinaram a persistir nos estudos, apesar de todas as dificuldades que experienciamos juntos.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos meus pais que já não estão mais presentes neste mundo físico. O amor, a dedicação e as experiências que compartilhamos carregarei comigo para a eternidade.

A Amanda Braga, esposa, companheira, que esteve ao meu lado e nunca soltou as minhas mãos, principalmente, nas adversidades. Graças a ela tenho uma filha – Bethina Paixão, que dá sentido a minha existência.

A Elenice R. Paixão, irmã e professora de Geografia, gratidão pela ajuda e dedicação, pois a sua colaboração foi importante para a conclusão deste trabalho.

Aos meus colegas da Licenciatura em Geografia do Estágio IV (1º semestre/2023), os meus sinceros agradecimentos pela cooperação, ajuda e parceria nesta jornada acadêmica que experienciamos juntos.

Às professoras do Ensino Médio que colaboraram com a pesquisa, sou grato pela disponibilidade e cooperação.

A Valéria Scheffer da Costa, colega de trabalho, pela empatia e compreensão de perceber as dificuldades que enfrentei para vencer esta jornada.

Ao Professor Dr. Antonio Carlos Castrogiovanni que disponibilizou seu tempo de vida para me orientar nesta monografia. Sua generosidade, compreensão e paciência foram fundamentais para a conclusão do trabalho.

Às mestras e mestres do curso de Geografia da UFRGS, agradeço por terem me conduzido a gostar da docência, pois, em cada um de vocês, procurei assimilar o melhor.

“Se lembro o tempo de quebra,  
A vida volta pra trás  
Sou bagual que não se entrega  
Assim no mais”.

**Antônio Augusto Ferreira**

## RESUMO

A proposta desta monografia visa analisar o Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (RCGEM), no qual procura investigar as possibilidades de construção do Espaço Geográfico, a fim de propor práticas educativas (textualização de músicas, charge, técnica do texto partido) na arte de ensinar e aprender Geografia na etapa final da Educação Básica no Estado do Rio Grande do Sul, considerando o Novo Ensino Médio. Procuramos investigar como futuros professores e docentes trabalham o Espaço Geográfico no Ensino Médio e as propostas pedagógicas articuladas com as habilidades e competências que estão previstas na Base Nacional Curricular Comum e no Referencial Curricular Gaúcho. O caminho metodológico que utilizamos foi iniciar pelo estudo do Espaço Geográfico e a forma como ele está disposto na Base Nacional Curricular Comum e no Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio. Trabalhamos com uma Pesquisa Qualitativa e realizamos entrevistas com cinco sujeitos, futuros professores e docentes. As entrevistas foram realizadas de forma individual por meio do “*Google meeting*”, devido à disponibilidade de tempo dos participantes. Realizamos as gravações das falas para posterior transcrição, sendo que, após a aplicação da entrevista, os participantes a receberam, por e-mail para aprovação das respostas que eram necessárias à investigação. Diante disso, verificamos que existe a possibilidade de construção do Espaço Geográfico no Ensino Médio, para a proposição de práticas educativas na arte de aprender e ensinar Geografia. A partir da fala dos sujeitos, identificamos ser possível aprofundar a pesquisa para uma articulação do objeto de estudo da Geografia – o Espaço Geográfico, com os novos componentes curriculares, tais como, a Cultura e Tecnologia Digital e o Mundo do Trabalho, assim como propostas pedagógicas que auxiliem os sujeitos professores frente às mudanças curriculares no Ensino Médio.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia; Espaço Geográfico; Novo Ensino Médio; Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio.



## ABSTRACT

The proposal of this monograph aims to analyze the Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (RCGEM), in which the possibilities of building the Geographic Space are investigated, in order to propose educational practices (textualization of songs, charge, broken text technique) in the art of teaching and learning Geography in the final grade of the Basic Education in the State of Rio Grande do Sul, considering the new high school. We seek to investigate how future teachers and the way teachers work the Geographical Space in High School and the pedagogical proposals articulated with the skills and competences that are foreseen in the Common National Curricular Base and in the Gaúcho Curricular Reference. The method we used was to start with the study of Geographical Space and the way it is arranged in the National Common Curricular Base and in the Gaúcho Curricular Reference for High School. We worked with a Qualitative Research and conducted interviews with five subjects, future teachers and professors. The interviews were carried out individually and we used the "Google meeting" due to the participants' time availability. We recorded the speeches for later transcription, and after the application of the interview, the participants received, by email, their transcripts of the interview for approval of the answers that were necessary for the investigation. Considering that, we verified that there is the possibility of constructing of Geographical Space in High School, for the proposition of educational practices in the art of learning and teaching Geography. From the subjects' speech, we identified that it is possible to deepen the research for an articulation of the object of study of Geography - the Geographic Space with the new curricular components, such as Culture and Digital Technology and the World of Work, as well as pedagogical proposals that help the teaching subjects facing curricular changes in the high school.

**Keywords:** Geography Teaching; Geographic space; New High School; High School Gaúcho Curriculum Reference.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CHS	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEM	Novo Ensino Médio
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCGEM	Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio
SEDUC - RS	Secretaria Estadual de Educação do RS
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>1 OBJETIVOS</b> .....	<b>13</b>
1.1 OBJETIVO GERAL .....	13
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	13
<b>2 JUSTIFICATIVA</b> .....	<b>14</b>
<b>3 PROPOSIÇÃO METODOLÓGICA</b> .....	<b>16</b>
3.1 OS CAMINHOS DO SABER GEOGRÁFICO .....	18
3.2 ROTEIRO DE ENTREVISTA .....	22
3.3 ENTREVISTAS .....	22
3.4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS .....	22
<b>4 CONSTRUINDO O SABER PELA PESQUISA</b> .....	<b>23</b>
4.1 INFORMAÇÕES PROVISÓRIAS QUE A PESQUISA NOS OFERECE .....	25
4.2 ANÁLISE DA ENTREVISTA – APRENDIZES ESTÁGIO IV (UFRGS) .....	26
4.3 ANÁLISE DA ENTREVISTA DAS MESTRAS DOCENTES .....	33
<b>5 A BNCC E A ARTICULAÇÃO COM O RCGEM</b> .....	<b>38</b>
5.1 ANÁLISE DAS HABILIDADES SELECIONADAS .....	40
5.2 A MÚSICA, NOVAMENTE, COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA .....	56
<b>6 CONSIDERAÇÕES (NÃO TÃO) FINAIS</b> .....	<b>59</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>62</b>
<b>APÊNDICE</b> .....	<b>65</b>
<b>ANEXO</b> .....	<b>95</b>

## INTRODUÇÃO

A proposta de análise do Espaço Geográfico na Base Nacional Curricular Comum<sup>1</sup> e no Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio<sup>2</sup> é um desafio para os professores formandos em Geografia, pois esse objeto de estudo da Geografia é trabalhado durante o curso de forma teórica e abstrata. Quando iniciamos as disciplinas de estágio obrigatório, observamos ser o objeto de estudo da Geografia – Espaço Geográfico, a razão principal pela existência deste campo do conhecimento no currículo escolar. Para Milton Santos (2020, p. 63): “O Espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e contraditório de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá”. Todavia, para concretizarmos o conceito em sala de aula precisamos de bagagem didática, a qual construímos junto aos sujeitos<sup>3</sup> alunos em uma dinâmica de ensino e aprendizagem que se retroalimenta, em momentos únicos, nesse pequeno espaço da instituição escolar que, para muitos sujeitos, representa um local não só de ensino, mas de interação e sociabilidade. Conforme Pinto (2010, p. 38):

[...] a escola passa a ser um local amplo, culturalmente múltiplo que abrange elementos organizacionais de questões sociais multidimensionais, o que nos permite relacionar diretamente à complexidade do Espaço Geográfico, bem como, ao (Sub)espaço Geográfico Escola.

Desta forma, a escola pode representar para o sujeito aluno um universo de possibilidades, de aprendizagens, de convivência e de cooperação em um movimento contrário e de resistência à fragmentação do sujeito.

Na BNCC para o Ensino Médio, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, "a compreensão do *espaço* contempla as dimensões histórica e cultural, ultrapassando suas representações cartográficas [...] nele são realizados fluxos de diversas naturezas e são desenvolvidas relações de trabalho, com ritmos e velocidades variados" (Brasil, Ministério da Educação, 2018, p. 551). Uma das competências específicas previstas no referido documento dispõe:

---

<sup>1</sup> A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, Ministério da Educação, 2018, p. 7).

<sup>2</sup> O Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio é um documento orientador da caminhada educacional de uma sociedade, especificamente, no ensino. (RCGEM, 2020, p. 15)

<sup>3</sup> Sujeito para Morin (2003), em uma primeira definição, seria o egocentrismo, quando o indivíduo está posicionado no centro de seu mundo. Essa é uma noção basilar à qual nos filiamos.

2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder (Brasil, Ministério da Educação, 2018, p. 558).

Uma análise possível da formação de territórios que dialogue com aspectos políticos e culturais pode ser realizada com uma atividade em sala de aula, no espaço concreto, percebido e experienciado pelos alunos, fazendo a divisão da turma com critérios objetivos e subjetivos, no intuito de demonstrar as escolhas daqueles que detêm o poder de decisão. Buscamos encontrar caminhos didáticos, a partir do disposto na BNCC e no referencial Gaúcho, para identificar a função da Geografia no Ensino Médio, incluída na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, cuja carga horária se reduziu, devido à inclusão dos novos componentes curriculares. Também buscamos, ainda que de forma provisória, propor uma investigação a fim de identificar se os licenciandos em Geografia e os professores da área têm dificuldades em trabalhar com as habilidades e competências previstas para o Novo Ensino Médio, e de que forma eles realizam o trabalho pedagógico com os alunos.

Desta forma, entendemos ser necessário um planejamento das aulas com planos estruturados que fomentem o raciocínio geográfico<sup>4</sup>, para que o aluno construa um aprendizado que possibilite ao sujeito se situar no espaço geográfico, identificando as diferenças existentes. Mais uma vez, recorreremos aos ensinamentos de Milton Santos:

Na verdade, paisagem e espaço não são sempre uma espécie de palimpsesto onde, mediante acumulações e substituições, a ação das diferentes gerações se superpõe. O espaço constitui a matriz [...] novas ações substituem as ações passadas [...] ele, portanto, presente, porque passado e futuro. (Santos, 2020, p. 104).

As mudanças que ocorrem na sociedade são rápidas, pois os processos de modificação de estruturas e formas acontecem de acordo com as necessidades de grupos cada vez mais diversos, e são moldadas pelo ritmo do capital. Uma cervejaria (antiga fábrica da Brahma), por exemplo, localizada em Porto Alegre, na Avenida Cristóvão Colombo, atualmente, é um centro de lazer e de consumo.

<sup>4</sup> Conforme a BNCC (2017, p. 359), o Raciocínio Geográfico é uma maneira de exercitar o pensamento espacial, aplica determinados princípios para compreender aspectos fundamentais da realidade: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas.

Identificar essas modificações na cidade pode fazer com que os alunos percebam as diferenças que ocorrem e que elas não são fixas e imutáveis. É possível transformar cada aula em um laboratório de pesquisa, aplicando as habilidades previstas na BNCC e no RCGEM, apresentando aquilo que não ocorreu de acordo com o planejado, porque conforme Freire (2020, p. 81): “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem do mundo, com o mundo e com os outros”.

## **1 OBJETIVOS**

O caminho que irá nortear esta pesquisa, ainda que de forma provisória, é a análise da BNCC e do RCGEM, investigando as possibilidades de construção do Espaço Geográfico para a proposição de práticas educativas nos anos finais do NEM. Buscamos compreender de que forma os futuros docentes e os atuais professores trabalham as habilidades e competências previstas nestes documentos, visando a criação de propostas pedagógicas articuladas com os conceitos basilares da ciência geográfica.

### **1.1 OBJETIVO GERAL**

Como objetivo geral desta pesquisa temos: analisar o Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (RCGEM) com o intuito de investigar as possibilidades de construção do Espaço Geográfico, a fim de propor práticas educativas na arte de ensinar e aprender Geografia na etapa final da Educação Básica no Estado do Rio Grande do Sul, com o advento do Novo Ensino Médio.

### **1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

A fim de atender ao disposto no objetivo geral, propomos os seguintes objetivos específicos para obter as respostas provisórias que propomos neste trabalho:

- Analisar na BNCC e no RCGEM a forma de aplicação proposta para o Espaço Geográfico no ensino de Geografia para o Ensino Médio;

- Estudar o Espaço Geográfico na literatura geográfica, pois trata-se de um referencial científico que deve ser incorporado na prática docente em Geografia;
- Entrevistar os profissionais licenciados em Geografia e com os futuros formandos da área para verificar as possíveis práticas docentes com o advento do novo Ensino Médio;
- Propor práticas pedagógicas com o intuito de ensinar e aprender Geografia para capacitar os sujeitos na utilização das habilidades assimiladas durante o período escolar.

## 2 JUSTIFICATIVA

O presente trabalho tem como objetivo realizar uma análise do objeto de estudo da Geografia que é o Espaço Geográfico, no Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (RCGEM). Este documento, manifestado via edital público em 2020, prevê: “a necessidade profícua de que os professores desenvolvam atividades contextualizadas, multidisciplinares e transversais, que façam sentido para o mundo do estudante [...]” (Brasil, Ministério da Educação, 2018, p. 21). A nossa investigação será realizada com base nas competências e habilidades da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas ao referido documento. Alertamos que se trata de uma análise provisória realizada no curto espaço de tempo que um Trabalho de Conclusão de Curso permite. Consideramos que, como pesquisadores iniciantes, poderemos retomar tal caminhar investigativo em outro momento.

Conforme a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) do Ensino Médio (Brasil, Ministério da Educação, 2018, p. 555) “[...] a compreensão do espaço contempla as dimensões histórica e cultural, ultrapassando suas representações cartográficas”, porque é no espaço que acontecem as relações do cotidiano do aluno. Logo, o professor deverá observar e pesquisar os anseios de seu público-alvo no intuito de desenvolver atividades, em sala de aula, que contemplem o novo, a dinâmica da vida, a curiosidade que existe em cada jovem ávido por conhecer as dinâmicas do mundo. Seguindo os ensinamentos de Maturana e Varela (2019, p. 267):

O conhecimento do conhecimento obriga-nos a assumir uma atitude de permanente vigília contra a tentação da certeza, a reconhecer que nossas certezas não são provas da verdade, como se o mundo que cada um vê

fosse o mundo e não um mundo que construímos juntamente com os outros.

Considerando que a sala de aula pode ser um laboratório de trocas de experiências, há um mundo de possibilidades a ser desvendado quando o professor se dispõe a ouvir, a perceber a movimentação de corpos, olhares, ruídos de canetas, de celulares, papéis que são amassados para chamar a atenção, a necessidade do aluno de ser visto, ouvido, acolhido em suas incertezas e inseguranças, face ao enfrentamento de uma realidade cada vez mais complexa.

Compreendemos, neste momento, que os encontros são oportunidades que devem ser valorizadas pelo conjunto de atores que se fazem presentes no espaço escolar, ou seja, os docentes, os funcionários e os alunos. O professor, ciente da importância da sua prática e pesquisador das suas atividades, aceita o desafio proposto por Castrogiovanni (2007, p. 15): “em criar aulas diferentes, nenhuma igual à outra, porque o aluno anseia por surpresas, desse modo, que cada aula seja um evento com situações desequilibrantes”. Contempla-se a proposição de um trabalho que faça a análise do Espaço Geográfico no RCGEM com o objetivo de criar condições para o fomento de atividades, nas quais se desenvolvam a análise, a construção e a desconstrução do conhecimento. Da necessidade do equilíbrio, das incertezas da vida, mas com a disposição de se criar oportunidades e experiências, com o potencial que o Ensino de Geografia proporciona ao profissional licenciado.

As competências inseridas no quadro n. 2 da BNCC Gaúcha para o Ensino Médio, na área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas (RCGEM, 2020, p. 133), são amplas. Cabe ao docente trabalhar as habilidades propostas no referido documento para que o sujeito tenha condições de, ao término do Ensino Médio, ser capaz de utilizar as habilidades aprendidas para ser competente nos desafios da vida, na construção da cidadania, no seu relacionamento com a sociedade e na sua inserção no mercado de trabalho, haja visto o previsto na Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, parágrafo 2º: “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.”

O ensino de Geografia com a aprovação do Novo Ensino Médio, na visão de Braga (2020, p. 115):

enquanto disciplina formativa opcional e não mais obrigatória, fragiliza sua necessidade e seu aspecto mais necessário que é a formação do cidadão



geograficamente competente, ou seja, o poder de refletir sobre as relações sociais que se estabelecem no espaço geográfico.

Dessa forma, se faz necessário uma proposta de análise provisória, um embrião que poderá ser retomado futuramente com relação aos conceitos geográficos dispostos no referencial gaúcho para o Ensino Médio, no caso deste trabalho, do Espaço Geográfico, para que os alunos “possam compreender o passado à luz do presente e o presente em função da transformação social, de um novo futuro. É um movimento, amplo, dinâmico, e sem limites.” (Castrogiovanni, 2007, p. 19).

A incerteza do futuro que permeia a vida pode ser trabalhada e construída em cada momento na sala de aula, com encontros exclusivos e desafiadores que jamais se repetirão, para que os alunos saiam sempre na dúvida e com disposição para retornarem à escola, com o raiar de um novo dia, com “sede” de conhecimento e na busca de orientação para o despertar de cada individualidade, cuja construção se faz com o contato, com a cooperação e com trocas de experiências no ambiente escolar.

### 3 PROPOSIÇÃO METODOLÓGICA

Com a definição dos objetivos específicos, com os quais pretendemos obter algumas respostas, ainda que provisórias, vamos elaborar os quadros com a metodologia proposta para a investigação científica, conforme o planejamento a seguir:

**Quadro 1:** Estrutura Metodológica da Pesquisa.

<b>Analisar na BNCC e no RCGEM a forma de aplicação proposta do Espaço Geográfico no ensino de Geografia para o EM.</b>	
O que vamos analisar?	Vamos realizar a leitura da BNCC e do RCGEM para analisarmos a forma de aplicação do Espaço Geográfico na disciplina de Geografia para o Ensino Médio.
Por que vamos analisar?	O Espaço Geográfico como categoria central para fornecer significado a outros conceitos, tais como, o de território, lugar, paisagem, região que são importantes aos sujeitos que experienciam o ambiente escolar para socialização, estudos, convivências em uma inter-relação de identificação coletiva e construção de identidade particular.
Como vamos	O que vamos analisar são as atividades que serão propostas nos planos de aula, nas quais, os conteúdos geográficos

analisar?		possam ser utilizados pelos alunos como subsídio para a compreensão provisória dos fenômenos naturais, sociais, políticos, culturais e econômicos, elaborando perguntas, identificando os problemas, e procurando alternativas e possíveis soluções, sabendo que as verdades são diversas e provisórias.
Quem está envolvido na análise?	está na	Na análise estarão envolvidos o professor que irá propor as atividades e realizará uma autoavaliação, e os alunos, que serão os sujeitos objetos dessa pesquisa.
<b>Estudar o Espaço Geográfico na literatura geográfica, pois trata-se de um referencial científico que deve ser incorporado na prática docente em Geografia.</b>		
O que vamos estudar?	vamos	Vamos estudar o Espaço Geográfico, referenciado na bibliografia que será consultada, para buscar subsídio teórico na condução da prática docente.
Por que vamos estudar?	vamos	Trata-se do objeto de estudo da Geografia, que precisa ser internalizado pelo docente para possibilitar um estudo inter-relacionado com a realidade dos sujeitos.
Como vamos estudar?	vamos	Com o arcabouço teórico de Heidrich (2017), Santos (2020), Seabra (2007) e no ensino de Geografia na escola, se filiando aos ensinamos de Castrogiovanni (2011) e Cavalcanti (2012).
Quem está envolvido no estudo?	está no	O professor pesquisador que busca na epistemologia <sup>5</sup> um caminho para a transformação da informação em conhecimento e construção de um mosaico teórico para a sua profissão.
<b>Entrevistar os profissionais licenciados em Geografia e com os futuros formandos da área para verificar as possíveis práticas docentes com o advento do Novo Ensino Médio.</b>		
O que vamos aplicar?	vamos	Realizar uma entrevista com os sujeitos que lecionam Geografia no Novo Ensino Médio, a fim de identificar as possibilidades ou não de novas práticas docentes e a compreensão deles quanto ao texto normativo.
Por que vamos aplicar?	vamos	A proposta é identificar quais as dificuldades encontradas pelos professores e formandos na aplicação das habilidades e competências previstas na BNCC e no RCGEM.
Como vamos aplicar?	vamos	A aplicação de um questionário que será realizado com profissionais da área e futuros docentes, alunos do Estágio IV do curso de Geografia da UFRGS, 1º semestre, 2023.
Quem está envolvido na aplicação?	está na	Os sujeitos que lecionam Geografia no NEM e os futuros profissionais que se formarão no curso de licenciatura.
<b>Propor práticas pedagógicas com o intuito de ensinar e aprender Geografia</b>		

<sup>5</sup> Epistemologia: entendida de uma forma simplificada, como a razão por existir deste conhecimento na busca da compreensão do espaço geográfico, mesmo que provisória.

<b>para capacitar os sujeitos na utilização das habilidades assimiladas durante o período escolar.</b>	
O que vamos propor?	Nas aulas do Estágio IV do curso de Geografia da UFRGS, 1º semestre, 2023, vamos propor práticas pedagógicas que utilizem os conceitos da Geografia a partir do Espaço Geográfico, para que os alunos desenvolvam as habilidades previstas na BNCC e no RCGEM para uma interação com a realidade local tornando a aprendizagem significativa.
Por que vamos propor?	A escola precisa construir um currículo que esteja pautado nas necessidades de aprendizagem dos alunos, e que faça a inserção da realidade na qual a instituição está inserida.
Como vamos propor?	Com um movimento metodológico para propor a criação de eventos únicos, com a elaboração de planos de aula que utilizem outras linguagens textuais (imagens, charges, mapas, músicas, desenhos), para que os sujeitos alunos possam construir o conhecimento mediante diferentes caminhos pedagógicos.
Quem está envolvido na proposição?	O envolvimento do aluno pesquisador, com o auxílio do professor-orientador na construção dos planos de aula, na autoavaliação do que foi realizado para tecer os caminhos, provisórios, das práticas utilizadas na proposição do desenvolvimento das habilidades.

Fonte: Quadro metodológico elaborado pelo autor (2023).

### 3.1 OS CAMINHOS DO SABER GEOGRÁFICO

No levantamento bibliográfico vamos buscar subsídio teórico para um entendimento da BNCC e do RCGEM, no intuito de realizar uma articulação do Espaço Geográfico, assim como de outros conceitos, como o de Lugar, Território e o da Paisagem. São informações necessárias para o encaminhamento da entrevista, no intuito de identificar as dificuldades encontradas por estudantes de Geografia e professores na aplicação das competências e habilidades previstas na BNCC. Entre tantos autores, pelo tempo que dispomos, escolhemos para essa pesquisa: Castrogiovanni (2011), Cavalcanti (2012), Heidrich (2017), Santos (2020), Seabra (2007), Vallerius e Santos (2017).

Para Vallerius e Santos (2017, p. 221), “a Geografia Escolar tem investigado formas de trabalhar habilidades, valores e atitudes que possam levar o aluno a compreender a realidade em que vive por meio dos conceitos da Geografia [...]”. Esse entendimento dos autores vai ao encontro do que buscamos nos objetivos específicos, porque entendemos, de forma não conclusiva, que os conceitos servem de base aos sujeitos para se situarem, se localizarem e se posicionarem frente aos

fenômenos sociais, políticos e econômicos de uma sociedade que sucessivamente se transforma. Tudo parece líquido já que, para Baumann (2003, p. 28), “os objetos de consumo devem ser consumidos de forma rápida, instantânea, se possível de uma única vez [...] eminentemente descartável.”

Para os sujeitos alunos, alguns conceitos geográficos são complexos e não fazem sentido se forem explicados de forma literal. Aproveitando os ensinamentos de Santos (2020, p. 63), “o espaço é hoje um sistema de objetos cada vez mais artificiais [...] cada vez mais tendentes a fins estranhos ao lugar e a seus habitantes”. Dessa forma, cabe ao professor pesquisador buscar subsídios na epistemologia para coletar dados e transformá-los em informação, possibilitando a construção do conhecimento em uma relação dialógica<sup>6</sup> com os sujeitos alunos.

Conforme os ensinamentos de Castrogiovanni (2011, p. 22), “é preciso trabalharmos de forma coletiva, (inter) relacionada [...] a Geografia é o cotidiano, é a paisagem, é a relação entre os sujeitos, e estes com os lugares [...]”. Entendemos a Geografia Escolar como a disciplina que possibilita o fomento da construção do trabalho cooperativo, com o auxílio dos conceitos geográficos para o enfrentamento das incertezas da vida, das mudanças que ocorrem na sociedade.

A escola como instituição de ensino é o lugar onde as crianças e os jovens interagem com outras pessoas, diversas do ambiente familiar. Um lugar de aprendizagem, mas, também, de trocas de experiências, de convívio social, de preparação para a vida. Cavalcanti (2012, p. 134) afirma, que “a geografia cumpre uma importante função, que é a de ajudar os alunos a se localizar no mundo e a se informar sobre a localização de ‘coisas’ no mundo”. Ao deixar o espaço da residência, ao sair da proteção dos afins para vivenciar o ambiente escolar, a criança inicia uma caminhada para a compreensão da diversidade da vida, para a “boniteza” da existência humana. E qual a ciência que possui embasamento teórico para uma explicação de Gaia, dos seus lugares, das suas paisagens, dos seus territórios? Acreditamos ser a Geografia, cuja preocupação com os diversos fenômenos culturais, sociais, ambientais, políticos e econômicos possui lentes para ampliar o

---

<sup>6</sup> Relação Dialógica: “A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve” (Freire, 2003, p. 44). É nessa dialética aluno e professor, esse observador - atento às falas dos alunos, que se cria a possibilidade de uma construção do conhecimento que faça sentido aos sujeitos.

entendimento das complexidades do mundo, para além da mera descrição de fenômenos e de dados matemáticos e estatísticos.

Entendemos ser necessário o aprendizado da Geografia, uma ciência de síntese. Seabra (2007, p. 20), por meio da Geografia crítica, de cunho marxista, trouxe para as discussões acadêmicas aspectos reais da sociedade, como a exclusão social, relações de trabalho e a propriedade dos meios de produção. Como não trabalhar, por exemplo, a temática da criminalidade e dos territórios delimitados por facções que disputam espaço de poder nas comunidades de Porto Alegre? Santos e Silveira (2012, p. 22) nos ensinam que, “[...] um território condiciona a localização dos atores, pois as ações que sobre eles se operam dependem da sua própria constituição”. Desta forma, pensamos que a abordagem em sala de aula do conceito de Território se faz necessária, atrelada à realidade dos alunos. Para cada rede de ensino, seja ela pública ou privada, o Território estará presente em sala de aula nas discussões relacionadas às delimitações de áreas na cidade, nos espaços de poder, na construção de identidade e vínculos afetivos com os lugares. Na proposição de Heidrich (2017, p. 30), sobre os estudos do território, temos o entendimento a seguir:

[...] além da compreensão sobre um espaço marcado por múltiplas estratégias do arranjo dos poderes institucionais e hegemônicos, também a visão sobre as práticas socioterritoriais informais das comunidades, do espaço vivido, assim como têm aberto um importante flanco de atenção para o novo e o alternativo.

O professor que leciona em bairros diversos de Porto Alegre precisa estar atento à cultura do lugar, aos fazeres dos moradores, às práticas de interação social que são características de determinados territórios da capital gaúcha. O evento de encenação da Paixão de Cristo, que acontece a mais de 60 anos no Morro da Cruz, zona leste de Porto Alegre, atrai pessoas de outras cidades que compartilham do mesmo credo religioso. Na zona norte da cidade, na praça Oliveira Rolim, no bairro Sarandi, há uma biblioteca comunitária chamada Girassol. Trata-se de um espaço educacional, de cultura e de lazer; um território alternativo que ressignifica as práticas comunitárias.

Nesse momento, trazemos à baila a discussão sobre a Paisagem, que para Castrogiovanni (2023, p. 26) “é um conceito analítico geográfico que favorece a ampliação, mesmo provisoriamente, dos conhecimentos que a Geografia nos oferece, ampliando o próprio entendimento da sociedade em que estamos inseridos.

Neste aspecto, acreditamos que o professor pode aguçar a curiosidade e a percepção do aluno por meio do conceito da Paisagem. Desse modo, precisamos ser criativos nas proposições pedagógicas, para guiar os sujeitos alunos quando os questionamos: o que vem a ser a Paisagem? A resposta é rápida, na maioria das vezes, porque ela está internalizada na ideia de elementos naturais (um rio, um morro, uma floresta). Atentamos para o alerta feito por Seabra (2007, p. 23), onde: “a paisagem é sempre heterogênea, pois não existe nenhuma homogeneidade em qualquer que seja a fração da natureza”. Pretendemos entender, em nossa jornada investigatória, a forma de ensinar e aprender Geografia na espetacular diversidade que a Paisagem nos proporciona.

O exercício da docência ocorre no lugar escola, espaço onde a criança irá permanecer da infância à adolescência. Castrogiovanni (2023, p. 71) afirma que “os conceitos de lugar e paisagem são aqueles mais carregados de subjetividades e individualidade”. Cada sujeito aluno carrega as suas peculiaridades, a sua maneira particular de sentir e agir em contato com o exterior. Sendo assim, a individualidade do sujeito vai se modificando no convívio escolar, porque conforme Seabra (2007, p. 15) pelo “princípio da atividade tudo se transforma, não existindo nada que seja absolutamente imóvel”. Essa condução do sujeito aluno a uma transformação, da insipiência para o conhecimento produzido pela humildade, pode ser orientada pelo professor na escola. Nossa pesquisa segue as orientações propostas por Cavalcanti (2022, p. 146, *grifo nosso*): “[...] de se ter como referência o **lugar** do aluno e de se trabalhar com ele como escala de análise de referência para compreender escalas mais amplas.”

É o lugar escola que precisa contribuir para a formação da base intelectual de sujeitos, críticos e reflexivos. Na Carta Magna (Brasil, 1988), em seu artigo 205, lemos que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, [...] seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A cidadania prevista no texto constitucional vai sendo tecida no lugar escola, pelos sujeitos que ali dedicam o seu tempo de vida ao ensino das futuras gerações.

O estudo da bibliografia consultada nos possibilitou trilharmos caminhos possíveis para a elaboração desta pesquisa. Porque precisamos das informações e subsídios teóricos e práticos, para buscarmos respostas ao atendimento dos objetivos propostos neste TCC.

### **3.2 ROTEIRO DE ENTREVISTA**

O roteiro da entrevista foi conduzido, a partir da entrega de um questionário com cinco perguntas aos entrevistados. As perguntas foram encaminhadas por e-mail para os discentes e para os docentes, a fim de que realizassem uma leitura prévia da temática – objeto dessa pesquisa. No entendimento de Duarte (2002, p. 150), o roteiro precisa ser um instrumento flexível para orientar a condução da entrevista, e revisto, para que se possa avaliar se ainda atende aos objetivos da investigação.

### **3.3 ENTREVISTAS**

As entrevistas foram estruturadas com o intuito de trabalharmos com os futuros licenciados em geografia; discentes que estão praticando a docência no EM em escolas públicas do estado. E com os profissionais graduados que atuam no EM na rede estadual de ensino na cidade de Porto Alegre/RS. Como se trata de uma pesquisa qualitativa, a abordagem foi realizada de forma individual com o recurso de uma entrevista semiestruturada. Dessa forma, agendamos os encontros – via Google meeting, conforme a disponibilidade de horário dos participantes. Inicialmente, havíamos listado quinze sujeitos para realizarmos as entrevistas. Consideramos a possibilidade de aceite de, no mínimo, dez – sendo, cinco alunos e cinco professores, escolhidos de forma aleatória em um sorteio às cegas. Planejamos em um cronograma e os listamos, já que acreditávamos na possibilidade de entrevistá-los. Realizamos o contato com eles em duas escolas, na UFRGS e via WhatsApp.

Todavia, por questões de tempo e de outros fatores, como as férias escolares em julho, por exemplo, somente cinco sujeitos, sendo três alunos da UFRGS (Estágio IV, 1º semestre, 2023) e duas professoras se disponibilizaram para a realização de nossa pesquisa.

### **3.4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS**

Realizamos a transcrição das entrevistas com o objetivo de coletar as informações pertinentes ao objeto de nossa pesquisa. Os relatos observados, possibilitaram uma prévia análise da avaliação das práticas pedagógicas realizadas

pelos sujeitos, da compreensão dos conceitos bases da ciência geográfica e da perspectiva de trabalho com a redução da carga horária para o ensino de Geografia.

Ressaltamos que essa redução ocorreu devido à inclusão dos novos componentes curriculares, obrigatórios para o primeiro ano do EM, a partir de 2023, no RS. A pedido dos participantes, algumas falas foram omitidas para a preservação dos sujeitos, todavia, elas não comprometeram a proximidade que buscávamos para o atingimento dos objetivos nessa monografia.

#### **4 CONSTRUINDO O SABER PELA PESQUISA**

Para verificarmos as possibilidades de atendimento dos objetivos previstos neste trabalho, optamos pela realização de entrevistas com discentes de Licenciatura em Geografia que estão se formando na UFRGS, no primeiro semestre do ano de 2023, e com professores (as) da área que trabalham em escolas do EM, escolhidos de forma aleatória. Listamos quinze possibilidades de entrevistas e sorteamos dez sujeitos, às cegas, entretanto, apenas cinco sujeitos estavam disponíveis para a realização da atividade. A proposta de uma Pesquisa Qualitativa e com a utilização de entrevistas semiestruturadas vai ao encontro da necessidade de se delimitar o volume de informações, obtendo, assim, um direcionamento maior para o tema, intervindo para que os objetivos sejam alcançados (Boni e Quaresma, 2005).

O foco do planejamento dessa entrevista é compreender como os discentes que estão na iminência de se formarem professores e aqueles que já lecionam Geografia entendem a estrutura proposta na BNCC e no RCGEM para o EM, ou seja, de que forma eles trabalham as competências e habilidades dispostas nestes documentos norteadores do trabalho docente. Conforme Boni e Quaresma (2005, p. 72), “a escolha do entrevistado, que deve ser alguém que tenha familiaridade com o tema pesquisado” é de fundamental importância para a coleta das informações, a partir da estruturação de um roteiro para a obtenção do que desejamos saber. Logo, elaboramos o quadro a seguir com as questões que foram abordadas junto aos entrevistados:

<b>Quadro 2:</b> Roteiro de entrevista com os alunos formandos em Geografia (UFRGS) e os professores do EM.	
O que nós queríamos saber?	De que forma perguntamos?



<p>A BNCC e o RCGEM a partir do objeto de estudo da Geografia – o Espaço Geográfico, e dos conceitos de território, lugar e paisagem: quais são as possibilidades de encaminhamento para se desenvolver as habilidades previstas nesses documentos.</p>	<p>A partir dos conceitos geográficos previstos na BNCC, quais as possibilidades de encaminhamento para se desenvolver as habilidades previstas com os alunos do EM?</p>
<p>As práticas educativas que podem estimular o interesse, a curiosidade dos alunos, quanto aos conceitos geográficos para a construção do conhecimento face ao Novo Ensino Médio.</p>	<p>De que forma podemos articular os conceitos geográficos, no intuito de estimular o interesse do aluno para a construção do conhecimento com o advento do Novo Ensino Médio.</p>
<p>O impacto da redução da carga horária no ensino de geografia com a criação dos componentes curriculares obrigatórios para o primeiro ano – <i>Mundo do Trabalho; Projeto de Vida; e Cultura e Tecnologias Digitais.</i></p>	<p>Você considera que a redução da carga horária no ensino de geografia, impactou na sua prática docente? Em caso positivo, de que forma isso ocorreu?</p>
<p>Se há uma compreensão docente quanto à forma de se lecionar a geografia no NEM, com base nas competências e habilidades previstas na BNCC e no RCGEM.</p>	<p>Qual é a forma que você organiza o seu trabalho pedagógico, os objetivos, os movimentos para que os alunos trabalhem as habilidades necessárias para o desenvolvimento de um raciocínio geográfico?</p>
<p>Se o trabalho com as competências e as habilidades previstas na BNCC e no RCGEM pode ser sistematizado para a formação de um aluno que tenha uma leitura crítica da sociedade e saiba se portar de forma ativa na busca de seus direitos, da sua cidadania.</p>	<p>De que forma a prática escolar pode ser estruturada para o desenvolvimento das habilidades e para uma formação cidadã?</p>

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023).

Para Flick (2009, p. 20), a Pesquisa Qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida. Com a finalidade de considerar a experiência das práticas dos sujeitos que serão entrevistados, vamos investigar se eles conseguem, a partir dos conceitos geográficos dispostos na BNCC, mobilizar as habilidades previstas para a proposição de práticas pedagógicas que “ajudem as juventudes na sistematização das muitas e variadas informações [...], para que se transforme em conhecimento e favoreçam práticas protagonistas e formação de sujeitos críticos...” (RCGEM, 2021, p. 120), a fim de construir uma educação cidadã.

#### **4.1 INFORMAÇÕES PROVISÓRIAS QUE A PESQUISA NOS OFERECE**

A pesquisa foi realizada, como já pontuamos, com os professores de Geografia e os futuros licenciados na área, para investigarmos as possibilidades de atendimento dos objetivos gerais, a partir das falas dos entrevistados. Conforme Duarte (2002, p. 141), “[...] a definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos [...] é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações [...]”. Destarte, a abordagem e a condução da entrevista seguiu os critérios definidos no roteiro inicial, para que os entrevistados tivessem a liberdade de responderem com base na perspectiva de trabalho com as habilidades previstas no RCGEM.

Devido à disponibilidade dos participantes para a entrevista, ela foi agendada e realizada via Google Meet sendo que as falas foram armazenadas em um celular (aplicativo de gravação de voz) para posterior transcrição, de forma manual, a partir das respostas concedidas pelos entrevistados e armazenadas no Google drive do pesquisador.

Seguindo a metodologia utilizada por Pereira (2011, p. 34), optamos pela realização de recortes nas falas dos alunos e dos professores – que estão em *itálico*, para preservá-los, considerando que os alunos de licenciatura serão identificados como aprendizes (A1, A2 e A3), e os professores (as), como mestres (as) (M1 e M2), sendo que algumas falas foram destacadas pelo autor em **negrito**. Quanto ao conteúdo, os vícios de linguagem não foram considerados (“*né*”, “*certo*”, “*assim*”, “*eu acho que*”, “*bah*”), mas mantida a fala *ipsis litteris* dos entrevistados com as devidas correções gramaticais da língua portuguesa.

## 4.2 ANÁLISE DA ENTREVISTA – APRENDIZES ESTÁGIO IV (UFRGS)

As entrevistas realizadas com os sujeitos alunos, que estão concluindo o curso de Licenciatura em Geografia foram importantes para entendermos a forma como eles planejam as aulas. E para identificarmos as metodologias capazes de atender ao objeto pesquisado, ou seja, os conceitos geográficos articulados com as habilidades previstas na BNCC Gaúcha para o EM.

O trabalho de análise possibilitou que fizéssemos o cruzamento das informações coletadas nas entrevistas, com o referencial teórico e os objetivos de nossa investigação. Essa aproximação possibilitou o encaminhamento, ainda provisório, da identificação de como os aprendizes trabalham a construção do Espaço Geográfico, articulado com as habilidades previstas na BNCC e no RCGEM, na preparação de suas aulas durante o Estágio IV.

Observamos nas falas dos aprendizes (A1) e (A3), que ambos tiveram dificuldades ao responderem esse questionamento, pois consideraram complexa a pergunta conforme respostas a seguir:

É bem **complexa** a pergunta [...] as habilidades no EM, na verdade, elas são complicadas, porque com esse NEM [...] que coloca a Geografia dentro da área das CHS [...]. Então, quando elaboro um plano de aula [...] procuro as palavras-chaves, leio todas as competências e habilidades [...] acho difícil incluir uma habilidade, competência que se encaixe no que queremos trabalhar em aula. (A1, **grifo nosso**)

[...] achei as perguntas complexas. Mas trouxe a questão das mudanças globais [...] os conflitos geopolíticos e o que acontece com as pessoas que estão migrando pelo Espaço [...]. O diálogo entre teoria e prática é necessário, porque o aluno precisa ver o porquê do acontecimento desses processos. (A3)

As dificuldades encontradas pelos aprendizes (A1) e (A2) na formulação da resposta, vai ao encontro do que identificamos durante a adequação dos planos de aula para o EM. Não aprendemos de forma contundente a BNCC, a ponto de mobilizarmos os conhecimentos teóricos e práticos. A reflexão sobre a base, seja ela favorável ou crítica, vai se construindo no estudo, na observação, na experimentação e no diálogo com os atores que têm experiência na área da educação. A seguir, listamos o artigo da BNCC que implementou as novas diretrizes do currículo para o EM:

Art. 13 O currículo do Ensino Médio é organizado em áreas de conhecimento e suas tecnologias, consideradas como estratégias que visam o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e habilidades e a resolução de problemas em diferentes áreas do saber humano:

IV – Ciências Humanas e Sociais aplicadas:  
(d) Geografia.

Ao avaliarmos esse item da base, que inclui a Geografia no pacote das CHS, podemos constatar uma contradição: como desenvolver conhecimentos e habilidades para resolução de problemas com uma carga horária reduzida? Nossa disciplina possui como objeto de estudo o Espaço Geográfico. Seabra (2007, p. 19) se posiciona quanto ao espaço afirmando que: “é nele que se realiza a vida coletiva, onde os que mandam e os que não mandam, os poderosos e os não poderosos estão presentes”. Então, frente a essa complexidade social, para que possamos construir o conhecimento com os sujeitos alunos, precisamos de tempo, agora, ainda mais reduzido com a reforma no EM.

Os componentes curriculares obrigatórios no RCEGM – Projeto de Vida, Mundo do Trabalho e Tecnologias Digitais, absorvem as horas aulas e o “espaço” da Geografia. Ainda que não seja objeto de nossa investigação, tais componentes, para Corrêa (2013, p. 161) são contextualizados da seguinte forma: “Essa reconfiguração no processo de flexibilização curricular mostra que, no contexto do RS, a parte flexível do currículo é flexível, contraditoriamente, sob elementos determinados e não flexíveis”.

Provisoriamente, nos parece que a flexibilização obrigatória vai ao encontro à estratégia da própria BNCC, porque propõe o desenvolvimento de habilidades e atitudes que podem ser construídas na ciência geográfica. Há diversas maneiras de ensinar, por exemplo, o Mundo do Trabalho. As transformações ocorridas pela Globalização, que modificaram as relações de trabalho como a terceirização<sup>7</sup> (*outsourcing*) e a fragmentação dos sindicatos são temas da Geografia. Entendemos que essa “reconfiguração” curricular fragmentou o conhecimento. Se ela irá contribuir para o amadurecimento intelectual e crítico do sujeito aluno, é somente pela pesquisa que iremos obter maiores respostas.

Com relação à fala do aprendiz (A2), apesar de objetiva, há um entendimento de que os conceitos geográficos possibilitam um trabalho voltado para o desenvolvimento das habilidades, nos apresentando alguns caminhos

[...] nas habilidades, há a questão das multiescalas. Os conceitos de Paisagem, do Lugar, do Território [...] possibilitam um trabalho para o

<sup>7</sup> Terceirização (*outsourcing*), de forma sintética, para Chiavenato (2006, p. 277), é uma decorrência da filosofia da qualidade total. Ela ocorre quando uma operação interna da organização é transferida para outra organização que consiga fazê-la melhor e mais barata.

desenvolvimento das habilidades. O uso das habilidades aplicativas nos permite maior variabilidade no que podemos ensinar aos alunos”.

Entendemos a importância do planejamento e da estruturação dos planos de aula como uma estratégia de trabalho. Não abdicamos de propostas pedagógicas dinâmicas que dialoguem com os conceitos da Geografia, ainda que de forma implícita. Para Corrêa (2013, p. 130), “uma construção curricular orientada por competências e habilidades, pela lógica do mercado, significaria, em última instância, a concretização de um currículo padronizado”. Para transgredirmos essa padronização informada pela autora precisamos estudar e pesquisar. Estarmos atentos às mudanças é condição necessária para construirmos alternativas, com os sujeitos alunos, a partir do mundo que eles vivenciam.

Quanto às práticas educativas que podem estimular o interesse dos alunos, para a construção do conhecimento em face ao NEM, o aprendiz (A1) busca nas questões locais o “combustível” para o início de sua prática docente. Ele procura trabalhar com diferentes escalas e fenômenos e vai ampliando, com a ajuda de exemplos do cotidiano.

Encontramos na escuta desse aprendiz o entendimento de que a Geografia, conforme Castrogiovanni (2011, p. 19), “deve se pautar pela compreensão dos processos e não da enfadonha forma classificatória”. Sendo assim, não há como prescindir dos fazeres dos sujeitos alunos. Acreditamos no lugar escola como um espaço capaz de modelar os saberes já construídos pelos jovens. Muitos deles, trabalhadores que fazem o percurso casa-trabalho-escola vivenciando diversos ambientes.

O educador Freire (2020, p. 97) nos ensina que “uma educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade”. Se bem que o real, quase sempre, teima em se esconder na cultura. Nesse momento, cabe ao professor ajustar o foco do seu telescópio perceptivo, ajudando os sujeitos alunos a visualizarem os fenômenos, culturais, sociais, econômicos. Quando lemos em uma reportagem: “o mercado está nervoso” A quem interessa ocultar os sujeitos que representam o tal “mercado” no nosso país? Uma pergunta, mas diversas respostas que podem ser sintetizadas com os alunos, antes de iniciarmos um conteúdo que aborde o comércio global.

O aprendiz (A1) nos orienta para a importância do local, do cotidiano, que pode ser capaz de mobilizar a curiosidade dos alunos, assim como na fala do aprendiz (A2) a seguir:

[...] para tentarmos buscar o interesse dos alunos, estimulá-los, se faz pertinente que nós consigamos essa aproximação da realidade deles, para que o conteúdo que eles aprendem possa ser aplicado na vida [...] uma leitura concreta do espaço, para que eles tenham contato com o conhecimento historicamente construído pela humanidade. (A2)

O aprendiz (A2) faz uma ressalva importante em sua fala ao deixar claro que, “[...] não está de acordo com o neoliberalismo implantado no NEM”. E aponta que o conteúdo geográfico precisa ser utilizado para uma análise crítica do espaço. Conforme Corrêa (2013, p. 90):

[...] embora o contexto do NEM seja fortemente colonizado pelo ideário do neoliberalismo e do neoconservadorismo, portanto, hegemonicamente orientado para a reprodução do *status quo*, existe sempre espaço para contradições, tensionamentos e resistências [...].

Ambos convergem para a necessidade da crítica, do tensionamento. Pensamos que a resistência pode significar o fazer diferente, no afã de construir caminhos pedagógicos - mesmo que temporários, para aguçar os educandos a perseverarem na busca do conhecimento.

Uma prática docente proposta pelo aprendiz (A3) foi a técnica da pergunta desequilibrante a partir da realidade dos jovens. Contudo, nesta fala há um alerta: “Começo pela Geografia da vida fazendo uma pergunta desequilibrante [...], mas precisamos conhecer os alunos. Você precisa saber para quem a pergunta será realizada”.

A pergunta desequilibrante, observada na fala do aprendiz (A3), está de acordo com o que é proposto para a Geografia Escolar. Por que ela se constrói no dia a dia, nas brincadeiras, no circular pela cidade (Cavalcanti, 2022, p. 45). O caminho da pesquisa nos conduz para a necessidade de compreender a espacialidade dos sujeitos alunos. Para estimulá-los precisamos conhecê-los e essa foi uma das sugestões propostas pelos entrevistados.

Nesta jornada investigatória, também procurávamos entender como a redução da carga horária no ensino de Geografia impactou no trabalho dos aprendizes. A Portaria da SEDUC/RS n. 163/2021, que dispõe sobre a organização curricular do EF e do EM no âmbito das escolas da rede pública estadual de ensino do RS, no art. 7º e no anexo III, versa, respectivamente:

Art. 7º A carga horária mínima anual para o ensino médio diurno é de 1.000 (mil) horas e do ensino médio noturno é de 833 (oitocentas e trinta e três) horas, distribuídas por um mínimo de 200 (duzentos) dias letivos.

Anexo III – Matriz Curricular do EM (diurno): área do conhecimento (CHS).  
Componente: Geografia. Nº de períodos: dois (2) para o 1º, 2º e 3º anos.  
(Adaptado)

Os aprendizes (A2) e (A3) relataram que não sentiram o impacto da redução, já que possuíam uma carga horária suficiente para trabalharem durante o estágio da licenciatura. Não obstante, ambos explicitaram que essa redução impactará no trabalho docente. Outro ponto informado pelo aprendiz (A2): “[...] na posição de professor eu teria que me adaptar às novas disciplinas que surgiram com os itinerários formativos [...], se adaptar a trabalhar em uma área na qual não tivemos uma formação”.

Na BNCC para o EM (2018, p. 417), “os itinerários formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do EM, possibilitando a opção de escolha aos estudantes”. Nesta questão, dúvidas nos perturbam: os sujeitos alunos ingressantes no EM, pós-pandemia, possuem maturidade para tal escolha? E a escola pública estadual no RS possui estrutura e quadro docente para tal empreitada? Mais uma vez, recorremos à pesquisa de Corrêa (2023, p. 62):

[...] na medida em que a oferta dos **itinerários formativos** dar-se-á conforme as possibilidades de cada escola, esse **ideário de flexibilização não se estende à escolha dos estudantes**, que passam a ter suas opções relativizadas e suas trajetórias formativas restringidas às condições da instituição de ensino e do contexto socioeconômico no qual os sujeitos estão inseridos. (**grifo nosso**)

Detectamos que há uma insegurança quanto à docência de Geografia para os aprendizes. A fragmentação da carga horária na área de CHS com a inclusão dos itinerários formativos precisa ser mais bem pesquisada, haja vista que a implementação está ocorrendo em 2023.

A fim de compreendermos a forma de se lecionar a Geografia no NEM, com base nas habilidades e competências, os aprendizes (A1 e A2) responderam com as seguintes proposições:

Começo com a definição do tema da aula e problematizo com uma pergunta. A partir dela, faço a conceituação e a explicação da temática que será estudada. Ao final, realizo uma atividade com os estudantes. Sempre com o auxílio de mapas, imagens, uma aula que tenha início, meio e fim.  
(A1)

Trabalho com metodologias ativas, no intuito de fomentar a participação dos alunos. Algo concreto que possibilite o desenvolvimento de um raciocínio geográfico aliado a uma leitura crítica do espaço. (A2)

A formação desses sujeitos aprendizes nos conduz à proposição de Freire (2003, p. 14) na qual o mister docente “[...] é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário”. O sujeito aprendiz (A1) faz uma síntese da forma como ele mobiliza os conteúdos geográficos, a partir de uma problematização. Ao incitar os estudantes a falar, o futuro docente está proporcionando aos sujeitos alunos o protagonismo da aula.

Acreditamos nas diversas linguagens que podemos utilizar para estimularmos diferentes habilidades com os alunos – “auxílio de mapas, imagens”, charges, desenhos, letras de músicas. A docência também se constrói no movimento e na dinâmica da vida. Ao induzirmos a fala dos sujeitos alunos, criamos o hábito da escuta. Porque talvez a escola seja um dos poucos lugares na qual os estudantes são ouvidos.

Quando o aprendiz (A3) foi questionado sobre a forma de lecionar Geografia no NEM, com base nas habilidades e competências, ouvimos a seguinte resposta:

Na BNCC do EF eu consigo ver a Geografia, mas na do EM eu tenho muita dificuldade. Seria interessante se houvesse uma lista de habilidades aplicativas [...]. Consigo ver a História, a Filosofia que estão na área das CHS, mas a Geografia eu preciso abstrair [...].

Sendo assim, entendemos na fala do aprendiz (A3) uma proposição de uma lista de habilidades aplicativas, para facilitar o trabalho docente na área de CHS do RCGEM. Uma hipótese observada nessa fala se ajusta ao que Castrogiovanni, Barros, Kunz e Teixeira (2023, p. 108, *grifo nosso*) sugerem “propostas de oficinas estruturadas de acordo com a BNCC”. A seguir, listamos a metodologia das oficinas criadas pelos autores:

Inicialmente, elas apresentam as **habilidades** que serão mobilizadas pelos estudantes durante o processo. Em seguida, trazem os objetos de conhecimento abordados, em consonância com as habilidades. No terceiro item, categoria de análise espacial, são apontadas as categorias que serão trabalhadas com os estudantes nas **oficinas** e que foram discutidas nas páginas anteriores desse livro. São elas: paisagem, arranjos espaciais, escalas, localização e lugar.

Essa nova formatação da BNCC proposta pelo autores, contribui para o trabalho docente no Ensino de Geografia. Os quadros-base descritos nessa obra



servem como um norte àqueles que estão iniciando a sua navegação pelos mares da docência geográfica. Assim como os marujos experientes (os professores) que podem afinar as suas rotas na construção de novas possibilidades pedagógicas.

O último questionamento realizado com os aprendizes foi: as competências e as habilidades podem ser sistematizadas para formar um aluno crítico? Um aluno que saiba se portar de forma ativa na construção da cidadania? Identificamos na argumentação do aprendiz (A1) que as habilidades previstas na BNCC para o EM são genéricas porque “[...] no momento que montamos um plano de aula nós não estudamos a BNCC”. Outra fala que corrobora o nosso entendimento, sugerindo pesquisas que trabalham com a sistematização dos objetos do conhecimento, das habilidades e das categorias de análise espacial – Paisagem, Lugar, Território, conforme o quadro base construído por Castrogiovanni, Barros, Kunz e Teixeira (2023, p. 112).

O aprendiz (A2) não fez menção à BNCC, mas abordou a questão da leitura do espaço: “[...] quando conseguimos ler, interpretar o espaço podemos nos apropriar, se inserir nele de uma maneira melhor exercendo o nosso papel, o nosso dever como cidadão.”

Inicialmente, para a maioria dos sujeitos alunos, é na escola que se inicia o processo de construção da aprendizagem e da interação social. Essa dinâmica proporciona ao estudante trabalhar no ambiente escolar múltiplas habilidades, a partir das propostas pedagógicas elaboradas pelos professores. Cavalcanti (2022, p. 170), afirma que “as atividades mais comuns no ensino de matérias escolares como a geografia é trabalhar a leitura e a escrita de textos”.

Na fala dos sujeitos aprendizes que foram entrevistados, percebemos de forma implícita que é na escola que se prepara o sujeito aluno para a fase adulta. Logo, a escola precisa estar atenta às mudanças que ocorrem no seu entorno, na qual o aprendiz (A3) relatou que:

[...] quando trabalhamos uma reportagem que abordava os deslizamentos, os alunos começaram a conversar sobre o lugar que eles moram (perto de um morro), porque eles vivem a Geografia todos os dias, ocupam espaços, frequentam lugares. Os debates em sala de aula são fundamentais para os alunos saberem ouvir, respeitar a opinião dos outros. Projetos podem ser criado para além da escola, na qual tenham impactos no entorno, na comunidade na qual a escola está inserida.

Ouvimos as sugestões dos aprendizes, que responderam um dos nossos objetivos específicos: as práticas possíveis de serem realizadas com o advento do

NEM. Os futuros docentes realizaram uma “tempestade” de ideias e de proposições pedagógicas, tais como, a escolha dos materiais, a problematização dos conteúdos, a escuta dos estudantes. Relataram a necessidade de se criar atividades que se diferenciem da rotina escolar, na busca dos saberes vivenciados pelos alunos. Provisoriamente, entendemos que este possa ser o caminho para a transformação da informação em conhecimento. Na próxima seção, vamos analisar a fala dos professores sobre o NEM e o RCGEM. E de que forma que eles trabalham o ensino por habilidades e competências e as possibilidades de novas proposições pedagógicas.

### 4.3 ANÁLISE DA ENTREVISTA DAS MESTRAS DOCENTES

As entrevistas com as docentes contribuíram para entendermos as possibilidades de articulação dos conceitos geográficos com as habilidades previstas no RCGEM para o EM. A interpretação das informações coletadas na pesquisa nos possibilitou construir as relações necessárias para o entendimento de como elas realizam os trabalhos pedagógicos. De que forma fazem a tessitura do Espaço Geográfico? Como desenvolvem as habilidades previstas na BNCC e no RCGEM?

A mestra (M1) iniciou a sua fala fazendo uma contextualização da BNCC:

[...] na BNCC não estão previstos os conceitos de uma forma objetiva. Atualmente, não se fala em conteúdo, mas em objetos do conhecimento. Na BNCC e no Referencial Gaúcho [...] ambos os documentos possibilitam trabalhar a questão do raciocínio geográfico. É muito difícil fazer as relações com o cotidiano dos alunos, porque os conceitos são abstratos. O objetivo é desenvolver a habilidade, e não que eles saibam o significado de Espaço Geográfico [...] transformar o que o aluno enxerga [...] para desenvolver determinadas habilidades com eles, como a observação, a interpretação, a descrição e a localização. É uma relação difícil, mas possível de ser realizada.

Aquilo que o aluno experiência no seu contato com o cotidiano pode ser transformado nas habilidades de observação, interpretação e descrição, que foram mencionados pela mestra (M1). Santos (2020, p. 213) nos remete ao entendimento de que “o espaço está sempre mudando em sua fisionomia, em sua fisiologia, em sua estrutura, em suas aparências e em suas relações”. A docente ainda nos brindou ao informar que:

[...] em sala de aula eu trabalho a questão do tráfico de drogas no lugar que os alunos vivem. Porque a grande maioria dos alunos vêm de comunidades, [...] essas relações de poder, a delimitação do Território fazem parte da vida deles, de uma forma clara e objetiva.

Entendemos, a partir dessa informação, que precisamos incluir o mundo para o interior da escola, porque as interações externas aos muros da instituição escolar estão em constante transformação.

O nosso percurso de investigação procurou entender que práticas educativas podem estimular o interesse dos alunos pelos conceitos geográficos da nossa disciplina, na busca pela construção do conhecimento. Nesta questão, observamos na fala das professoras o diálogo verdadeiro que, para Freire (2020, p. 114), é o “[...] pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homem, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade”. Vejamos a contribuição da mestra (M1)

[...] vou contextualizar uma situação que ocorreu em sala de aula. Quando trabalho com população e migrações, eu começo o assunto perguntando: quem gostaria de sair do país ou de morar em outro lugar? A maioria gostaria de sair do país. Então eu questiono: por que vocês gostariam de sair? [...] a aula toma um rumo que os alunos direcionam.

A docente procura iniciar os seus encontros pela pergunta desequilibrante. Essa técnica pedagógica foi observada na maior parte das falas dos aprendizes. Castrogiovanni (2011, p. 105) afirma que precisamos trabalhar “a partir do vivido, ou seja, prepararmos aulas a partir de algo palpável ao interesse do aluno”. A nossa entrevistada demonstrou esse entendimento em conjunto com a mestra (M2) que procura utilizar outras linguagens como a música, charges e filmes.

A mestra (M1) também fez um alerta durante a entrevista na sua percepção quanto ao NEM

O EM tinha que mudar, sem sombra de dúvidas, tinha a ver uma mudança no EM, curricular. [...] esse é o problema do NEM. O que está acontecendo? Aumentou o abismo entre a escola privada e a escola pública, [...] a maioria dos alunos são estagiários, jovens aprendizes ou tem algum envolvimento profissional no turno oposto. Eles estudam de manhã e trabalham à tarde. Isso já é um dos problemas.

A alteração no currículo das escolas públicas no RS, de inovação e flexibilidade para o EM andaram em descompasso com a realidade dos educandos. Sabemos que os alunos da escola pública no EM, em sua maioria, precisam trabalhar. Esse é um dos fatores que contribuem para o “abismo” relatado pela docente na entrevista. Provisoriamente, precisaríamos de maiores investigações cujo objeto foge ao escopo de nossa análise.

Já na terceira pergunta, o que investigamos foi o impacto na redução da carga horária de Geografia no EM. No RCGEM, com a implementação dos novos componentes curriculares que são obrigatórios para o 1º ano do EM (Mundo do Trabalho, Projeto de Vida, Cultura e Tecnologias Digitais) o professor precisa lecionar outros conteúdos diversos da sua formação.

O posicionamento de ambas as docentes, quanto à diminuição da carga horária de Geografia foi unânime

Horrível. Eu sempre tive dois períodos de Geografia no EM, primeiro, segundo e terceiro ano, sempre em dois períodos [...]. Dos 80 períodos que tínhamos em um ano vamos ter 40! Como nós vamos trabalhar com esses alunos? É muito frustrante. (M1)

Essa nova estrutura do EM foi uma bomba, porque tirou de nós horas de Geografia [...]. Colocaram disciplinas que os professores nunca trabalharam na vida, que não tinham nenhum preparo [...]. (M2)

Havíamos percebido, durante os estágios da licenciatura que, mesmo no EF, os professores não conseguem ministrar todos os conteúdos. Corrêa (2013, p. 174), aborda a questão da carga horária que “também deve permitir que sejam reservadas horas atividade dos docentes para participação nas formações pedagógicas oferecidas tanto pelas instâncias educacionais quanto organizadas pela própria escola”. Pelo relato da mestra (M2), percebemos que não houve capacitação adequada para o ensino de outros conteúdos no RCGEM.

Com relação aos objetos do conhecimento na disciplina de Geografia, a mestra (M1) nos apresentou um relato importante de uma reunião para reestruturar a disciplina com outra colega docente

[...] temos autonomia para fazer o que quisermos com relação aos objetos do conhecimento. Porque essas habilidades que têm no RCGEM tu consegues jogar com qualquer objeto do conhecimento. Isso que alguns professores não se dão conta. Trabalhar por habilidade é muito mais fácil, porque tu consegues pegar aquelas habilidades e articular para trabalhar, por exemplo, a Revolução Industrial [...].

Mesmo com a redução dos períodos na Geografia, e com a inclusão de outras disciplinas diversas da formação profissional, M1 entende que o trabalho com as habilidades é possível. Há uma compreensão que as habilidades podem ser mobilizadas com qualquer conteúdo.

Para M2, o fato de os professores nunca terem trabalhado com as novas disciplinas das trilhas, nas quais os alunos tiveram que “escolher”, foi ruim pelos motivos a seguir

[...] tu vais lecionar conteúdos que nenhum professor tem formação é difícil [...] Porque ficou confuso para os alunos, eles não têm base teórica [...], embora eu desenvolva as habilidades das disciplinas de Projeto de Vida, Mundo do Trabalho, Direitos Humanos [...] para eles faltam embasamentos. E tivemos a Pandemia e o aluno que estava no 8º ano do EF, automaticamente, foi para o 1º ano do EM.

A Pandemia de Covid-19 atrasou o ensino de um modo geral, pois todas as redes - pública e privada - buscaram uma adaptação em um curto espaço de tempo. Para a escola pública do estado, com problemas estruturais históricos, o impacto foi percebido pela comunidade escolar. Encontramos esse entendimento na tese de Corrêa (2013, p. 175): “[...] que no contexto de pandemia e de ensino remoto emergencial, cujas fragilidades estruturais e conjunturais resultaram no aprofundamento da precarização da educação pública [...]”.

Nosso trabalho de pesquisa identificou esse problema, de descontinuidade do ensino em função da catástrofe sanitária que assolou o mundo. Outras pesquisas se fazem necessárias para compreendermos as consequências da paralisação das aulas e do ensino remoto na rede pública do RS.

Seguimos para as respostas que nos foram concedidas, quanto à forma de se lecionar a Geografia no NEM, com base nas competências e habilidades previstas na BNCC e no RCGEM. As mestras docentes relataram que:

Essa questão eu entendendo essa pergunta de uma forma mais metodológica. [...] eu aprendi com os professores [...] dos Estágios [...], e na prática eu vi que realmente funciona, que é a questão da problematização. Colocar uma pergunta desequilibrante no quadro para iniciar a aula [...] é como se nós começássemos pelas beiradas, partindo da realidade deles por algo que eles, talvez, não teriam como relacionar com aquilo que vai ser trabalhado [...]. Eu pego o objeto do conhecimento e através dele eu vou desenvolver essas habilidades [...]. (M1)

[...] eu faço os meus planos de aula baseados na BNCC, nas competências e habilidades. Dessa forma, eu desenvolvo os conteúdos, por exemplo, o Espaço Geográfico. [...] trabalho com textos com imagens para eles reconhecerem [...]. (M2)

Ambas as docentes são engajadas no docenciar a Geografia da vida, da problematização. Há uma preocupação com propostas pedagógicas dialógicas que incluam o protagonismos do aluno. Encontramos na tese de Theves (2018, p. 38) que:

[...] os temas que a Geografia traz como possibilidades de construção de um currículo que desencadeie processos e oportunidades de aprendizagens significativas, em que as crianças sejam protagonistas na expressão e construção de suas geografias e histórias.

Essa passagem da obra da autora se adequada ao EM, já que na pesquisa identificamos a necessidade de inclusão do aluno como o protagonista do ensino. Por analogia, vamos pensar em uma peça de teatral, na qual a escola prepara o palco e o cenário, e o professor vai construindo a dramaturgia.

Ao término de nossos questionamentos, tínhamos a curiosidade de saber como as habilidades e competências podem ser sistematizadas para a formação de um sujeito que tenha uma leitura crítica da sociedade. E que saiba se portar de forma ativa na busca da cidadania. Nessa perspectiva, ainda que ampla na formulação, ouvimos que

Primeiro pensar no espaço da escola. A escola como instituição é igual em qualquer lugar. Ela trabalha com o conhecimento [...] eu já trabalhei em diversas escolas [...], e nenhuma escola é igual. A questão da identidade ela é construída pelas pessoas que frequentam o lugar [...] o que ocorre dentro da escola, o tipo de projeto, o que vai ser desenvolvido tem uma característica comum [...]. A questão da cidadania é de alguma forma fazer com que eles percebam que aquele conhecimento [...] trabalhado na sala de aula tem uma relação [...] com o cotidiano. Porque, às vezes, nós trabalhamos na escola de uma forma muito distante. É como se, [...] o muro da escola dividisse dois mundos, o mundo dentro da escola e o mundo fora da escola [...]. E para finalizar propor ações [...]. Tudo que eu problematizo eu peço para eles proporem ações de melhoria [...]. (M1)

[...] Uma educação de inclusão cidadã, para que eles entendam a importância de estarem ali. Os conceitos todos que estamos passando [...] precisamos de uma melhor estrutura nas escolas para que se consiga fazer isso, [...] mais professores em sala de aula[...] por mais que o Projeto Político Pedagógico me dê liberdade, eu não consigo atender toda a demanda das minhas disciplinas, porque eu chego em sala de aula preparada para dar uma aula de Geografia e aí falta um colega e eu tenho que dar aula do Mundo do trabalho. Na escola pública lidamos com problemas [...] com dificuldades. (M2)

A mestra (M2) se expressou em um tom de desabafo, externalizando as angústias e dificuldades que interferem no planejamento e o no trabalho docente. Não obstante, durante a entrevista, não percebemos desalento, e sim, esperança. De perseverar e fazer o melhor dentro das suas possibilidades. Para M1, a escola parece “distante do mundo” da realidade concreta. As ações que ela propõe nas aulas, de ir além da problematização, construindo com os alunos ações de melhorias, é uma prática viável.

Ao lermos Castrogiovanni, Barros, Kunz e Teixeira (2023, p. 68), encontramos o questionamento: “como vencer os desafios, ao encontrarmos entre nossas classes escolares, muitas vezes, uma grande apatia, motivada pela realização das suas rotinas de maneira burocrática e mecanizada”. E refletimos que

os caminhos da docência passam pela necessidade de uma constante pesquisa, de estudo e da escuta dos sujeitos alunos. A arte de ensinar e aprender Geografia não pode prescindir destas premissas.

## 5 A BNCC E A ARTICULAÇÃO COM O RCGEM

A lei maior da educação nacional (LDBEN, Lei n. 9.394/1996), que traça as linhas, os planos, um norte - amoldada à Geografia, em seu artigo 1º, versa que: “a educação abrange os processos formativos [...] que se desenvolvem nas instituições de ensino e pesquisa [...]”, logo, a importância do professor na análise do currículo para identificar o objeto de estudo da geografia: o Espaço Geográfico. Consoante à BNCC (Brasil, 2017, p. 16): “Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los [...] torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas.”

Nesta articulação, entre o currículo nacional (BNCC, Brasil, 2018) e o currículo implementado no Rio Grande do Sul (RCGEM, 2021), ambos expressam a importância da análise de processos políticos, sociais, ambientais e culturais, nas escalas locais à global. São processos que ocorrem no Espaço Geográfico com o entendimento da necessidade de se analisar a competência 1 e as suas respectivas habilidades, as quais estão organizadas no quadro 1 do RCGEM para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (p. 133), conforme segue:

<b>Quadro 3 – Competências e habilidades da Área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas</b>		
CHA - Competências BNCC	Habilidades BNCC e Habilidades RS	Anos
Competência 1 - Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se	(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.	1º, 2º e 3º
	(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento, etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.	1º, 2º e 3º
	(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos	1º, 2º e 3º

criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.	políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).	3º
	(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.	1º, 2º e 3º
	(EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades.	1º, 2º e 3º
	(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.	1º, 2º e 3º
	(EM13CHSA107RS) Problematizar as relações entre cultura e religiosidade, de modo a compreender como diferentes povos e nações constroem sua história a partir da diversidade das crenças e das manifestações de fé.	1º, 2º e 3º
	(EM13CHSA108RS) Identificar e analisar datas comemorativas, feriados locais e nacionais com origens religiosas ou sejam referências por reconhecimento de lutas, por consciência ou por afirmação de direitos.	1º, 2º e 3º
	(EM13CHSA109RS) Compreender a lógica das operações de pensamento, das argumentações e suas teses, seus sentidos e contradições para tomar decisões, fazer escolhas e comunicar-se com autenticidade.	1º, 2º e 3º
	(EM13CHSA110RS) Elaborar, compreender e desenvolver argumentações com sentido para a dignidade humana e a justiça social a partir de diferentes concepções teóricas.	1º, 2º e 3º
	(EM13CHSA111RS) Compreender o pensamento sócio filosófico a partir de suas bases teóricas relacionando-as com as ações humanas e seus significados em vários contextos.	1º, 2º e 3º
(EM13CHSA112RS) Compreender e relacionar os processos de socialização e de instituições sociais na formação do sujeito, reconhecendo os motivos que aproximam e separam as pessoas em grupos sociais, a importância das relações de parentesco e de grupos que vinculam os indivíduos a determinadas relações culturais e compreensões da realidade.	1º, 2º e 3º	
<b>Fonte:</b> SECRETARIA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Referencial Curricular Gaúcho – Ensino Médio. 1ª ed. Porto Alegre: Seduc/RS, 2020. 133 p.		



Iniciamos o trabalho com as habilidades previstas, no quadro acima, no qual vamos abordar a escolha de duas habilidades para uma reflexão das possibilidades de práticas pedagógicas em sala de aula. Optamos pela escolha da competência 1 (um), na qual trabalharemos durante o Estágio IV, 1º semestre do ano de 2023, do curso de Licenciatura em Geografia da UFRGS. Não obstante, informamos que, no RCGEM, há 6 (seis) competências que poderão ser objeto de análise em uma outra oportunidade como, por exemplo, em uma pesquisa de Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado.

### 5.1 ANÁLISE DAS HABILIDADES SELECIONADAS

A primeira habilidade prevista na competência 1 da BNCC e do RCGEM (EM13CHS101), foi a que analisamos para identificar diferentes fontes e narrativas de processos e eventos geográficos (RCGEM, 2021, p. 133). Como o conjunto de componentes que abarcam o ensino de Geografia está inserido nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHS), incluindo as disciplinas de Filosofia, História e Sociologia, cabe ao docente, ao planejar as aulas, desenvolver as habilidades previstas no RCGEM. Convém lembrarmos que, para Santos (2020, p. 64), “o espaço como esse conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações, [...] permite, trabalhar o resultado conjunto dessa interação, como processo e como resultado, [...] categorias suscetíveis de um tratamento analítico...”, cuja importância é construída pelo professor a partir da identificação do significado da escola na comunidade onde ela está inserida.

A estrutura física da instituição educacional, que ocupa um lugar no espaço, evidencia o tempo de um processo histórico que não pode ser desconstituído. Logo, ao propor as atividades pedagógicas, o docente deve construir, em conjunto com os alunos, uma ressignificação do ambiente escolar e da sua importância não só na elaboração do conhecimento, mas em um lugar de pertencimento e de boas memórias afetivas. Tal proposição, se filia ao entendimento do Parecer CNE/CEB n. 5/2011 (Brasil, 2011b, p. 25, *grifo nosso*), no qual:

Com a perspectiva de um imenso contingente de adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais, é que o Ensino Médio deve trabalhar. Está em jogo a **recriação da escola** que, [...], pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho.

Como lemos no parecer, a “recriação da escola” é uma condição necessária para o aluno buscar uma orientação adequada quanto à “enxurrada” de informações disponíveis ao toque de um dispositivo móvel. Acreditamos que o currículo institucionalizado pode ser reconstruído, a partir da realidade do aluno. Para Martinez (2013, p. 96), “que seja na relação entre os conhecimentos urbanos e escolares que se construa um saber humano, pleno dos sujeitos que podem usar a educação para transformar realidades e ressignificar espaços”. Entendemos que os conhecimentos e os saberes dos sujeitos alunos, ainda que incipientes, devem ser valorizados para uma inclusão plena.

Dessa forma, quando o docente mobilizar as habilidades previstas no RCGEM, o entorno da escola pode ser incluído nas atividades escolares, no intuito de valorizar o que o aluno experiêcia fora da escola. Cavalcanti (2012, p. 134) entende ser “a maneira de pensar geograficamente, [...] por trás dos conteúdos [...], está a busca de ensinar um caminho metodológico de pensar sobre a realidade sobre diferentes aspectos, [...], esse é o objetivo mais geral de apresentar e trabalhar os conteúdos na Geografia Escolar”. Ao abordar em aula, por exemplo, o conteúdo de fuso horário, a estrutura lógica inicial que entendemos pertinente é a ideia de luz, ou seja, o aluno precisa, em um primeiro momento, saber identificar onde “nasce a luz” no nosso planeta. Logo após esse entendimento, que para muitos parece pueril, a pergunta seguinte seria o porquê a leste? Partimos então, para a identificação da forma como a Terra se movimenta em torno do seu próprio eixo (movimento de rotação), no sentido anti-horário, de oeste para leste, ocasionando os dias e as noites. Esse percurso didático contribui para orientar o aluno no entendimento da criação, por convenção, dos fusos horários.

Com o conhecimento prévio mencionado, mas não menos importante do que o da identificação e significado da luz, partimos para a análise do processo de criação dos fusos horários e a sua importância, a partir de uma compreensão de eventos históricos e geográficos, previstos nessa habilidade. Com a Revolução Industrial, houve um aumento no fluxo de comércio, de pessoas e de capitais ao redor do globo. Dessa forma, cria-se a necessidade de elaborar um padrão de horário cujo benefício seria importante aos negócios que cresciam entre as principais nações capitalistas.

E de que forma podemos realizar essas comparações necessárias? Na própria habilidade há o direcionamento para “diferentes fontes e narrativas em

diversas linguagens...”, em que trabalhamos com os alunos os trechos de uma letra da música contemporânea do *Emicida*, conforme segue:

Título da música – A ordem natural das coisas.

“A merendeira desce, o ônibus sai  
 Dona Maria já se foi, só depois é que o Sol nasce  
 De madrugada é que as aranha tece no breu  
 E amantes ofegantes vão pro mundo de Morfeu

E o Sol só vem depois  
 O Sol só vem depois  
 É o astro rei, ok, mas vem depois  
 O Sol só vem depois...

A partir do objeto de estudo da Geografia, o Espaço Geográfico e do conceito de Território, por exemplo, encaminhamos para a discussão com os sujeitos alunos as aproximações que foram exploradas com o trecho da letra da música acima:

**1)** Quantas Marias você conhece, que são as protagonistas no amanhecer das grandes cidades muito antes de o sol nascer? Dê um exemplo.

Percebemos que o texto, da letra da música foi uma fonte para a construção de uma relação dialógica<sup>8</sup> com os jovens, porque durante as observações conseguimos entender um pouco dos seus gostos e sobre o lugar na qual eles experienciam a vida. O Território, como conceito geográfico, é também demarcado pela arte e pela música, tal como o rap, o funk, o samba, o rock e a bossa-nova. Culturalmente, a música pode contribuir com aspectos positivos de territórios estigmatizados, atraindo diferentes pessoas de classes sociais diversas, que compartilham o mesmo Espaço Geográfico – o baile funk da Tuca na Zona Leste de Porto Alegre é um exemplo.

A mobilização das habilidades pelos estudantes durante o trabalho pedagógico com a letra dessa música e com o suporte dos conceitos da Geografia

<sup>8</sup> Relação dialógica na visão de Pinto (2020, p.16), “associa ideias e noções conflitantes/e ou antagônicas. Na reintrodução do conhecimento em todo conhecimento, este é percebido pelo Sujeito sob influência cultural-temporal.

foi um caminho possível, ainda que provisório, para a compreensão das relações humanas na modernidade. A Dona Maria, a merendeira descrita na letra da canção, sendo uma das várias protagonistas do início de mais um dia nas cidades, mobilizou a inquietação dos alunos: “*Profe, não deveria ser o sol o protagonista?*” Contextualizamos em conjunto, o processo de exploração do trabalho, cuja alienação rouba aquilo que o sujeito possui de mais valioso: a saúde e o tempo de vida.

O trabalho planejado e sistemático do professor é o filtro para a quantidade de informação produzida na contemporaneidade, por isso, nos associamos ao grande pedagogo pernambucano, Paulo Freire (2003, p. 47, *grifo nosso*), na preocupação da formação cidadã, e não na mera transferência de conhecimento sem um pensar crítico da sociedade hodierna.

(...) Saber que **ensinar não é transferir conhecimento**, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser **aberto** a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento.

Entendemos, assim, que, durante todos os Estágios obrigatórios do curso de Licenciatura em Geografia, nos foi possibilitado o desenvolvimento da abertura proposta por Freire. Estar disposto a ouvir e a observar também é um ato de resistência a uma sociedade ansiosa por estímulos instantâneos; as relações líquidas descritas por Bauman. A seguir, o plano de aula construído para a atividade realizada com os alunos:

Quadro 4: Plano de Aula – 1º ano do EM			
Disciplina: Geografia (Turma 106) Professor: Dr. Antonio Carlos Castrogiovanni Aluno: Leonardo R. Paixão Escola: E.E.E.M. Dr. Oscar Tollens Nº Períodos: 02			
Competência 01: Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.			
Habilidades	Habilidade Aplicativa	Avaliação	Bibliografia

(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.	(EM13CHS101) Identificar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.	A participação dos alunos na leitura e problematização das perguntas que serão propostas a partir de um texto partido, em conjunto com a elaboração das questões sobre o tema da aula.	CASTROGIOV ANNI, Antônio Carlos et al. <b>Ensino de Geografia: caminhos e encantos.</b> Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.
---	--	--	---

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023).

### 1º Momento – Introdução

**O que vou fazer?** Inicialmente, irei cumprimentar a turma e farei a chamada. No momento seguinte, a data será escrita no canto esquerdo do quadro (na horizontal), com o título da aula abaixo – A Terra em Movimento. A seguir, a pergunta desequilibrante que será colocada no quadro:

*Quantas Marias você conhece, que são as protagonistas no amanhecer das grandes cidades muito antes de o sol nascer? Dê um exemplo.*

Em momento contínuo, vamos trabalhar com a letra da música do *Emicida*. A canção poderá ser utilizada para construirmos a ideia da luz, os movimentos da Terra e de dois países asiáticos (Japão e Vietnã) que recebem o “Astro Rei” antes do nosso país.

**Por meio do quê?** Com o amparo da letra da música, que será entregue aos alunos, e com o Globo Terrestre e uma lanterna. Como a aula é a noite, a luz da sala será desligada para a lanterna iluminar as faces do Planeta na simulação com o movimento de rotação da Terra.

**Para quê?** Para retomarmos o conhecimento dos dois principais movimentos da Terra (Rotação e Translação), pois, na aula anterior sobre os fusos horários, os alunos tiveram dificuldades básicas sobre a identificação de onde o Sol aparentemente nasce – há uma necessidade de retomarmos conceitos básicos sobre alfabetização cartográfica.

## 2º Momento: Desenvolvimento teórico

**O que vou fazer?** Uma abordagem sobre os movimentos da Terra (Rotação e Translação).

**Por que vou fazer?** É necessário retomarmos a identificação de onde “nasce a luz” no nosso planeta. Qual o lugar que é iluminado primeiro e por quê?

**Como vou fazer?** A partir da leitura dos trechos da letra da música, vamos construindo o conhecimento. O papel do professor será estruturar no quadro os conceitos, estimulando os alunos a pensarem a partir do texto partido da letra da canção.

## 3º Momento: Desenvolvimento prático

**O que vou fazer?** Entregarei a letra da música particionada, no intuito de realizarmos uma ação coletiva em sala de aula identificando aspectos geográficos e da temática a Terra em Movimento.

**Por que vou fazer?** O aluno contemporâneo gosta de imagens e sons. A música de um compositor conhecido por eles poderá favorecer a dinâmica proposta para o encontro e fomentar a criatividade dos sujeitos.

**Como vou fazer?** Criarei perguntas objetivas nos segmentos textuais que abordam a temática da aula para estimular outras dúvidas dos sujeitos alunos. O projetor da escola será utilizado para projetar o vídeo dessa música.

O título da música:

A Ordem Natural das Coisas  
(Emicida)

A merendeira desce, o ônibus sai  
Dona Maria já se foi, só depois é que o **sol** nasce  
De madrugada que as aranha desce no breu  
E amantes ofegantes vão pro mundo de Morfeu

**Pergunta:** Quantas Marias você conhece, que são as protagonistas no amanhecer das grandes cidades muito antes de o Sol nascer? Dê um exemplo.

E o sol só vem depois  
O sol só vem depois  
É o astro rei, okay, mas vem depois  
O sol só vem depois

**Pergunta:** Quem é o personagem principal da música? O Sol ou Dona Maria? Explique.

Anunciado no latir dos cães, no cantar dos galos  
Na calma das mães, que quer o rebento cem por cento  
E diz: leva o documento, son

**Pergunta:** Qual a preocupação da mãe ao exigir que o filho leve o documento ao sair de casa? Eles moram em um lugar inseguro? Sim ou não?

Na São Paulo das manhã que tem lá seus Vietnã  
Na vela que o vento apaga, afaga quando passa  
A brasa dorme fria e só quem dança é a fumaça  
Orvalho é o pranto dessa planta no sereno

**Pergunta:** Qual a relação que o cantor faz entre São Paulo e Vietnã? O que ocorreu no território deste país asiático? Justifique.

A lua já tá no Japão, como esse mundo é pequeno  
Farelos de um sonho bobinho que a luz contorna  
Dar um tapa no quartinho, esse ano sai a reforma  
O som das criança indo pra escola convence  
O feijão germina no algodão, a vida sempre vence  
As nuvens curiosas, como são  
Se vestem de cabelo crespo, ancião  
Caminham lento, lá pra cima, o firmamento  
Pois no fundo ela se finge de neblina  
Pra ver o amor dos dois mundos.

**Pergunta:** Por que a lua “já tá lá no Japão”? Você consegue localizar o território ocupado por este país? Identifique no globo terrestre.

#### 4º Momento: Fechamento

**O que vou fazer?** Escreverei no quadro um resumo das respostas com base nos conceitos que serão trabalhados em aula. Farei uma correlação histórica e geográfica, de acordo com a conexão que *Emicida* faz com São Paulo e o Vietnã – territórios marcados por violências diversas.

**Por que vou fazer?** Para fecharmos o evento com uma síntese. O professor espera que os alunos participem da proposição pedagógica, pois pretende, com a utilização desta expressão artística, desenvolver as habilidades previstas no RCGEM.

**Como vou fazer?** Verificarei se as atividades propostas foram finalizadas e se todos os alunos copiaram os conceitos descritos no quadro, para darmos o encaminhamento final da atividade pedagógica.

#### 5º Momento: Avaliação

**O que vou fazer?** Um questionário com 4 (quatro) perguntas objetivas para serem respondidas no encontro.

**Por que vou fazer?** A elaboração do questionário é uma atividade para desenvolver a habilidade de responder perguntas em um tempo determinado, no modelo das provas do ENEM.

**Como vou fazer?** Entregarei o questionário com as perguntas que serão corrigidas pelo professor ao término do encontro. A folha ficará com os alunos para que eles organizem o material em uma pasta para estudos futuros.

A segunda habilidade em análise do RCGEM foi a (EM13CHS103):

Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros) (RCGEM, 2021, p. 133).

Essa habilidade nos proporcionou a criação e a elaboração de hipóteses, a partir do confronto das ideias dispostas em uma charge do cartunista Cazo (Figura 1). Na proposição desta atividade pedagógica, havíamos selecionado duas reportagens em mídias eletrônicas sobre as informações, um tanto quanto contraditórias, do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), na cidade de Porto Alegre. A seguir, a expressão artística e ilustrativa, e duas reportagens relacionadas ao contexto social em análise:



Figura 1: Charge de Cazo, 2016.



Fonte: Geografia Geral e do Brasil de Moreira, J.C. e SENE, E.de. São Paulo: Scipione, 2016. p. 54

1) *Na região com o mais baixo IDH de Porto Alegre, voluntários distribuem refeições: “queremos levar dignidade”*

“Entre sacolas de lixo rasgadas, onde cães dividem espaço com carrinhos de papuleiros que esquivam dos buracos da rua e das poças, vivem os porto-alegrenses com o menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da cidade. Na Ilha Grande dos Marinheiros, geograficamente privilegiada, às margens da BR-290, a reciclagem já não basta para manter alimentadas as famílias que ali se instalaram. E é nesse horizonte avistado da pomposa orla revitalizada, em uma Porto Alegre oposta, que um grupo se mobiliza com a audácia de transformar — nem que seja por um dia — a vida de quem se sente invisível”.

Reportagem publicada no jornal digital *ClickRBS*, em 15 de agosto de 2019.

2) *Ranking da ONU elege as 10 melhores cidades brasileiras para viver; Porto Alegre está na lista (adaptado)*

“No levantamento, São Paulo ficou na primeira posição, sendo apontada como a melhor cidade do país para viver, com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0.842. Porto Alegre, com 0.788 ficou em sétimo (7º) lugar no ranking da ONU, entre

as melhores cidades brasileiras para se viver. O IDH dos municípios varia de 0 a 1, sendo que quanto mais próximo de zero, menor é o desenvolvimento humano, e quanto mais próximo de um, maior é o desenvolvimento humano. Os municípios com um IDH acima de 0,8 são classificados como tendo um desenvolvimento humano muito alto”.

Reportagem publicada no *diário online*, em 23 de maio de 2023.

A partir da interpretação da charge e da leitura dos textos, foi solicitado aos estudantes que resolvessem, as seguintes questões:

**- Quanto à charge:**

1. Dê um título que você considere mais adequado a esta charge. Por que você escolheu este título?
2. Sabendo que a charge nos remete a problemas sociais que ocorrem em nossa cidade, cite dois destes problemas. Por que você escolheu estes problemas?

**- Quanto às reportagens:**

3. Cite três relações possíveis entre as duas reportagens.
4. O que o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) não mostra na segunda reportagem? Por que não conseguimos “enxergar”?
5. É possível afirmarmos que Porto Alegre (IDH 0.788) está próxima de atingir um IDH elevado? Justifique a sua resposta.

O objetivo inicial foi selecionar questões que envolvessem a habilidade de interpretação da charge, cujo desenho possui caráter humorístico e, de forma resumida, expõe problemas sociais. Geralmente, esse texto é vinculado em jornais, livros didáticos e revistas. No entanto, com o advento das mídias sociais (Facebook, Instagram, X) há a disponibilidade de acesso ao acervo dos cartunistas. Dessa forma, orientamos os sujeitos alunos na interpretação dessa tipologia textual, que exige observação na possibilidade de estruturação de ideias, durante o nosso fazer pedagógico.

Quanto às reportagens, foram feitas três perguntas aos estudantes com a ideia de se estabelecer as relações possíveis e as contradições identificadas. Entre

o espaço temporal de ambas as reportagens – de 2019 a 2023, tivemos o advento da COVID-19. Poderíamos afirmar que em 2023 o IDH de Porto Alegre já estava próximo ao de países desenvolvidos (Noruega, Austrália, Nova Zelândia)? Essa desestruturação e desequilíbrio gerou uma certa indignação, por parte de um aluno que fez o seguinte comentário: “Profe., essa segunda reportagem é fake news. Não é isso que vejo nas ruas, na minha quebrada!”.

As dúvidas durante o encontro surgiram, já que tecer uma análise de duas reportagens para os sujeitos alunos foi complexa. Mesmo com a explicação de que o IDH representa uma média, na qual mascara a realidade concreta informada na primeira reportagem – “na região com o mais baixo IDH de Porto Alegre [...]” -, os estudantes encontraram dificuldades nas correlações solicitadas nas perguntas.

Identificamos durante o fazer pedagógico que o tempo de estudo perdido pelos sujeitos alunos na pandemia prejudicou a aprendizagem desta geração. Fazemos uma pausa para uma analogia: assim como o tronco de uma Sumaúma<sup>9</sup> leva anos para ter uma altura sublime e um diâmetro robusto, a educação, o conhecimento, a habilidade de desenvolver argumentos lógicos precisa de tempo. Logo, não há como darmos “saltos” nesse processo.

Finalizo essa análise amparado nos ensinamentos de Theves (2018, p. 181):

O ensino na escola está (ou deveria estar) centrado no aluno [...], nessa perspectiva, o professor assume o papel de criar um ambiente pedagógico em que, levando em consideração o contexto social do grupo e seus conhecimentos já construídos [...], busca ampliar as ações e as aprendizagens dos alunos.

O professor é como um maestro que dá o tom, a direção para a sua orquestra - os sujeitos alunos -, possibilitando interações diversas de grupos sociais heterogêneos que podem dialogar, cooperar e conviver no lugar escola.

Incluimos, a seguir, outro plano de aula , construído durante um evento no Estágio IV, 1º semestre, 2023:

<sup>9</sup> Sumaúma: conforme Carvalho (2008, p.487) a Sumaúma é uma árvore que atinge dimensões próximas de 60m. É uma das maiores árvores da América Tropical, robusta, com enormes raízes. No Brasil essa árvore é encontrada nos estados do Acre, Amazonas, Maranhão, Pará e Rondônia.

Quadro 5: Plano de Aula – 2º ano do Ensino Médio			
Disciplina: Geografia (Turma 206) Professor: Dr. Antônio Carlos Castrogiovanni Aluno: Leonardo Rosa Paixão Escola: E.E.E.M. Dr. Oscar Tollens N. Períodos: 02			
Competência 01: Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.			
Habilidades	Habilidade Aplicativa	Avaliação	Bibliografia
(EM13CHS103) Elaborar hipóteses. selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).	(EM13CHS103) Selecionar evidências relativas a processos políticos, econômicos e sociais relativos ao desenvolvimento humano com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas, tais como textos de reportagens, imagens, dados geográficos e mapas.	A participação e elaboração das questões propostas em aula será a forma de avaliar o rendimento do aluno. Verificar ao final do encontro se o aluno entendeu o conteúdo e consegue relacioná-lo com o seu cotidiano.	CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (Org.); CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2017. 144 p.

Fonte: quadro elaborado pelo autor (2023).

### 1º Momento – Introdução

**O que vou fazer?** Inicialmente, saudarei a turma e farei a chamada. No momento seguinte, a data será escrita no canto esquerdo do quadro (na horizontal), com o título da aula abaixo – O desenvolvimento humano. Solicitarei aos alunos que façam a cópia no caderno do título aula e da pergunta desequilibrante:

*No seu entendimento, o que significa DES/Igualdade?*

A pergunta será escrita dessa forma, porque vou explicar o prefixo “des” que, neste contexto, representa uma ideia de negação.

**Por meio do quê?** Da pergunta inicial, para verificar o nível de entendimento sobre o tema pelos alunos. Depois, as respostas serão sintetizadas para que todos

copiem. A proposta é mostrar que no Brasil há regiões e cidades como Porto Alegre, na qual os índices oficiais não retratam a realidade econômica e social da população. E que, em cada sociedade, mesmo nas desenvolvidas, existe pobreza e desigualdade social.

**Como vou fazer?** Trabalharei com o mapa político do Brasil para que os alunos possam visualizar as regiões do país, para a reconstrução crítica sobre as questões que envolvam uma classificação histórica da região nordeste *versus* a região sul – respectivamente, uma não desenvolvida e outra desenvolvida. Para isso, utilizarei trechos de reportagens de jornais (sites) para que eles façam as suas considerações e análises, com a ajuda didática do professor.

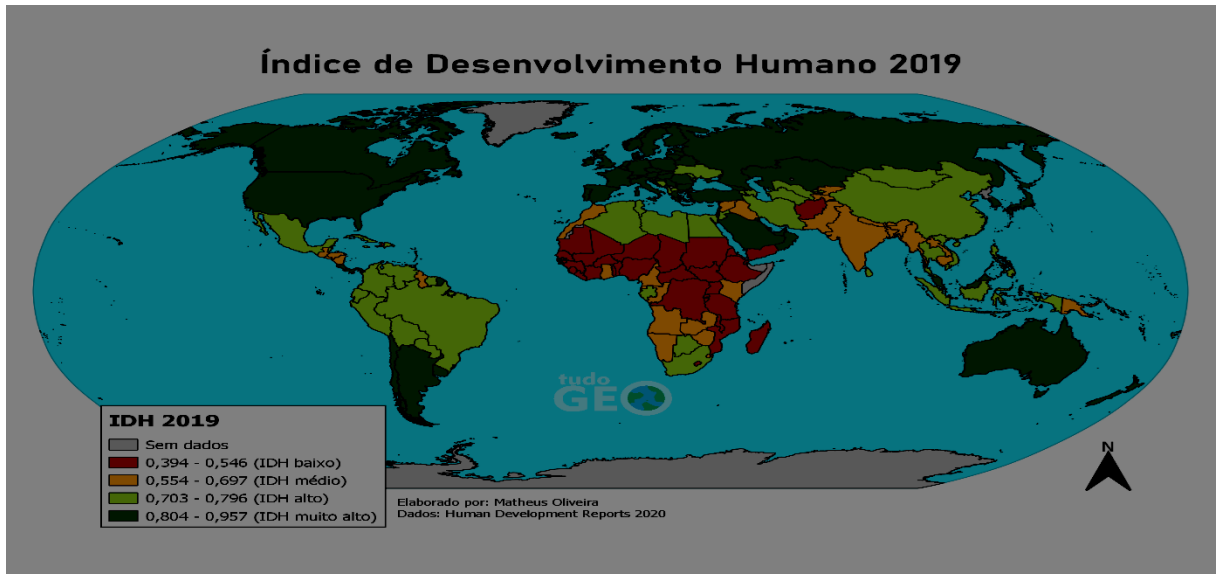
## 2º Momento: Desenvolvimento teórico

**O que vou fazer?** Iniciarei o tema explicando as características dos países desenvolvidos, em desenvolvimento ou emergentes. Para além das questões econômicas, precisamos analisar as condições de vida da população considerando os aspectos sociais (expectativa de vida, analfabetismo), políticos (direitos humanos, participação da população nas decisões políticas) e ambientais. O acesso aos serviços públicos de qualidade, as políticas públicas e a garantia aos direitos previstos na Carta Magna de 1988 são condições necessárias para a construção da cidadania e dos direitos humanos.

**Por que vou fazer?** Os conceitos são importantes para os alunos entenderem que as diferenças socioeconômicas que classificam os países desenvolvidos ou em desenvolvimento mascaram a existência das desigualdades. Logo, a seleção de evidências relativas a esses processos econômicos e sociais precisa ser realizada pelo professor, no intuito de sistematizar a informação que os alunos consomem em jornais digitais e nas mídias sociais – Facebook, Instagram, X.

**Como vou fazer?** Utilizarei o mapa-múndi com os dados do Índice de desenvolvimento humano (IDH) para explicar sua construção pela Organização das Nações Unidas (ONU).

**Figura 2:** Mapa do IDH, 2019.



**Fonte:** Elaborado por Matheus Oliveira. Disponível em: <https://www.tudogeo.com.br/2020/12/15/mapa-do-idh-2019/>. Acesso em: 8 jul. 2023.

### 3º Momento: Desenvolvimento prático

**O que vou fazer?** Trabalharei com uma tipologia textual que será a charge<sup>10</sup>. Há uma ironia que retrata a realidade trágica, de Porto Alegre e do Brasil: o aumento dos moradores de rua pós-pandemia e o analfabetismo.

**Por que vou fazer?** A ideia é que, a partir da charge, os alunos tragam para a sala de aula referências do Espaço Geográfico que eles experienciam.

**Como vou fazer?** Utilizarei a charge para problematizações, com a cobrança da resolução de 2 questões, conforme segue:

1. Dê um título que você considere mais adequado a esta charge. Por que você escolheu este título?
2. Sabendo que a charge nos remete a problemas sociais que ocorrem em nossa cidade, cite dois destes problemas. Por que você escolheu estes problemas?

### 4º Momento: Fechamento

<sup>10</sup> A charge não foi reproduzida neste plano de aula, pois já a mencionamos na explicação referente à segunda habilidade (EM13CHS103) (ver: **Figura 1**).

**O que vou fazer?** Os alunos receberão uma folha com os fragmentos de duas reportagens: uma do site *Clickrbs* de 15/08/2019 – *Na região com o mais baixo IDH de Porto Alegre, voluntários distribuem refeições: “queremos levar dignidade”*. Outra, do site *diarioonline*, publicada em 23/05/2023 – *Ranking da ONU elege as 10 melhores cidades brasileiras para viver; Porto Alegre está na lista (adaptado)*.

As reportagens a seguir serão entregues aos alunos em conjunto com 03 (três) perguntas, respectivamente:

1) *Na região com o mais baixo IDH de Porto Alegre, voluntários distribuem refeições: “queremos levar dignidade”*

“Entre sacolas de lixo rasgadas, onde cães dividem espaço com carrinhos de papaleiros que esquivam dos buracos da rua e das poças, vivem os porto-alegrenses com o menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da cidade. Na Ilha Grande dos Marinheiros, geograficamente privilegiada, às margens da BR-290, a reciclagem já não basta para manter alimentadas as famílias que ali se instalaram. E é nesse horizonte avistado da pomposa orla revitalizada, em uma Porto Alegre oposta, que um grupo se mobiliza com a audácia de transformar — nem que seja por um dia — a vida de quem se sente invisível”.

Reportagem publicada no *ClickRBS*, em 15 de agosto de 2019.

2) *Ranking da ONU elege as 10 melhores cidades brasileiras para viver; Porto Alegre está na lista (adaptado)*

No levantamento, São Paulo ficou na primeira posição, sendo apontada como a melhor cidade do país para viver, com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0.842. Porto Alegre, com 0.788 ficou em sétimo (7º) lugar no ranking da ONU, entre as melhores cidades brasileiras para se viver. O IDH dos municípios varia de 0 a 1, sendo que quanto mais próximo de zero, menor é o desenvolvimento humano, e quanto mais próximo de um, maior é o desenvolvimento humano. Os municípios com um IDH acima de 0,8 são classificados como tendo um desenvolvimento humano ‘muito alto’”.

Reportagem publicada no *diarioonline*, em 23 de maio de 2023.

Perguntas:

1. Cite três relações possíveis entre as duas reportagens.
2. O que o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) não mostra na segunda reportagem? Por que não conseguimos “enxergar”?
3. É possível afirmarmos que Porto Alegre (IDH 0.788) está próxima de atingir um IDH elevado? Justifique a sua resposta.

**Por que vou fazer?** Os fragmentos das reportagens mostram, de forma distinta, aspectos positivos e negativos sobre uma mesma temática (IDH). Dessa forma, precisamos desconstruir com os alunos o hábito de uma leitura mecanicista, alheia à realidade local. O professor deve proporcionar atividades reflexivas para a elaboração de distintas análises, apesar de estarmos trabalhando com um critério que foi utilizado para a mesma cidade – Porto Alegre/RS.

**Como vou fazer?** Vou utilizar 3 perguntas e os fragmentos das reportagens já elencados.

#### 5º Momento: Avaliação

**O que vou fazer?** Na avaliação do encontro, verificarei se os alunos realizaram as atividades propostas e solicitarei a entrega das folhas/respostas.

**Por que vou fazer?** A ideia é finalizarmos o conteúdo com uma síntese e a construção de possíveis soluções para os problemas encontrados em nossa cidade. O professor espera dos alunos uma participação efetiva na resolução dos trabalhos propostos para o dia.

**Como vou fazer?** Ajudarei aqueles que não conseguiram concluir o trabalho para encaminharmos o encerramento da ação pedagógica.



## 5.2 A MÚSICA, NOVAMENTE, COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA

Outro plano de aula elaborado para uma turma de 1º ano do EM foi estruturado a partir da habilidade descrita no RCGEM (EM13CHS105):

Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades. (RCGEM, 2021, p. 133)

A docente da disciplina de Geografia na E.E.E.M. Oscar Tolles havia solicitado que seguíssemos os conteúdos previstos no livro didático, para darmos sequência ao currículo escolar. Então, trabalhamos com o tema urbanização e crescimento urbano com o auxílio de uma imagem da Comunidade do Cantagalo, no Rio de Janeiro, em conjunto com a música Alagados<sup>11</sup> (*Paralamas do Sucesso*). A atividade foi realizada na sala de vídeo da escola, já que, dessa forma, teríamos as condições adequadas para projetar a imagem e apresentar o videoclipe da música.

Inicialmente, ao rodarmos o vídeo houve muita agitação, pois as imagens antigas e o gênero musical causou um furor nos jovens, o que foi benéfico ao clima na sala. Nesse evento, a noite estava fria e convidativa para que os alunos já estivessem em casa, após um dia de trabalho. Todavia, eles foram desafiados à interpretarem a letra da música em conjunto com a imagem da comunidade carioca, um espaço ausente para eles. Contudo, parecido com a localidade onde a escola está inserida – no sopé do Morro da Cruz, em Porto Alegre.

Ao trabalharmos com a letra da música de forma fragmentada, confirmamos os ensinamentos teóricos apresentados em um capítulo do livro cujo autor ratifica a nossa metodologia (Castrogiovanni, 2011, p. 47):

Ao utilizarmos a música como recurso podemos propor as discussões que julgamos necessárias, numa forma atualizada e num contexto dinâmico, em aulas que se diferenciem pelo seu caráter prático, eficiente, produtivo e que sejam, acima de tudo, agradáveis.

A seguir, uma demonstração do trabalho realizado com a textualização extraída da letra da música:

*“Todo o dia, o Sol da manhã vem e lhes desafia”*

<sup>11</sup> A letra da música Alagados foi composta por Felipe De Nobrega B. Ribeiro, Herbert Vianna e João Alberto Barone Silva, em 1980.

1. A quem o Sol desafia na letra da música Alagados? Faça uma justificativa da sua resposta.

*“Traz do sonho pro mundo, quem já não queria, palafitas, trapiches, farrapos, filhos da mesma agonia, ô”*

2. O que são palafitas? Esse tipo de construção existe nas grandes cidades do Brasil? Cite ao menos 1 motivo e justifique.

*“E a cidade, que tem braços abertos num cartão postal, com os punhos fechados da vida real, lhe nega oportunidades, mostra a face dura do mal, ô”*

3. A cidade na qual você vive é um lugar de oportunidades para os imigrantes e os moradores oriundos das áreas rurais? Dê ao menos 1 exemplo.

*“Alagados, Trenchtown, Favela da Maré, a esperança não vem do mar, nem das antenas de TV”*

4. Qual a relação entre os locais retratados na música – Trenchtown, na Jamaica e a Favela da Maré no Rio de Janeiro? Cite ao menos 2 semelhanças.

Nessa questão, houve a contextualização de um dos guetos mais famosos do mundo, ou seja, o *Trenchtown*, na capital jamaicana – Kingston, local onde o rei do reggae – *Bob Marley* -, viveu e começou a ter contato com a música. Um vídeo sobre essa localidade foi apresentado aos alunos, para que eles fizessem as correlações entre ambos os lugares.

5. A religiosidade é uma característica da população brasileira. É a fé que mantém a esperança de uma vida melhor para as pessoas? Justifique a sua resposta.

*“A arte de viver da fé, só não se sabe fé em quê, a arte de viver da fé, só não se sabe fé em quê”*

Quando trabalhamos com a imagem da Comunidade do Cantagalo (RJ), cuja paisagem contrasta a pujança de Ipanema, zona sul da capital fluminense, os alunos não ficaram surpresos. A seguir, a imagem (Figura 3) que foi apresentada:

**Figura 3:** Comunidade do Cantagalo, Rio de Janeiro, RJ.



**Fonte:** ALMEIDA, Lúcia Marina Alves de. Fronteiras da globalização. São Paulo: Ática, 2016. p. 221.

A fim de entender a percepção dos sujeitos alunos sobre a imagem, e explorar a experiência de vida deles, foram propostas duas questões, para que conduzíssemos a última atividade pedagógica, antes do encerramento do encontro. A seguir, as perguntas que foram realizadas:

1. Se você fosse o gestor público (prefeito) da sua cidade, quais as melhorias que seriam realizadas no seu bairro? Dê 2 exemplos e justifique as suas respostas.
2. Em qual bairro que você gostaria de morar em Porto Alegre? Por quê?

No final do encontro fizemos um fechamento, com as possíveis soluções para os problemas relatados pelos participantes. Uma síntese foi escrita no quadro, sendo que a organização em associação de bairros foi uma das soluções encontradas pelos sujeitos alunos.

Na atualidade, o espaço escolar não é visto, pelos sujeitos que ali estudam, como um ambiente possível de ascensão social, a partir da educação. Então, com base nessa incipiente experiência docente, questiono: um dos caminhos, entre tantos possíveis, não seria conhecer o lugar onde os alunos vivem, estar atento às suas falas, anseios, quietudes e movimentos? Na trajetória que essa pesquisa se propõe, ainda que tenhamos pouco tempo, com as entrevistas que serão realizadas, talvez os nossos anseios possam ser esclarecidos.

Como já realizamos a descrição da aula desenvolvida, entendemos que o quadro resumo sintetiza a proposta pedagógica anteriormente descrita, conforme segue:

Quadro 6: Plano de Aula – 1º ano do Ensino Médio			
Disciplina: Geografia Professor: Dr. Antônio Carlos Castrogiovanni Aluno: Leonardo R. Paixão Escola: E.E.E.M. Dr. Oscar Tollens N. Períodos: 02			
Habilidades	Habilidades Aplicativas	Avaliação	Bibliografia
(EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades.	Contextualizar a forma como as grandes cidades foram surgindo (êxodo rural), trabalhar os conceitos de metrópole e megalópole, as cidades globais e megacidades – como São Paulo e suas dicotomias, com aspectos relevantes na Paisagem. A questão da segregação dos pobres em favelas versus a especulação imobiliária que comanda os grandes negócios nos centros urbanos redefinindo os Territórios.	As perguntas serão incluídas na letra da música para que os alunos respondam e Dessa forma, a participação e o término da atividade serão considerados na avaliação da aula de forma qualitativa.	Lencioni, Sandra. Região e Geografia. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003. 214 p.

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023).

## 6 CONSIDERAÇÕES (NÃO TÃO) FINAIS

Ao iniciarmos o trabalho de pesquisa, tínhamos uma curiosidade em investigarmos as possibilidades de construção do Espaço Geográfico, no intuito de sugerirmos algumas práticas educativas para o NEM. Durante o estágio do curso de Geografia identificamos a dificuldade dos licenciandos em mobilizar as habilidades e competências previstas na BNCC e no RCGEM para a estruturação dos planos de aula e de propostas pedagógicas articuladas com os conceitos básicos da Geografia. Acreditamos que, para o desenvolvimento da arte de ensinar e aprender Geografia Escolar, precisamos pesquisar o nosso fazer pedagógico, assim como ouvir, observar, trocar experiências com os estudantes de licenciatura e com os professores da área.

Verificamos durante o percurso de nossa jornada investigatória que conseguimos atingir os objetivos gerais do trabalho, embora provisoriamente, haja visto que, com base nas entrevistas realizadas, identificamos as possibilidades de construção do objeto de estudo da Geografia, o Espaço Geográfico, e as possíveis práticas educativas que podem ser realizadas nas escolas públicas para o NEM.

Quanto aos objetivos específicos iniciais, ao analisarmos na BNCC e no RCGEM a forma de aplicação proposta para o Espaço Geográfico no ensino de

Geografia para o EM, essa meta não foi completamente atendida. Havíamos planejado propostas pedagógicas articuladas com as habilidades e competências dispostas na BNCC para construirmos os conceitos geográficos em aula, com os alunos. Devido ao calendário do estágio da UFRGS, que diferia do calendário da escola pública, não foi possível realizar algumas das atividades pedagógicas.

O segundo objetivo específico foi atendido, porque estudamos o Espaço Geográfico a partir de autores que são fundamentais para a nossa disciplina. Entendemos que o sujeito professor de Geografia, no exercício da sua profissão docente é um eterno aprendiz, um estudioso das novas metodologias, das novas linguagens, das descobertas científicas que são importantes para o seu fazer pedagógico.

Outro objetivo específico atendido de forma parcial, foi a pesquisa qualitativa realizada com os licenciandos em Geografia e os professores da área, que atuam em escolas públicas estaduais de Porto Alegre. Uma maior coleta de informações não foi possível, pois alguns sujeitos sorteados não estavam disponíveis para a entrevista – ocorreram duas semanas de férias docentes, a semana pedagógica na escola, a feira de ciências e um evento climático que ocasionou a suspensão das atividades no dia do estágio obrigatório. Devido à limitação de tempo, das dez pessoas sorteadas (aleatoriamente), conseguimos realizar a entrevista com cinco sujeitos que dedicaram o seu tempo para atender aos nossos questionamentos. As propostas pedagógicas que nos propusemos a fazer, com o objetivo de ensinar e aprender Geografia durante o estágio foram atendidas, apesar das dificuldades que precisamos superar em nossos caminhos pedagógicos.

Durante o trabalho de pesquisa e nas entrevistas realizadas, verificamos que o objeto de estudo da Geografia, o Espaço Geográfico, está incorporado na prática dos sujeitos que foram entrevistados, ressaltando as limitações de tempo que um TCC permite para as análises na qual nos debruçamos. Todavia, durante o teste de uma das hipóteses de pesquisa, identificamos que há uma dificuldade dos estagiários e docentes em articular as habilidades e competências previstas na BNCC e no RCGEM para a elaboração de propostas pedagógicas para o NEM.

As limitações que surgiram, ao realizarmos a nossa pesquisa, foram de tempo, de poucas referências bibliográficas sobre o RCGEM e de avaliarmos que todos os sujeitos sorteados para as entrevistas estariam disponíveis e confortáveis para responderem aos nossos questionamentos. Constatou-se durante a realização

da pesquisa, que os novos componentes curriculares do RCGEM para o 1º ano – Mundo do Trabalho, Projeto de Vida, Cultura e Tecnologia Digital, por reduzirem a carga horária da Geografia, geraram frustração nos mestres (M1 e M2), preocupados com a possível perda de conteúdos da ciência geográfica que são importantes para a formação dos alunos.

Sabemos que nessa monografia a coleta de dados poderia ter sido ampliada, para uma melhor análise dos dados no que se refere às respostas dos docentes, inclusive quanto à flexibilização do currículo no Estado do Rio Grande do Sul. Para os alunos do estágio, observamos nas entrevistas que esse impacto na diminuição dos períodos não foi um empecilho para o desenvolvimento das atividades dos aprendizes (A1, A2 e A3).

A partir desse ano, no qual os itinerários formativos previstos no RCGEM dividirão a carga horária com a Geografia e demais campos das Ciências Humanas, abre-se a possibilidade de ampliação do campo da pesquisa pelas hipóteses que surgiram: será que podemos ou devemos incluir o Espaço Geográfico nas discussões de Cultura e Tecnologia Digital? De que forma podemos pesquisar e contribuir para a proposição de alternativas pedagógicas que auxiliem os sujeitos professores nos desafios, face às mudanças curriculares do NEM?

Ao concluirmos essa monografia, sugerimos que as perguntas propostas sejam investigadas para a construção de respostas possíveis, que podem ser buscadas pelos caminhos desafiadores da pesquisa científica. Porque, a satisfação de ir tecendo as soluções para as nossas dúvidas, para os nossos problemas com os sujeitos que dedicam a sua vida ao ensino, é gratificante e enriquecedora.

## REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. **Amor Líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.
- BONI, V.; QUARESMA, S.J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1, Jan - Jul, 2005, p. 68 - 80. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027>. Acesso em: 26 jul. 2023.
- BRAGA, Flávia Spinelli. Aspectos legais e políticos na formação inicial de professores de geografia do Brasil. In: MARTINS, Rosa Elisabete Militz W.; TONINI, Ivaine Maria; COSTELA, Roselane Zordan (Org.). **Geografias Interativas**. Florianópolis: UDESC, 2020. p. 103 - 117.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 17 jun. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 17 jun. 2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Distrito Federal/BR. Brasília: DF. Brasil, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 25 ago. 2023.
- BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 5, de 4 de maio de 2011**. Brasília: DF. Brasil, 2011. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECEBN52011.pdf?query=M%C3%89DIO](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN52011.pdf?query=M%C3%89DIO). Acesso em: 20 jul. 2023.
- CARVALHO, Paulo Ernani Ramalho. Espécies Arbóreas Brasileiras. **Embrapa Florestas**, Brasília, v. 3, p. 485 - 493, 2008. Disponível em: <https://www.embrapa.br/florestas/publicacoes/especies-arboreas-brasileiras>. Acesso em: 27 ago. 2023.
- CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; ROSSATO, Maíra Suertegaray; CÂMARA, Marcelo Argenta; LUZ, Robson Réus Silva da. **Ensino de Geografia**: caminhos e encantos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.
- CASTROGIOVANNI, Antonio C. et al.(Org.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- CASTROGIOVANNI, Antonio C. et al. (Org.) **Paisagem**: importância na leitura das espacialidades: fazendo e acontecendo no ensinar e aprender geografia. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2023.

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

CORRÊA, Tábata Valesca. **Atuação do “Novo Ensino Médio” no contexto educacional estadual do Rio Grande do Sul**: o currículo nos contextos de produção de texto e de prática. 2023. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2023. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/257337#>. Acesso em: 02 set. 2023.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração Geral e Pública**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.115, mar. 2002.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009. Disponível em: [http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio\\_turra/PPGG%20-%20PESQUISA%20QUALI%20PARA%20GEOGRAFIA/flick%20-%20introducao%20a%20pesq%20quali.pdf](http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/PPGG%20-%20PESQUISA%20QUALI%20PARA%20GEOGRAFIA/flick%20-%20introducao%20a%20pesq%20quali.pdf). Acesso em: 28 jul. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

HIDRICH, Álvaro. Vínculos Territoriais – discussão teórico metodológica para o estudo das territorialidades locais. **GEOgraphia**, v. 19, n. 39, p. 29 - 40, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13784/8984>. Acesso em: 26 ago. 2023.

MARTINEZ, César Augusto Ferrari. Curricularizando os espaços entre a escola e a cidade. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; TONINI, Ivaine Maria; KAERCHER, Nestor André (Org.). **Movimentos no ensinar Geografia**. Porto Alegre: Compasso Lugar-Cultura, 2013.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **Árvore do Conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athenas, 2019.

MORIN, Edgar. **A Cabeça bem-feita**: Repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PEREIRA, Paola Gomes. **A geografia no ensino médio e sua influência na escolha e atuação profissional de geógrafos e professores**. 2011. 130 f. Monografia (Bacharel em Geografia) – Departamento de Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2011.

PINTO, Kinsey Santos. **Representações sociais atribuídas ao (sub)espaço geográfico escola**. 2010. 117 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de



Geociências. Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2010.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria da Educação. **Portaria SEDUC/RS n. 163, de 23 de agosto de 2021**. Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio no âmbito das escolas da rede pública estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2021/08/Materia577902.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2023.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular Gaúcho Ensino Médio**. Porto Alegre: SEDUC/RS. 2021. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/24135335-referencial-curricular-gaucha-em.pdf> . Acesso em: 20 jul. 2023.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2020.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SEABRA, Giovanni. **Geografia: fundamentos e perspectivas**. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2002.

THEVES, Denise W. **Pelos labirintos da docência com os fios de Ariadne: geografia e existência que (trans)formam a mim e meus alunos**. Tese (Doutorado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2018.

VALLERIUS, D.M.; SANTOS, L. A. dos. Os livros didáticos como potencializadores do trabalho com os conceitos geográficos em sala de aula. In: TONINI, I. M. (Org.). **O Livro Didático de Geografia e os desafios para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017.

## APÊNDICE

### A. Entrevistas com os aprendizes do Estágio IV, 1º semestre, UFRGS, 2023.

O que pretendemos investigar?	A fala dos (as) aprendizes (as)
<p>A BNCC e o RCGEM a partir do objeto de estudo da Geografia - o Espaço Geográfico, e dos conceitos de território, lugar e paisagem; quais são as possibilidades de encaminhamento para se desenvolver as habilidades previstas nesses documentos.</p>	<p>A1: <i>É bem complexa a pergunta...achei ela bem ampla, [...] as habilidades no EM, na verdade, eu as achei um pouco mais complicadas, porque com esse NEM que mistura, que coloca a Geografia dentro do ramo das Ciências Humanas, eu acho que elas ficaram muito amplas. Então, quando montamos o plano de aula e quando vamos tentando encaixar um tema de globalização, por exemplo, eu procuro as palavras chaves, leio todas as competências, habilidades e quando achamos uma que está similar [...]; ela tangencia e eu acho difícil encontrar uma habilidade, uma competência que se encaixa bem no que queremos colocar em nossa aula. E uma das aulas sobre fontes de energia, então todas elas, as competências contemplavam questões étnicas, relações sociais, algumas outras coisas que não se consegue encaixar no tema são bem amplas e difíceis [...] é uma questão pessoal, também, eu tenho uma tendência de fazer as coisas de forma bem objetiva.</i></p>

A2: *Eu acredito que ali, nas habilidades [...], traz a questão das multiescalas, das diferentes escalas que nós temos na geografia e a questão dos conceitos da paisagem, lugar, território e a partir disso se abrem muitas possibilidades de trabalhar e desenvolver essas habilidades. Ainda mais, quando pensamos no uso das habilidades aplicativas, que permitem uma maior variabilidade no que podemos abordar com os estudantes.*

A3: *Bom, eu elenquei aqui 4 eixos que eu achei importantes [...], então, eu trouxe a questão da cartografia, pois é um momento em que vamos mostrar aos alunos como ler aquele mapa e isso vai auxiliar os outros conteúdos que vamos trabalhar, tanto de geografia humana, quanto de geografia física. Então, claro, não sei se é a realidade de uma escola pública, mas sobre a questão das imagens de satélite [...] lembro que, no sensoriamento remoto, a depender do comprimento de onda nós conseguíamos ver se tinha poluição em um rio e isso é interessante de trazer. Eu não tive isso, mas eu tive uma amiga que estudou em um colégio particular e o professor levou algumas imagens*

*para eles [...], levou os óculos, se não me engano, de anáglifo [...], então é interessante trabalhar isso dentro da cartografia [...]. Um mapa é um texto, então, se não trabalharmos esses mecanismos de como ler esse mapa e o que ele está querendo nos dizer, as intencionalidades, cabe a nós trazermos isso para os alunos. Eu achei as perguntas um pouco complexas, mas eu trouxe a questão das mudanças globais...de discutir o que é clima, essas mudanças são o efeito estufa ou é o aquecimento global? A questão das “fake news” o cuidado de onde tiramos essas informações, os conflitos geopolíticos, o que acontece com as pessoas que estão migrando pelo espaço. A questão atual da Ucrânia [...], a desigualdade social; o trabalho de campo [...] o diálogo entre teoria e prática, porque, às vezes, só falando na sala de aula [...], mas você pode levar os alunos para ver: aqui tem um prédio, ali uma favela, o porquê de isso estar acontecendo? A questão da geologia: quando o professor lecionou na escola essa aula de geologia, ele passou batido, no momento em que eu levei as rochas,*

	<p><i>falei – olha, estamos em uma planície, [...] levei eles para o pátio, a aula foi outra, eles não queriam nem que o professor voltasse!</i></p>
<p>As práticas educativas que podem estimular o interesse, a curiosidade dos alunos, quanto aos conceitos geográficos para a construção do conhecimento face ao NEM.</p>	<p><i>A1: Para estimular o interesse do aluno, nós podemos trazer as questões locais, começar pelo local e ampliar para o global [...], diferentes fenômenos e processos em diferentes escalas, algo do bairro da cidade e ir ampliando e dissecando em outras escalas ou fenômenos. Articular no sentido de sempre trazer exemplos, em sala de aula, de eventos locais que acontecem no nosso cotidiano.</i></p> <p><i>A2: Articular os conceitos de forma que forneçamos as ferramentas para uma leitura do espaço, algo que eles possam concretamente aplicar [...], mas não aplicar tudo, porque o aluno precisa ter só o contato com o conhecimento historicamente construído. Então, para tentarmos buscar o interesse deles, estimular, se faz muito pertinente que nós consigamos essa aproximação com a realidade que ele passa, o conteúdo que se aprende possa ser aplicado na vida deles. Deixando</i></p>

*claro que eu não sou de acordo com este neoliberalismo implantado no NEM [...], eu digo um conteúdo geográfico de análise crítica do espaço, e não necessariamente que eles tenham que ter economia na grade curricular.*

*A3: Começando pela questão da geografia da vida, tem que fazer uma pergunta desequilibrante, tem que partir da realidade deles, algo mais palpável, e não direto com o conteúdo. Isso eu noto até nas minhas aula que, quando eu começo com isso, é interessante, porque os alunos eles se conectam [...], realmente, se eu chegasse ali, com o conceito, talvez, não iria surtir tanto efeito, e ai, é aquela questão: precisamos conhecer um pouco os alunos. A pergunta desequilibrante é muito boa, mas tu precisas saber para quem tu vais fazer. A tecnologia [...] utilizar o Google Earth, [...], filmes, séries, porque é interessante trazer algo que debata a questão da geografia. Os jogos, eu acho muito interessantes e isso, desde o meu Estágio I, eu levo os jogos [...], nos jogos eles têm a competitividade entre eles [...], então o jogo é uma maneira de ensinar e que seja divertido e eles também se*

	<p><i>ajudam. E eu noto que eles vão melhor nos jogos do que nos trabalhos, nos exercícios que eu dou, nas provas. O trabalho de campo [...], vamos olhar o que está acontecendo ali, nem que seja para levar para a frente da escola. A questão da interdisciplinaridade, eu acho muito interessante, claro, não foi a minha realidade no EF e no EM, mas como eu fiz um cursinho popular para estudar para passar no vestibular [...], eu nunca vou esquecer de uma aula que teve de geografia e história que estavam falando ali sobre a história do Egito, e daí, veio o professor de história pintado de amarelo, porque ele era o Faraó..., daí já veio o professor de geografia contextualizando: você está no Egito e sabe onde fica o Egito? Não fica na Europa fica na África... então era uma coisa muito legal.</i></p>
<p>O impacto na redução da carga horária no ensino de geografia com a criação dos componentes curriculares obrigatórios para o primeiro ano – mundo do trabalho, projeto de vida e cultura e tecnologias digitais.</p>	<p><i>A1: Eu não tive o contato antes dessa redução, então o meu contato é agora e no estágio que nós estamos fazendo essa questão de carga horária ela é bem complexa, porque sempre falta professores e a carga horária já é reduzida. Eu fico até pensando na época em que eu tive o EM [...], mas eu tive geografia</i></p>

*só em dois anos, no primeiro ano eu não tive geografia, não sei se lá tinha menos, aumentou, depois voltou a reduzir. Mas, pensando nos professores, como a disciplina é de CHS [...], tem muito mais gente nas ciências sociais, história que acaba ocupando o espaço da geografia [...], a geografia teve uma perda na carga horária com essa unificação.*

*A2: Quanto à carga horária, como eu tinha 4 períodos na semana eu não senti o impacto, mas, me colocando na posição de professor, sim. Teria que me adaptar às novas disciplinas que surgem desses itinerários formativos e tu acabas tendo que te adaptar [...], a essas novas disciplinas [...], e tenho que trabalhar numa área que não propriamente tive uma formação, um preparo.*

*A3: Assim, trazendo um pouco desse contexto e dos professores também – quando eu estudei no EF eram dois períodos de geografia, e depois, no EM, quando eu estudei eram dois períodos de geografia. E agora, eu quanto professora estagiária, também são dois períodos de geografia, então, para mim, que estou iniciando, não impactou ainda. A princípio seria um período só de geografia, mas eu*



	<p><i>também já consigo ter a visão de que isso vai impactar, porque por mais que eu trabalhe assim, com dois períodos e reduzindo para um [...], com dois períodos eu nunca consigo desenvolver os seis momentos previstos no plano de aula. Por enquanto, eu não estou sentindo esse impacto e os professores da escola não comentam, mas eu consigo ver que isso vai acabar impactando. E os imprevistos [...], se adaptar com às eventualidades.</i></p>
<p>Se há uma compreensão docente quanto à forma de se lecionar a Geografia no NEM, com base nas competências e habilidades previstas na BNCC e no RCGEM.</p>	<p><i>A1: Começa por definir o tema da aula e [...] pela problematização no início do encontro com uma pergunta. E a partir da pergunta eu faço a conceituação, a explicação do tema e sempre escrevendo alguns tópicos para os alunos copiarem. Sempre trazer mapas, imagens, interpretação das imagens, das espacialidades e sempre finalizar com um exercício [...], início, meio e fim. Instigar o aluno no início, depois dar uma conceituação teórica e no final fazer um exercício.</i></p> <p><i>A2: Bom, como estagiário eu tinha os conteúdos ali que a professora estipulou que eu tinha que dar, então, eu tinha que me organizar com base nisso. Então, eu</i></p>

*organizava o trabalho pedagógico, porque eu tive que dar aula sobre fusos, geomorfologia, clima, [...] me organizei com base nisso. As metodologias ativas, sempre tentando a participação do aluno, trazer ele para aula, conceitos que eles pudessem enxergar na realidade deles. Tentando estimular a participação e trazendo coisas concretas [...], para a sala de aula. Então com isso, possibilitava o desenvolvimento de um raciocínio geográfico, de uma leitura crítica do espaço.*

*A3: Primeiro, eu vejo o que eu tenho que fazer – dar uma aula de relevo, clima, geologia, [...] vejo o que irei trabalhar e, depois, eu pego a planilha da BNCC, e eu tenho que escolher o que eu vou colocar no plano de aula, só que aqui eu tenho uma crítica. Quando era para o EF eu tinha um pouco de dificuldade, mas agora eu amadureci [...], porque eu achava que tinha que seguir exatamente o que previa aquela habilidade e aquela competência. E agora eu sei que podemos transitar, então, é melhor. Na BNCC do EF eu consigo ver a geografia, mas na do EM eu tenho muita dificuldade. Então, se eu não montar pelo*

menos, na parte que eu tive que estudar [...], que era a geologia e a geomorfologia, se eu não montasse uma aplicativa, eu não conseguiria trabalhar com o que estava ali. Com a do EM, eu já comecei a ter mais dificuldades [...], seria legal se tivesse assim uma listinha de habilidades aplicativas que a gente já conseguisse olhar [...]: isso aqui está dentro das Ciências Humanas, mas eu consigo ver ali a geografia. Por que eu consigo ver muito a história, a própria filosofia, a sociologia, agora, a geografia tem que dar uma abstraída [...], eu estabeleço os meus objetivos, o que vamos trabalhar nessa aula? Vamos analisar, entender compreender [...], eu faço essas habilidades aplicativas e já fico pensando nas atividades. Se uma atividade for de compreensão, então, eu tenho que ter um texto que traga uma compreensão [...], se é uma comparação, uma análise, [...] então, eu levo duas amostras de rochas, qual que é intrusiva? Qual que é extrusiva? Nessa parte das habilidades, eu já traço os objetivos e já vejo o que eu vou trazer de exercícios. A geografia da vida, trazer uma pergunta desequilibrante

e que seja adequada para a realidade do aluno [...], aqui, eu coloquei a questão dos recursos visuais: eu sempre tento trazer um mapa, uma fotografia, para ilustrar, porque se eu fico só no texto e passando coisa no quadro é abstrato. Qual a diferença entre uma escarpa e uma chapada? [...] a questão da metodologia ativa, até para o aluno sentir que ele está participando da aula [...], eu fiz isso em algumas aulas e deu muito certo. No estágio anterior, quando fizemos aquela atividade dos fios, para entender as noções de cartografia, eu fiz com os alunos e eles gostaram bastante [...], fazer com que eles participem também dessa construção do conhecimento. Eu vejo que essas metodologias ativas funcionam, até os alunos mais tímidos estão ali querendo conversar [...] e isso agora se repetiu no EM no estágio. Levei as rochas, os geodos, e deixei ali – olha pessoal quem quiser pode vir aqui na frente e olhar e comecei a escrever no quadro e quando vi todo mundo ali [...] meu Deus! Vou ter que parar e dar atenção para a galera! Um menino que não abria a boca nas duas primeiras aulas falou: eu tenho essa

	<p><i>na minha casa. A participação ativa com eles na aula é importante e tu começas a resgatar aquele aluno, porque se não está falando nada é porque alguma coisa está acontecendo ou não está entendendo, enfim, milhares de coisas.</i></p>
<p>Se o trabalho com as competências e habilidades previstas na BNCC e no RCGEM pode ser sistematizado, para a formação de um aluno que tenha uma leitura crítica da sociedade e saiba se portar de forma ativa na busca de seus direitos, da sua cidadania.</p>	<p><i>A1: Complexa essa também, isso eu acho bem complicado trabalhar com as habilidades partir das habilidades e depois ir para os temas da geografia. As habilidades são bem genéricas e, no momento que montamos um plano de aula, não estudamos a BNCC, pois tem o tema e vamos atrás de material, imagens, textos [...], a última coisa que eu monto no plano de aula é uma busca pela competência, pela habilidade para ver qual o encaixe colocar [...], no momento que tu constrói a tua aula é algo que faça sentido para o aluno, porque tu estás desenvolvendo a habilidade a construção do sentido, do raciocínio para que ele possa entender.</i></p> <p><i>A2: Eu acredito que consiste justamente na capacidade de apreensão da realidade, de leitura do espaço, porque quando conseguimos ler, interpretar, o espaço podemos nos apropriar e se inserir nele de uma maneira melhor</i></p>

*exercendo o nosso papel, o nosso dever como cidadão. Então, sendo como resultado uma formação cidadã. Claro que também precisa de um alinhamento com o PPP da escola, para que isso seja possível de uma melhor forma.*

*A3: Essa eu tive um pouco mais de dificuldades, eu coloquei a questão da construção do conhecimento significativo [...], eu lembro de um plano de aula que eu levei para o professor avaliar, e aí, ele falou que eu havia levado a questão das formas de relevo, da geomorfologia, mas não podemos estudar o relevo pelo relevo, tu tens que trazer o impacto no ambiente. Eu notei essa diferença quando levei uma reportagem sobre os deslizamentos, e daí, já os alunos começaram a conversar: bah, eu moro perto de um morro, eu posso deslizar [...], para eles verem que vivem geografia todos os dias, ocupam espaços, frequentam lugares. Os debates [...] no EM estão sendo mais fáceis de trabalhar, por mais que eles não concordem, eles respeitam o momento em que o colega está falando; não falam juntos, [...] a questão do debate também é fundamental para eles saberem*

	<p><i>como vão se comportar [...], enquanto indivíduos em uma sociedade [...], a escuta, respeitar a voz do outro [...]. Eu coloquei, também, a questão dos projetos, porque eu lembrei muito do meu EF, porque na minha escola tinha horta, tinha robótica [...], então, nós plantávamos alface na horta e depois, junto com a professora de ciências, recolhíamos aquelas alfaces que eram levadas para a cozinha para nós almoçarmos. A pesquisa é importante, mas, também, os projetos [...] coisas que vão além da escola e que atinjam a comunidade. A leitura crítica vai junto com o debate, olhar o texto, a propaganda, por que está acontecendo isso? É “fake news”? De onde está vindo isso, se podemos tornar isso como verdade ou não.</i></p>
--	--

B. Entrevistas com os (as) mestres (as) docentes.

O que pretendemos investigar	A fala dos (as) mestres (as)
<p>A BNCC e o RCGEM a partir do objeto de estudo da Geografia - o Espaço Geográfico, e dos conceitos de território, lugar e paisagem; quais são as possibilidades de encaminhamento para se</p>	<p>M1: [...], na BNCC [...] não estão previstos esses conceitos de uma forma objetiva. Nas habilidades, vamos encontrar algo mais específico, mas, de um modo geral, como tínhamos antigamente os conceitos, como conteúdo da Geografia, não temos</p>

<p>desenvolver as habilidades previstas nesses documentos.</p>	<p><i>mais. Hoje nem se diz mais conteúdo, são objetos do conhecimento. Antes, tinha se definido o que se trabalharia, por exemplo, Espaço Geográfico, Paisagem, Região, esses conceitos no 1º ano do EM. Inclusive, quando eu entrei na escola em 2011, eu tinha muita dificuldade de trabalhar esses conceitos. Na minha experiência, tentando trabalhar esses conceitos, eu vi que não fazia sentido para os alunos. Então, eu acho que quando veio a BNCC e, depois, o Referencial Gaúcho, eles não trazem isso como um objeto do conhecimento, eles possibilitam trabalhar muito mais a questão do raciocínio geográfico, do pensamento geográfico, a educação geográfica [...], como eu tenho trabalhado [...], de um modo geral, o objetivo nunca é desenvolver esses conceitos, eu diria assim, esses conceitos estão diluídos nos objetos do conhecimento. Por exemplo, tu vais trabalhar com o terceiro ano no primeiro trimestre, a questão da Geopolítica, as Relações de Poder, a Organização Espaço-Mundial. Esses são objetos do conhecimento. Mas, por trás, eu trago a questão do Território. Então, todas essas questões, eu não trago o conceito para o aluno, sabe? O que eu faço para fazer relações?</i></p>
--	--



	<p><i>Quando trabalhamos em diferentes escalas... Tu vais falar sobre Espaço-Mundial, [...] eu sempre tento partir da realidade dos alunos, [...] um dos exemplos que eu sempre cito em sala de aula é a questão do tráfico de drogas dentro do lugar em que eles vivem, porque a grande maioria dos alunos vem de comunidades,[...] então, essas Relações de Poder, a Delimitação do Território fazem parte da vida deles, de uma forma clara e objetiva. É mais fácil partir da realidade deles e fazer as relações com a Geografia. É muito difícil trazer os conceitos da Geografia sem fazer as relações com o cotidiano dos alunos, porque são conceitos abstratos. Quando desenvolvemos uma habilidade com eles, como “localizar países na Guerra Fria”, [...] sobre a questão da Bipolaridade, Unipolaridade, Multipolaridade, das Ordens Mundiais, por trás disso eu vou estar embasada nos conceitos geográficos, mas eu não vou trazer isso para eles de uma forma direta, porque o objetivo é desenvolver a habilidade, e não que eles saibam qual o significado de Espaço Geográfico. Imagina eu apresentar para os alunos o conceito de Espaço Geográfico: é um conjunto indissociável de sistemas de</i></p>
--	---

	<p><i>objetos e sistemas de ações...isso para eles não interessa. Eles não conseguem enxergar o que é um Sistema de Objeto ou o que é um Sistema de Ação, como diz o Milton Santos, entende? Eles enxergam o quê? Eles enxergam o que eles vivem no cotidiano deles. Eles enxergam os percursos quando estão pegando o ônibus, que tem pessoas circulando pelo Espaço, pelos Lugares, pela Cidade. Eles vão ver que lá tem prédios, tem praças, que um prédio é diferente do outro. Transformar isso que eles enxergam nos conceitos geográficos, daí sim! Teria que desenvolver determinadas habilidades com os alunos, por exemplo, a observação, a interpretação, a descrição, a localização. Tudo isso. É uma relação muito difícil de fazer, mas totalmente possível [...].</i></p> <p><i>M2: De acordo com a BNCC, para que eu possa desenvolver os conteúdos, eu faço uma pesquisa e um projeto de aula com base nas habilidades dos alunos e procuro fazer com que as aulas se tornem produtivas e interessantes, para sair um pouco dos conteúdos.</i></p>
<p>As práticas educativas que podem estimular o interesse, a curiosidade dos alunos, quanto</p>	<p><i>M1: Vou contextualizar uma situação que ocorreu em sala de aula. Estava trabalhando população e migração.</i></p>

<p>aos conceitos geográficos para a construção do conhecimento face ao NEM.</p>	<p><i>Sempre começo, quando vou trabalhar esse assunto, perguntando:</i></p> <p><i>– Quem gostaria de sair do país ou de morar em outro lugar?</i></p> <p><i>A grande maioria gostaria de sair do país. E eu sempre questiono: por que vocês gostariam de sair? Uma menina disse que queria ir para o Japão, porque lá é melhor. Mas é melhor o quê? Acaba que a aula toma um rumo que eles direcionam[...] os alunos falaram dos Estados Unidos e perguntei por que eles gostariam de ir para lá? E eles falaram:</i></p> <p><i>– Lá é tudo melhor! A educação é melhor! A segurança é melhor! A saúde é melhor[...]. Então, comecei a conversar com eles sobre o cuidado que devemos ter quando falamos que um país é perfeito para tudo, porque os Estados Unidos têm muitos problemas, de moradia, [...] pessoas que não conseguem pagar uma hipoteca e há questões de saúde,[...] não tem o SUS. Enfim, os alunos chegaram na questão da educação e um aluno falou:</i></p> <p><i>– No Brasil tudo é ruim! A educação é uma porcaria...</i></p> <p><i>Eu conversei com ele [...] e lhe perguntei:</i></p> <p><i>– A educação é ruim? Mas quantas vezes tu estudas por semana fora da</i></p>
---	---

	<p>escola?</p> <p>– Ah, eu não estudo.</p> <p>Então: – Tu achas que o problema é o ensino? No Brasil, poderia ser melhor, com certeza, as escolas públicas, principalmente, as estaduais[...]. Uma aluna me perguntou:</p> <p>– Professora, tu não achas que nós estamos sendo muito prejudicados com o NEM?</p> <p>Eu tenho a minha opinião sobre o NEM: estou trabalhando <i>Relações de Gênero e Vida em Sociedade, Cultura e Tecnologias Digitais. Trabalhar as Relações de Gênero [...]</i> essa disciplina é maravilhosa. O que esses alunos estão aprendendo, e eu também, porque eu tive que estudar muito, estou estudando o tempo inteiro, estudando sobre <i>Relações de Gênero, Identidades de Gênero</i>. Esses alunos estão aprendendo muito sobre isso [...]. Muito mesmo. O EM tinha que mudar, sem sombra de dúvidas, tinha que se ter uma mudança no EM, curricular [...], esse é o problema do NEM. O que está acontecendo? Aumentou o abismo entre a escola privada e a escola pública [...]. Em uma turma de segundo ano [...], a maioria dos alunos são estagiários, jovens aprendizes ou tem algum envolvimento profissional no turno</p>
--	--

	<p><i>oposto. Eles estudam de manhã e trabalham à tarde. Isso já é um dos problemas. Não é a escola pública. Eles são obrigados a trabalhar, por causa da realidade econômica. Isso já é o primeiro item que vai produzir esse abismo entre a escola privada e a escola pública. Então, o NEM não foi feito para a escola pública, ele foi pensado para os alunos da rede privada. Os meus colegas, de um modo geral, estão muito desconfortáveis de ter que trabalhar iniciação científica ou essas disciplinas das Trilhas [...]. Desacomodou muito os professores em sair dessa zona de conforto e de ter que planejar aula nova, estudar [...]. Na reunião que tivemos de formação, qual era a proposta da formação pedagógica? Era pensar em metodologias e alternativas para tentar melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos [...]. Trabalhar projeto em escola é o que mais tem envolvimento dos alunos, eles realmente se envolvem. E vai contra aquela ideia de que vou perder uma aula que eu poderia estar dando conteúdo, na cabeça desses professores que nem sabem o que é habilidade, por que só falam em conteúdo. Parece que não existe nada em relação às habilidades, eles não</i></p>
--	--

	<p><i>entendem. O que é uma habilidade? O que é uma competência? Eles não estudaram isso. Eles só pensam no conteúdo. Em um projeto, tu vais desenvolver várias habilidades [...]. A área de abrangência do desenvolvimento de habilidades é muito maior.</i></p> <p><i>M2: Nessa questão eu trabalho da seguinte forma: eu utilizo as habilidades da BNCC com os alunos, porém eu esbarro no material que tenho disponível. Embora haja tecnologia na escola, ela não funciona. Funciona algumas vezes, outras não funciona, então às vezes para usar os Chromebook que temos ou, propriamente, os celulares dos alunos esbarramos na questão tecnológica. Então, eu faço as minhas aulas, por exemplo, trabalhar território com eles, trabalhar localização... vários projetos [...], e faço umas aulas criativas, mas muitas vezes eu não consigo desenvolver os conteúdos. A forma que usamos para estimular o aluno dentro da realidade que temos é trabalhar com música, com filmes, com charges, às vezes eu coloco algumas charges mostrando...se você estivesse morando no Amapá, com seria a sua realidade, a vegetação é diferente daqui no sul? E tem nessa questão de</i></p>
--	--

	<p><i>desenvolver o interesse dos alunos, por exemplo, as atividades que tu fazes interdisciplinar, às vezes, quando tu consegues se reunir com uma colega, por exemplo, algum tema incomum com a biologia, filosofia, sociologia, às vezes você consegue fazer um trabalho mais interessante tipo uma palestra [...] são várias as atividades que tentamos.</i></p>
<p>O impacto na redução da carga horária no ensino de geografia com a criação dos componentes curriculares obrigatórios para o primeiro ano – mundo do trabalho, projeto de vida e cultura e tecnologias digitais.</p>	<p><i>M1: Horrível. Eu sempre tive dois períodos de Geografia no EM, primeiro, segundo e terceiro ano, sempre em dois períodos. O primeiro ano permanece com dois períodos. Muda no segundo e no terceiro que é um período só de Geografia. No início desse ano, eu me reuni com a professora de Geografia da tarde. Eu estou com todas as turmas de Geografia da manhã e, à tarde, eu leciono Cultura e Tecnologia Digital, e Relações de Gênero e Vida em Sociedade. Então, nós nos sentamos e pensamos, como vamos fazer? Dos 80 períodos que tínhamos em um ano, vamos ter 40! Como nós vamos trabalhar com esses alunos? É muito frustrante. Ela sempre foi apegada ao livro didático, é diferente de mim. Quando nos reunimos, eu falei assim: - Não tem como se apegar ao livro didático nesse momento, porque não</i></p>

	<p><i>há como seguir o livro didático e não vai dar tempo para trabalhar tudo que está ali. Vamos reestruturar tudo, desde o primeiro, o segundo e, agora, o terceiro, pensando que temos 40 períodos por ano. [...], eu falei para ela que temos autonomia para fazer o que quiser com relação aos objetos do conhecimento, porque essas habilidades que têm no RCGEM, tu consegues jogar em qualquer objeto do conhecimento. Isso que alguns professores não se dão conta! Trabalhar por habilidade é muito mais fácil, porque tu consegues pegar aquelas habilidades e articular para trabalhar, por exemplo, a Revolução Industrial. Porque a Revolução Industrial é o contexto [...] tem uma falta de entendimento sobre essa questão das habilidades.</i></p> <p><i>Então o que nós fizemos? Reformulamos tudo. Lá no início do ano sem saber como seria, mas agora, ao longo do ano, passou o primeiro, o segundo trimestre [...] é muito frustrante. Eu sempre trabalhei dessa forma, em relação aos objetos do conhecimento. Trabalhar com o objeto do conhecimento e trazer as questões do cotidiano e da vida deles. Eu desenvolvia a parte mais conceitual, a partir do cotidiano, problematizando.</i></p>
--	---



	<p><i>Depois pegava um tema específico e desenvolvia. Por exemplo, se estou trabalhando teorias populacionais eu falava sobre a China, o controle da natalidade, política do filho único, pois havia mais tempo para fazer isso. Agora, eu não tenho. Parece aquela “corrida de conteúdo”, que não tem aproveitamento das aulas, sabe? Eu tenho cinquenta minutos com a turma, na semana [...], há muita coisa para se falar! É tudo muito rápido e muito superficial. Essa questão da redução da carga horária é o que mais me entristece [...], parece que eu estou sempre correndo nas turmas de segundo ano [...], correr para chegar no horário, é tudo muito milimetricamente calculado.</i></p> <p><i>M2: Essa nova estrutura do EM foi uma bomba, porque tirou de nós horas de geografia, horas de outras disciplinas, como biologia, e várias outras que são importantes. Colocaram, por exemplo, disciplinas que os professores nunca trabalharam na vida, que nenhum tinha preparo [...] para dar as trilhas que eles colocaram de uma forma [...], mandaram os alunos escolher e, muitos deles, não tinham condições de escolher, porque eles não tinham noção do que era. Então, esse NEM para nós foi ruim, porque além de tirar</i></p>
--	--

	<p><i>carga horária de disciplinas importantes [...], coisas que tu precisas em sala de aula, que os alunos precisam saber. E aí, tu vais lecionar conteúdos que nenhum professor tem formação, é difícil, mas agora, estão falando que irão reformular, estruturar, tomara que mude. Porque ficou confuso para os alunos, também, eles não têm base teórica [...], embora eu desenvolva habilidades das disciplinas de projeto de vida, mundo do trabalho, direitos humanos [...], para eles, faltam embasamentos. E tivemos a pandemia, e o aluno que estava no 8º ano do EF ele pulou, automaticamente, para o 1º ano do EM. Então, por mais que eu tente usar as questões da BNCC, de desenvolver as habilidades e competências [...], esbarramos na questão do conhecimento do aluno [...].</i></p>
<p>Se há uma compreensão docente quanto à forma de se lecionar a geografia no NEM, com base nas competências e habilidades previstas na BNCC e no RCGEM.</p>	<p><i>M1: Essa questão, eu entendo de uma forma mais metodológica. Falando da aula em si, isso foi uma coisa até que eu aprendi com os professores na época dos estágios, e é uma coisa que faz muito sentido, e na prática, eu vi que realmente funciona, que é a questão da problematização. Colocar uma pergunta desequilibrante no quadro para iniciar a aula [...], é como se nós começássemos pelas beiradas, partindo da realidade deles por algo</i></p>

	<p><i>que eles, talvez, não teriam como relacionar com aquilo que vai ser trabalhado. Hoje, eu estava trabalhando a questão dos movimentos da Terra, com o primeiro ano e eu escrevi no quadro: “O que aconteceria se a Terra parasse de girar no próprio eixo? [...]”, a pergunta, a problematização desequilibra e tira o aluno da zona de conforto. E isso faz muito sentido, porque eles pararam e ficaram pensando. Talvez nunca na vida eles tivessem parado para pensar nisso. Inclusive, um aluno que conversa bastante e não costuma participar da aula foi o que mais respondeu e participou. Ele chegou e falou assim: “Professora, voaríamos para longe!”, a primeira coisa que ele falou. Ele já mobilizou hipóteses. E a partir daquela problematização eu já trouxe um exemplo do cotidiano deles, eles já começaram a estabelecer relações, e aí estão as habilidades. Eu pego o objeto do conhecimento e, por meio dele, eu vou desenvolver essas habilidades. Esses planejamentos, de um modo geral, eu faço sempre.</i></p> <p><i>M2: Eu trabalho com eles assim: eu faço os meus planos de aula baseados na BNCC, nas competências e habilidades. Dessa forma, eu desenvolvo os conteúdos, por</i></p>
--	--

	<p><i>exemplo, o espaço geográfico – eu produzo um texto [...] com imagens [...] para eles reconhecerem. Tipo, a sala de aula, que tipo de espaço é a sala de aula? [...] para trabalhar o êxodo rural, eu faço uma charge e coloco o homem do campo trabalhando e, depois, esse mesmo homem saindo, se retirando, para eles terem uma noção do que é o êxodo rural. Eu trabalho com produção de texto [...] mostrando, às vezes, até uma música que tenha relação com o assunto que estou falando. Pergunto, também, “os pais, os avós de vocês vieram de onde? São de Porto Alegre?” Tentando explicar o êxodo, o que significa êxodo, mas tudo com base nos meus planos de aula.</i></p>
<p>Se o trabalho com as competências e habilidades previstas na BNCC e no RCGEM pode ser sistematizado, para a formação de um aluno que tenha uma leitura crítica da sociedade e saiba se portar de forma ativa na busca de seus direitos, da sua cidadania.</p>	<p><i>M1: Primeiro, pensar no espaço da escola. A escola como instituição é igual em qualquer lugar. Ela trabalha com o conhecimento [...] eu já trabalhei em diversas escolas [...], pela manhã, à tarde e à noite [...] e nenhuma escola é igual. A questão da identidade, é construída pelas pessoas que frequentam o lugar [...], o que ocorre dentro da escola, o tipo de projeto, o que vai ser desenvolvido têm uma característica em comum. Por exemplo, em uma escola que trabalhei no Extremo Sul de Porto Alegre, na *Restinga. A Festa Junina na escola,</i></p>

na qual as famílias participam. As pessoas enxergam aquele espaço como um lugar. Sabe aquele termo “Comunidade Escolar”? Aquilo ali é Comunidade Escolar. O pai está fazendo EJA - terminando o EM, e o filho mais novo está fazendo os anos iniciais do EF, de manhã, e o mais velho, o EM à tarde. A escola participa daquele espaço que eles vivem. Na festa junina estava toda a família reunida. Era um evento [...] a escola como um lugar daquelas pessoas [...]. A questão da cidadania é de alguma forma fazer com que eles percebam que aquele conhecimento e aquilo que eles estão trabalhando na sala de aula tem uma relação com o dia a dia, com o cotidiano. Porque, às vezes, nós trabalhamos na escola de uma forma muito distante. É como se, realmente, o muro da escola dividisse dois mundos, o mundo dentro da escola e o mundo fora da escola [...]. E para finalizar, propor ações. Isso foi algo que eu comecei nos últimos anos com os alunos. Para tudo que eu problematizo, eu peço para eles proporem ações de melhoria, porque antes eu não tinha esse hábito de pensar nisso [...] e querendo ou não, eles acabam desenvolvendo habilidades e práticas. Eu nem chego e

	<p><i>falo o que é cidadania e o que é ser um cidadão, porque eles já estão exercitando isso, sem saber.</i></p> <p><i>M2: Na última questão [...] precisamos de muitas coisas para que tu consigas estruturar, para que eles realmente consigam aprender. Uma educação de inclusão cidadã, para que eles entendam a importância de estar ali. Os conceitos todos que estamos passando [...], as habilidades, as competências que falamos, que tentamos falar com eles, então precisamos de [...] uma melhor estrutura nas escolas para que se consiga fazer isso, [...] mais professores em sala de aula [...]. Precisa de muito auxílio para a escola pública, inclusive para os professores. E por mais que o PPP me dê liberdade, eu não consigo atender toda a demanda das minhas disciplinas, porque eu chego em sala de aula preparada para dar uma aula de geografia, e aí, falta um colega e eu tenho que dar aula sobre o mundo do trabalho. É uma coisa que não tem a ver com a minha formação [...], acaba me atrapalhando muito [...], atender outras disciplinas que tu não tens formação é muito difícil! [...], tu preparas a tua aula “bem bonitinha”, teu plano de aula está perfeito [...]</i></p>
--	---

	<p><i>chega lá não tem colega e tu tens que dar dois, três períodos juntos. Daí, acabou com todo o teu planeamento [...], tem todos esses problemas que lidamos na escola pública, todos os dias, todas essas dificuldades.</i></p>
--	---

## ANEXO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezados(as) alunos (as) e professores (as) de Geografia Licenciatura,

Eu, Leonardo Rosa Paixão, junto com meu orientador, Prof. Dr. Antônio Carlos Castrogiovanni, responsáveis pelo Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) "Ensino de Geografia: ensinar e aprender no Ensino Médio", estamos lhe fazendo um convite para participar como voluntário (a) nesse estudo.

O objetivo principal desta pesquisa é analisar o Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (RCGEM), com o intuito de investigar as possibilidades de construção do Espaço Geográfico, a fim de propor práticas pedagógicas na arte de ensinar e aprender Geografia na etapa final da educação básica no Estado do Rio Grande do Sul, com o advento do Novo Ensino Médio.

O estudo será desenvolvido em uma fase por meio de pesquisa qualitativa, cuja coleta de dados somente ocorrerá com os (as) participantes que tenham assinado o Termo de Consentimento.

Você será convidado (a) a responder uma entrevista estruturada contendo questões sobre as competências e habilidades previstas na BNCC e no RCGEM. A entrevista será gravada e terá aproximadamente 30 minutos de duração. A sua participação neste estudo é voluntária, podendo desistir a qualquer momento.

Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos direitos de participante desta pesquisa, entre em contato com a Comissão de Pesquisa do Instituto de Geociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEP-UFRGS), pelo e-mail: [compesq-igeo@ufrgs.br](mailto:compesq-igeo@ufrgs.br). A Comissão de Pesquisa é um órgão auxiliar da Unidade Acadêmica. Sua responsabilidade também é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

Este Termo de Consentimento assinado será recolhido pelo pesquisador que manterá a sua identidade no mais rigoroso sigilo. Seu nome não será divulgado sob nenhuma hipótese.

Ao participar da pesquisa, você contribuirá para a produção de conhecimento sobre o ensino de Geografia e para a possibilidade de construção de novas práticas pedagógicas, da Escola e dos professores, junto aos alunos.

O desconforto que você poderá sentir é o de compartilhar informações pessoais ou confidenciais ou em alguns tópicos que possam se tornar incômodos. O pesquisador deixará claro que não precisará responder a qualquer pergunta ou parte de informações obtidas, se sentir que ela é muito pessoal ou sentir desconforto em falar.

Ao assinar este termo de consentimento, você não renuncia a nenhum direito legal que teria de outra forma. Não assine este termo de consentimento, a menos que tenha tido a oportunidade de fazer perguntas e tenha recebido respostas satisfatórias para todas as suas dúvidas. Se você concordar em participar deste estudo, você rubricará todas as páginas e assinará e datará duas vias originais



deste termo de consentimento. Você receberá uma das vias para seus registros e a outra será arquivada pelo responsável pelo estudo.

Eu, \_\_\_\_\_, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado (a), ficando claro para mim que a minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício.

Declaro, ainda, que fui informado (a) dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos a que serei submetido (a), dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar.

Diante do exposto, expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Assinatura da participante \_\_\_\_\_

Contatos: ( ) \_\_\_\_\_ ( ) \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Data: