



---

## ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA GEOGRAFIA ESCOLAR: ANÁLISE NA REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO EM GEOGRAFIA

TEACHING STRATEGIES IN SCHOOL GEOGRAPHY: AN ANALYSIS IN THE REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO EM GEOGRAFIA

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN GEOGRAFÍA ESCOLAR: UN ANÁLISIS EN LA REVISTA BRASILEÑA DE EDUCACIÓN GEOGRAFIARIA

**Matheus Kleinicke Rossales**

Universidade Federal de Pelotas, Mestre em Geografia, Pelotas, Brasil. E-mail:

[matheus.rossales@gmail.com](mailto:matheus.rossales@gmail.com).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8361-9084>.

**Liz Cristiane Dias**

Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Ciências Humanas, Ituiutaba, Brasil. E-

mail: [lizcdias@gmail.com](mailto:lizcdias@gmail.com).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3557-4867>.

### RESUMO

Este artigo apresenta uma pesquisa voltada ao ensino de Geografia, cujo objetivo foi mapear as estratégias de ensino e de aprendizagem evidenciadas nas práticas educativas publicadas na Revista Brasileira de Educação em Geografia (RBEG), além de relacioná-las às propostas metodológicas e às habilidades previstas para a Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A metodologia adotada baseou-se na análise de conteúdo de Laurence Bardin, o que possibilitou a construção dos instrumentos de pesquisa, como a ficha de análise e o tratamento sistemático das informações coletadas. A partir da aplicação desse instrumento, foi possível identificar uma variedade significativa de estratégias didáticas e metodológicas, bem como um repertório expressivo de habilidades voltadas ao desenvolvimento dos estudantes. Como principal contribuição, a pesquisa buscou estreitar os vínculos com a Geografia escolar, evidenciando a riqueza e a diversidade das práticas de ensino e aprendizagem utilizadas para trabalhar os conteúdos geográficos. O estudo reforça a importância de estratégias inovadoras e contextualizadas para a formação crítica e significativa dos alunos.

**Palavras-chave:** Ensino de geografia; Estratégias de ensino e aprendizagem; Geografia escolar; BNCC.

## ABSTRACT

This article presents a study focused on the teaching of Geography, whose objective was to map the teaching and learning strategies evidenced in the educational practices published in the “Revista Brasileira de Educação em Geografia” (RBEG), in addition to relating them to the methodological proposals and skills expected for Geography in the “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC). The methodology adopted was based on content analysis according to Laurence Bardin, which enabled the construction of research instruments, such as the analysis form and the systematic treatment of the information collected. From the application of this instrument, it was possible to identify a significant variety of didactic and methodological strategies, as well as an expressive repertoire of skills aimed at the development of students. As its main contribution, the research sought to strengthen the links with school Geography, highlighting the richness and diversity of teaching and learning practices used to work with geographic content. The study reinforces the importance of innovative and contextualized strategies for the critical and meaningful formation of students.

**Keywords:** Teaching geography; Teaching and learning strategies; School geography; BNCC.

## RESUMEN

Este artículo presenta una investigación orientada a la enseñanza de la Geografía, cuyo objetivo fue mapear las estrategias de enseñanza y aprendizaje evidenciadas en las prácticas educativas publicadas en la Revista Brasileira de Educação em Geografia (RBEG), además de relacionarlas con las propuestas metodológicas y las habilidades previstas para la Geografía en la Base Nacional Común Curricular (BNCC). La metodología adoptada se basó en el análisis de contenido de Laurence Bardin, lo que permitió la construcción de los instrumentos de investigación, como la ficha de análisis y el tratamiento sistemático de la información recopilada. A partir de la aplicación de este instrumento, fue posible identificar una variedad significativa de estrategias didácticas y metodológicas, así como un repertorio expresivo de habilidades orientadas al desarrollo de los estudiantes. Como principal contribución, la investigación buscó estrechar los vínculos con la Geografía escolar, evidenciando la riqueza y diversidad de las prácticas de enseñanza y aprendizaje utilizadas para trabajar los contenidos geográficos. El estudio refuerza la importancia de estrategias innovadoras y contextualizadas para la formación crítica y significativa de los estudiantes.

**Palabras clave:** Enseñanza de geografía; Estrategias de enseñanza y aprendizaje; Geografía escolar; BNCC.

## 1 – Introdução

Esta pesquisa<sup>1</sup> teve como objetivo mapear as estratégias de ensino evidenciadas nas práticas educativas publicadas na Revista Brasileira de Educação em Geografia (RBEG), relacionando-as às estratégias de ensino e aprendizagem, bem como às competências e habilidades da Geografia previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, buscou-se

---

<sup>1</sup> A pesquisa corresponde a um recorte da dissertação de mestrado.

analisar se, após a implementação da BNCC, ocorreu um crescimento nas atividades vinculadas às habilidades propostas pelo documento, de modo a compreender o impacto desse processo no ensino de Geografia. As análises e discussões evidenciadas na pesquisa buscam realizar um enfoque para a Geografia escolar, trazendo dados que contribuam para um entendimento maior do que vem sendo evidenciado em ambiente escolar, tendo como fio condutor as estratégias educacionais adotadas.

Articular estratégias de ensino e aprendizagem direcionadas à promoção de um conteúdo significativo para os alunos é uma tarefa complexa e desafiadora, pois demanda que o professor tenha a capacitação para vincular o arcabouço teórico-prático ao ambiente de sala de aula. Em vista disso, este artigo propõe-se a apresentar, de maneira concisa, os resultados da pesquisa, enfatizando como as estratégias de ensino e aprendizagem foram empregadas no campo metodológico, bem como a relação da BNCC com o crescimento do uso de habilidades nas práticas analisadas. As contribuições de Callai (2016), Dias (2018), Castellar (2019), Kossovski (2018), Martins (2011), Meirieu (1998) e Boruchovitch (2004) foram substanciais na construção do entendimento acerca das estratégias de ensino. O termo discutido ao longo do texto representa um movimento que requer a participação ativa do docente, pois o processo metodológico é uma peça importante na aprendizagem do aluno. Um professor participativo possibilita uma avaliação mais precisa das atividades empregadas em aula, gerando uma melhoria na qualidade motivacional do aluno e, conseqüentemente, um encorajamento com a disciplina (Boruchovitch, 2004).

Como já ressaltado, a investigação teve como objeto de estudo a Revista Brasileira de Educação em Geografia (RBEG), um periódico científico independente, de fluxo contínuo e publicado exclusivamente em formato eletrônico. A revista é, atualmente, um periódico de referência para o ensino e a pesquisa em educação geográfica, com artigos voltados a pesquisas inéditas, entrevistas, práticas educativas, dossiês e informes sobre a educação em Geografia. Assim, o objeto de investigação se destaca como um importante repositório de pesquisas, com práticas e reflexões produzidas por professores da educação básica, da educação superior e estudantes de graduação e pós-graduação. Ainda assim, a investigação não propõe realizar uma análise local, mas sim uma abordagem mais ampla das estratégias de ensino e de aprendizagem empregadas nos processos formativos do saber geográfico. Teve como recorte temporal analítico os últimos

dez anos, que compreendem os anos de 2011 a 2022, período marcado por inúmeros acontecimentos educacionais, como a implementação da BNCC e o ensino remoto emergencial.

## **2 – Metodologia**

### **2.1 Discussões acerca do campo analítico**

Os procedimentos metodológicos apresentados foram planejados e executados em um sentido que assegura a fluidez da investigação, proporcionando que os resultados finais alcançados estivessem ordenados de uma maneira que possibilitasse a inferência dos mesmos. Esses mecanismos metodológicos proporcionaram, respectivamente, um entendimento assertivo da fonte de informação apresentada e uma coleta de dados capaz de suprir as demandas investigativas.

Em vista disso, a pesquisa teve como base a análise interpretativa, que, de acordo com Dalfovo, Lana e Silveira (2008), é “[...] aquela que trabalha predominantemente com dados qualitativos, isto é, a informação coletada pelo pesquisador não é expressa em números, ou então os números e as conclusões neles baseadas representam um papel menor na análise”. Essa pesquisa buscou realizar uma análise documental — o que implica uma perspectiva não numérica — e, mesmo que a investigação detenha alguma expressividade numérica, a natureza discursiva da investigação esteve predominante, pois ela teve como foco uma análise direcionada para os sujeitos sociais.

Com outra perspectiva acerca da investigação, Godoy (1995) caracteriza os estudos descritivos como uma pesquisa integrada, sendo importante para que o pesquisador capture o fenômeno a partir do contexto e das perspectivas dos agentes envolvidos, sendo assim possível ter um discernimento — a partir dos dados coletados e estudados — da dinâmica do fenômeno investigado. Esse modo de pesquisar possibilita um grande leque diversificado para se estudar as dinâmicas que envolvem os seres humanos e suas relações sociais, fornecendo uma visão panorâmica do objeto avaliado na investigação.

Outro ponto muito importante nesse tipo de levantamento foi a escolha dos procedimentos metodológicos dentro do campo da análise qualitativa, tendo em vista que estamos abordando os caminhos que nos ajudarão a entender o campo de estudo abordado. Em vista disso, uma das ramificações que compõem a investigação documental desta pesquisa foi a análise de conteúdo,

um campo metodológico difundido por Laurence Bardin, sendo uma das bases metodológicas mais utilizadas em publicações direcionadas ao campo da análise de dados.

Para Bardin (2016), análise de conteúdo é um conjunto de técnicas e procedimentos que visam obter indicadores, sejam quantitativos ou não, que permitam a inferência da mensagem captada. Percebe-se que a análise de conteúdo, na perspectiva dessa autora, é um ato de inferência com base nos dados coletados; esse ato pode estar relacionado, intrinsecamente, ao contexto analítico em voga, sendo uma peça fundamental na condução de potenciais resultados que a investigação busca averiguar.

Em outra perspectiva, Godoy (1995) aborda que a análise de conteúdo trabalha de maneira parcial — mesmo que tenha um objetivo definido —, estando focada na sistematização de processos metodológicos das mais variadas formulações, podendo implicar em adaptações que podem estar relacionadas aos documentos a serem analisados ou aos objetivos dos investigadores. Isso mostra que utilizar essa técnica de análise de dados provém de um valioso potencial investigativo, tendo em vista que possibilita trabalhar com um alto volume de conteúdos documentais e proporciona uma maneira de filtragem dos elementos textuais analisados no campo de trabalho.

A utilização da análise de conteúdo discutida por Bardin (2016) aborda três fases fundamentais para sua aplicação nas pesquisas: pré-análise, exploração do material e tratamento de dados (quadro 1). A implementação desses fundamentos buscou qualificar os resultados que foram analisados, proporcionando uma metodologia centrada no rigor organizacional e, assim, reduzindo as possibilidades de ambiguidade dos resultados referenciados.

**Quadro 1:** As fases da técnica de análise de conteúdo

Pré-análise	<ul style="list-style-type: none"><li>• Leitura flutuante;</li><li>• Escolha dos documentos;</li><li>• (Re) elaboração dos objetivos;</li><li>• Formulação de indicadores;</li></ul>
Exploração do material	<ul style="list-style-type: none"><li>• Transformação dos dados brutos;</li><li>• Análise de dados, contexto e codificação;</li></ul>
Tratamento dos dados	<ul style="list-style-type: none"><li>• Interpretação e inferência dos dados;</li></ul>

Fonte: Bardin, 2016. Organização: os autores, 2024.

A pré-análise foi a fase preliminar da organização da investigação, momento em que ocorreu a operacionalização e sistematização das ideias iniciais da pesquisa científica. Nesse instante, foi estabelecido um organograma envolvendo os procedimentos metodológicos a serem executados, de maneira bem alinhada e com espaço de manobra para eventuais adequações fora do planejado. Sendo assim, ocorreu um momento de primeiro contato – leitura flutuante – com os documentos analisados, a escolha dos textos, a elaboração de objetivos e a definição de indicadores que visam nortear o período da interpretação e preparação do material documental (Bardin, 2016).

De acordo com Bardin (2016), esses elementos da análise de conteúdo não seguem um critério cronológico, mas estão intrinsecamente vinculados uns aos outros. Nessa perspectiva, a autora elucida que a escolha dos documentos depende dos objetivos ou da hipótese da investigação. Esse momento é caracterizado pelo planejamento, mesmo que não esteja totalmente estruturado, deixando, assim, uma margem de manobra para que o pesquisador possa monitorar e modificar alguns caminhos metodológicos, caso isso se mostre necessário.

Com a hipótese, os objetivos e os indicadores claramente definidos, iniciou-se a segunda fase da análise de conteúdo: a exploração do material. Essa etapa teve como finalidade a categorização e codificação dos dados coletados, resultantes da análise documental realizada com o auxílio da ficha de coleta de dados, um instrumento que será detalhado posteriormente. Coube ao pesquisador realizar a leitura dos documentos selecionados e organizá-los em blocos que expressam os questionamentos centrais da pesquisa (Bardin, 2016). Trata-se de uma fase abrangente e essencial, pois nela são aplicadas as etapas planejadas durante a pré-análise. Nesse ínterim, é importante saber “como analisar”, levando em consideração a hipótese que permeia a pesquisa. Isso denota a importância de um planejamento prévio dos procedimentos metodológicos que cercam a pesquisa, o qual possibilite também a ocorrência de brechas para eventuais alterações (Bardin, 2016).

Para Bardin (2016), a classificação e codificação correspondem à transformação dos dados brutos do documento analisado, sendo um momento em que as informações coletadas serão agrupadas em unidades de análise que possibilitam uma representação concisa do conteúdo ou de sua expressão. Para Bardin (2016), ao que se refere às unidades de análise, divididas em unidades de registro e unidades de contexto, que são categorias iniciais que buscam tornar a codificação mais concludente por meio das informações obtidas na investigação analítica. As

unidades proporcionaram um recorte dos elementos textuais evidentes nos documentos analisados e contribuíram para um processo metodológico que proporcionou um recorte analítico valoroso, o qual evidenciou e potencializou os aspectos da investigação qualitativa.

A terceira fase da análise de conteúdo, denominada tratamento dos dados, marca o momento em que o pesquisador realiza a crítica e reflexão a partir dos dados coletados. É a etapa de inferência, em que as interpretações são articuladas aos objetivos definidos no início da pesquisa (Bardin, 2016). Segundo Godoy (1995), essa fase se fundamenta nos resultados obtidos anteriormente, oferecendo ao pesquisador os meios para validar e atribuir significado à investigação. Ainda conforme a autora, trata-se de um momento que permite o uso de técnicas qualitativas e quantitativas para identificar padrões, tendências ou relações implícitas nos dados. Nesse processo, podem ser utilizados quadros, diagramas e figuras que auxiliam na organização e síntese das informações analisadas.

O detalhamento do referencial metodológico dessa pesquisa foi essencial, pois a análise de conteúdo vai além de uma simples técnica qualitativa: trata-se de um componente metodológico em constante aprimoramento e revisão. Essa técnica de coleta de dados possui grande relevância e oferece aos pesquisadores um instrumento valioso para a investigação no campo qualitativo.

## **2.2 Organização dos documentos da pesquisa, ficha de coleta de dados e tratamento das informações**

Esse artigo teve como base documental as práticas educacionais publicadas na Revista Brasileira de Educação em Geografia, fundada em 2011 com o objetivo de ser um periódico independente, tendo o lançamento em um primeiro momento de dois números anuais, disponibilizados em formato eletrônico por intermédio de um site oficial. É um periódico que atua com diferentes categorias de artigos científicos – artigos, dossiês, resenhas, traduções – tendo um espaço exclusivo para as práticas educativas de alunos de licenciatura e pós-graduação, bem como os professores da educação básica e superior. Em 2021, a revista transformou o seu modelo de publicação: em vez do lançamento de dois números por ano, passou a atuar em fluxo contínuo, proporcionando uma maior agilidade na publicação, não sendo necessário aguardar o momento exato para fechar a edição.

Importante destacar que a investigação trabalhou com um recorte temporal de publicações, compreendendo entre os anos de 2011 e 2022. Nesse período, foram publicados um total de 58

artigos na seção de práticas educativas, o que contempla dezenas de práticas educacionais com abordagens e temáticas geográficas das mais diversificadas. Com base nesses resultados, foi possível realizar uma análise qualitativa dos artigos lançados pela revista. Assim, a primeira base estava pronta para os caminhos porvindouros da investigação.

Com base nos dados coletados, a etapa seguinte consistiu na catalogação, que envolveu diversas indagações voltadas à mensuração categórica do contexto escolar presente nas práticas educacionais. A partir disso, foi possível avançar nas etapas seguintes da metodologia, nas quais os documentos selecionados foram submetidos a uma análise minuciosa, permitindo identificar elementos relacionados às estratégias de ensino e aprendizagem presentes nas práticas metodológicas publicadas.

Com os dados coletados, a etapa seguinte da análise de conteúdo envolveu a utilização de uma ficha de coleta de dados, que permitiu organizar questionamentos sobre: o uso das estratégias de ensino e aprendizagem; as temáticas abordadas; os instrumentos metodológicos empregados; a promoção do trabalho coletivo entre os alunos; o desenvolvimento de habilidades e sua relação com as práticas educativas; o uso de tecnologias digitais; e a ocorrência de retorno em sala de aula a partir das estratégias aplicadas. De forma geral, essas foram as questões investigadas por meio da ficha, algumas das quais serão apresentadas em seguida, acompanhadas de seus respectivos resultados.

Com base em uma leitura minuciosa dos artigos selecionados, a pesquisa buscou responder aos questionamentos por meio da formulação de indicadores, os quais se aproximassem dos objetivos previamente estabelecidos pela investigação. A ficha de coleta de dados abrangeu categorias analíticas que possibilitaram a transformação dos elementos brutos coletados em dados codificados, que, nas fases seguintes, proporcionaram a inferência e interpretação das informações.

No que se refere à ficha de coleta de dados, adotou-se a técnica metodológica descrita por Bardin (2016), que categoriza a análise textual em unidade de registro, unidade de contexto e codificação (quadro 2). A unidade de registro corresponde a uma fração do texto, como uma frase ou palavra-chave. A unidade de contexto envolve um recorte mais amplo, como um parágrafo relacionado à unidade de registro. Já a codificação consolida o material, agregando a mensagem essencial em unidades classificatórias, o que facilita a quantificação e organização do conteúdo analisado. Essas categorias asseguram que o sentido do texto seja preservado,

evidenciando a importância de uma ficha de coleta de dados bem estruturada, capaz de extrair o conteúdo mais expressivo do material selecionado.

**Quadro 2:** Critérios estabelecidos na ficha de coleta de dados

<b>Parâmetros de Análise</b>	<b>Definição</b>
<b>Unidade de Registro</b>	Menor recorte do texto ou uma palavra-chave.
<b>Unidade de Contexto</b>	O parágrafo onde está incluída a unidade de registro.
<b>Codificação</b>	Dados agregados em unidades classificatórias.

Fonte: Bardin, 2016. Organização: os autores, 2024.

Bardin (2016) apresenta parâmetros fundamentais para a análise de dados. A autora define a unidade de registro como a base da coleta textual, que pode variar de uma palavra-chave a uma frase específica. Já a unidade de contexto corresponde a um recorte mais amplo, capaz de conferir significação ao material obtido na unidade de registro, podendo abranger de uma frase a um parágrafo. Esse recurso oferece maior segurança à análise qualitativa, reduzindo riscos de distorção na etapa interpretativa. Por fim, a codificação consiste na transformação das informações oriundas das unidades anteriores em categorias classificatórias. Nesse processo, os dados são agregados e enumerados, o que permite sua organização em tabelas ou gráficos e favorece a visualização precisa do conteúdo.

No que concerne ao tratamento dos dados adquiridos por meio das etapas predecessoras, algumas considerações foram pensadas para o desenvolvimento metodológico. Com o andamento da coleta de dados, por meio da análise dos artigos científicos, ocorreu a exclusão de periódicos que não estavam alinhados com o que a investigação se propunha a abordar. Assim, a pesquisa concentrou seus esforços em práticas educativas aplicadas ao ambiente de ensino.

Após o preenchimento da ficha de coleta de informações, a etapa seguinte consistiu na catalogação e construção do banco de dados na plataforma Google Planilhas. Com os dados organizados em unidades classificatórias, foi possível realizar uma análise qualitativa do conteúdo codificado, combinando abordagens qualitativas e quantitativas para inferir

informações relevantes. Essa etapa foi essencial, pois considerou os objetivos da pesquisa e permitiu um aprofundamento estruturado das discussões sobre as estratégias de ensino e aprendizagem, analisando as práticas educativas no contexto escolar e a incorporação da BNCC nesse processo.

### **3 - Resultados e discussões**

#### **3.1 Uma perspectiva sobre as estratégias de ensino e aprendizagem**

As estratégias de ensino e aprendizagem é parte primordial do docente, algo que está no âmago ao longo de sua carreira profissional, não sendo meramente ter pleno conhecimento dos conteúdos geográficos e estar no domínio da sala de aula, significa compreender e se adequar para um percurso metodológico que propicie uma aprendizagem significativa. Essa maneira de racionalizar e de constantemente almejar uma construção de conhecimentos no ambiente de aula é algo valoroso para o docente em formação. Em contrapartida é algo que serve de desafio para os cursos de licenciatura para estimular seus alunos a sistematizarem estratégias eficientes no meio escolar.

Callai (2016), em sua obra, busca dialogar sobre as estratégias de ensino e aprendizagem na educação geográfica, pois segundo a autora esse processo oportuniza ao aluno acesso ao conhecimento de maneira significativa, proporcionando-lhe um instrumento para produção do seu próprio saber. A autora enfatiza que esse processo integra o conhecimento científico geográfico com a realidade cotidiana, resultando em um aprendizado disciplinar desenvolvido no ambiente escolar. As estratégias de ensino e aprendizagem são extremamente relevantes, pois vão além da geografia, contribuindo para a formação cidadã do estudante. Um ensino geográfico que promove reflexão e criticidade é fundamental, não apenas para o contexto escolar, mas também para a vida, estimulando o aluno a pensar e agir no meio em que está inserido.

Por meio dessa perspectiva, Martins (2011) argumenta que as estratégias de ensino e aprendizagem são um conjunto de atividades relacionadas a transmissão e aquisição dos conhecimentos. De acordo com a justificativa da autora, a eficácia das estratégias é suscetível por meio da quantidade e qualidade dos conhecimentos externalizados, o que não limita a função docente na transmissão de conhecimentos, e sim potencializando no seu papel em

direcionar seus alunos através de propostas metodológicas voltadas na interação de conhecimentos, experiências e problemas.

Dias (2018) aprofunda o tema, afirmando que essas estratégias de ensino e aprendizagem são planejadas com o propósito de proporcionar ao aluno o entendimento do conhecimento. Esse ato professoral de escolher a estratégia mais eficiente é uma tarefa desafiadora, tendo em vista que não é somente adentrar em um ambiente escolar e dar aula, mas compreender que a existência de diversos fatores que influenciam no processo de aprendizagem, como o contexto individual e coletivo dos alunos, as especificações curriculares e os objetivos educacionais estabelecidos.

A tarefa de empreender o melhor caminho metodológico e estando alinhada em uma bem planejada estratégia de ensino, proporciona ao aluno melhores condições para pensar, refletir e criticar. A empregabilidade dessas estratégias requer uma participação ativa do docente, pois o processo avaliativo é uma ferramenta importante para compreender a aprendizagem do aluno. Um professor atuante possibilita uma avaliação precisa das atividades pedagógicas utilizadas em sala de aula, gerando uma melhoria na qualidade motivacional do aluno e um encorajamento com a disciplina (Boruchovitch, 2004).

Em relação às estratégias de aprendizagem, Dias (2018) aborda que estas são técnicas ou métodos aplicados pelo aluno para alcançar uma aquisição e compreensão da informação. Ou seja, trata-se de uma atividade realizada por meio de diferentes ações sequenciais que objetivam facilitar a assimilação do conhecimento adquirido. Esse é um momento de vital importância para o educador, pois necessita propor um caminho metodológico que busque contribuir no envolvimento do aluno com o processo de aprendizagem, evidenciando uma clareza didática na construção do conhecimento.

Kossovski (2018), em seu ponto de vista acerca da temática da aprendizagem, discorre que essa estratégia é um processo que decorre da individualidade para o coletivo, com a figura do docente contribuindo no papel mediador, buscando formar um ambiente colaborativo na construção dos saberes dos estudantes. Essa maneira de interação oportuniza uma autonomia para que o aluno, que por meio do coletivo, busca participar ativamente na aprendizagem.

Sob esse olhar, no que concerne às estratégias de aprendizagem e sua materialização no contexto escolar, Meirieu (1998) em seu livro *“Aprender...sim, mas como?”*, faz uma reflexão

sobre o ato de aprendizagem e busca elucidar os desafiantes dilemas enfrentados pelo professor na busca da aplicação efetiva de práticas pedagógicas no ambiente escolar, pois segundo o autor:

É por isso que, quando o professor apresenta documentos, exemplos, objetos, não pode esperar estar fazendo a organização de um conjunto de representações disparates que os alunos vão imediatamente calcar sobre eles, não pode esperar estar encaminhando um processo de aprendizagem que ignoraria toda anterioridade (p. 58).

Diante disso, o que o autor busca elucidar é que a articulação desses conhecimentos com a aprendizagem não tem como ponto de partida a vida no ambiente escolar, o ser humano desde muito cedo já dispõe de um significativo conhecimento estabelecido fora da sala de aula. Assim pressuposto, Meirieu (1998) argumenta que a criança:

[...] "sabe" como funciona um automóvel, o que é um raio laser, porque existe vento e como as plantas se reproduzem... Sabe o que são a "natureza" e a "função" de uma palavra, o que o "infinito" representa, da mesma forma que sabe por que um problema lhe é colocado e o que se espera dele quando um exercício lhe é proposto... É claro que se pode sempre ignorar esse "saber" e iniciar uma aprendizagem como se nada existisse; têm-se, então, todas as chances de simplesmente sobrepor a esse "saber" anterior um "saber escolar", verniz superficial que descascará no momento em que desaparecer a situação escolar que o gerou (p. 58).

Por meio desse ponto de análise estabelecido, o professor possui uma infinidade de possibilidades para estruturar sua prática educativa no contexto escolar. Compreender que seus alunos possuem um arcabouço adquirido do cotidiano é algo fundamental e que contribui significativamente na maneira de conduzir o seu ato docente. Suas estratégias de ensino e aprendizagem precisam estar alinhadas com a realidade de vivência de seus alunos, o que oportuniza aulas com conteúdo significativo, por meio das mais variadas representações.

No que tange os aspectos que promovem um ensino e aprendizagem atuante e significativo, Meirieu (1998) também busca corroborar, dialogando que o ato de ensinar leva em consideração o bojo das práticas sociais. Segundo o autor, essa representação não pode ser manifestada duramente, tem que estar coerente com o conjunto de prática sociais e difundidas na rede de representações difundidas no cotidiano dos alunos. Algo compreensível quando se busca alavancar um processo formativo que supere a transmissão de conhecimentos mecanizada, ao direcionar uma práxis pedagógica voltada em uma construção baseada nos preceitos éticos e reflexivos.

Com isso, a busca de utilizar as vivências sociais em contexto escolar é uma tarefa desafiadora, tendo em vista que é um estratagema que busca romper da antiquada aula expositiva, pois oferece ao aluno uma construção dos saberes geográficos pautados pela criticidade e reflexão. Essa perspectiva analítica de aprendizagem já vem sendo discutida há algum tempo, com Laval (2004) enfatizando a ocorrência de um movimento para abandonar o modo de aprendizagem pautado somente pela transmissão de conhecimentos e direcionado para um cenário voltado para o aprendizado e reflexão, com os alunos tomando a rédea e aprendendo por si mesmos.

Podemos entender essas mudanças em uma perspectiva de aprendizado e relacionando com as transformações na sociedade contemporânea, não sendo um fato isolado e sim uma mudança social amplificada (Enzweiler, 2020). Remete ao que Goodson (2008, p. 26) argumenta, com o autor afirmando que “as questões relacionadas com o ensino e a educação são claramente influenciadas pelas mudanças colossais que estão ocorrendo atualmente na economia global”. Ao trazermos este ponto, podemos entender que as mudanças curriculares e as concepções de ensino e aprendizagem necessitam levar em consideração o contexto na qual impactam de maneira sistemática através de políticas públicas e diretrizes curriculares.

### **3.2 Um olhar sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC**

Nessa seara de discussão apresentada, uma das mudanças educacionais significativas e que fez parte do foco investigativo foi a BNCC - Base Nacional Comum Curricular, um modelo educacional implantado nos anos 2010, na qual Geografia está inserida como um dos componentes curriculares pertencentes à área das Ciências Humanas. Nessa organização o documento busca favorecer a comunicação entre conhecimentos e saberes dos diversificados competentes curriculares existentes, propondo preservar as especificidades e os saberes desenvolvidos por cada componente (Brasil, 2017).

A BNCC, em seu documento, norteia que suas duas noções fundantes - as aprendizagens essenciais e as competências gerais - busquem promover a construção dos conhecimentos, desenvolvendo por meio disso as noções de habilidades e formação ética. Então, no texto normativo, é instruído que, ao longo da educação básica as aprendizagens essenciais devem assegurar aos alunos o desenvolvimento de competências gerais, que buscam direcionar por

intermédio da concepção pedagógica, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2017).

Ao seguir essa linha de pensamento, olhando de maneira investigativa na BNCC (Brasil, 2017) vimos o que são definidas as competências, que de acordo com documento servem como a mobilização dos conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), bem como os valores éticos primordiais para atender as demandas do cotidiano, exercendo os preceitos de cidadania e o mundo do trabalho. Diante dessa linha educacional evidenciada por meio da BNCC, é vital que se faça um adendo ao que o texto pressupõe ao significar as competências, sendo possível perceber que, com base nas competências e habilidades, o documento não visa em sua integridade estabelecer de fato o processo de ensino e aprendizagem. Nessa visão, denota um direcionamento dos conceitos estarem entrelaçados com o mundo do trabalho e enfatizando de os mesmos não estarem efetivamente dispostos em aprimorar os sentidos e objetivos das disciplinas curriculares (Matias, Fernandes, 2023).

No que tange o panorama estabelecido na BNCC, é notável ressaltar que, mesmo estando definida as competências gerais por meio do documento educacional, cada componente curricular tem suas competências e habilidades que necessitam ser desenvolvidas. Em evidência a isso, a base aponta que:

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas (Brasil, 2017, p. 30).

Cada área do conhecimento possui competências específicas que devem ser desenvolvidas ao longo dos nove anos do ensino fundamental. No caso das ciências humanas, os componentes curriculares, como a geografia, têm suas próprias competências definidas para esse período. Dessa forma, o professor, seja licenciado ou em formação, deve garantir que as competências gerais da área sejam contempladas junto às competências específicas da disciplina em que atua, seja na geografia ou em outras áreas do conhecimento.

Ao analisar a reforma curricular da BNCC, observa-se que as unidades temáticas definem os objetos de conhecimento e suas relações com as habilidades específicas, estruturadas da seguinte forma: unidade temática; objeto do conhecimento; habilidades. Sendo assim, cada

unidade temática concentra uma variedade de conteúdos dependendo da área do conhecimento, apresentando por meio disso as habilidades específicas (Brasil, 2017). Nesse cenário estabelecido, a geografia ficou organizada com cinco unidades temáticas, que são: o sujeito e seu lugar no mundo; conexões e escalas; mundo do trabalho; formas de representação e pensamento espacial; natureza, ambientes e qualidade de vida. Em cada uma dessas unidades tem seus objetos do conhecimento a serem desenvolvidos por meio das habilidades, com as competências sendo aplicadas de maneira progressiva, com a qual o desenvolvimento das habilidades compreende o período completo do ensino fundamental, do 1º ao 9º ano (Santos, 2023).

Em vista de desenvolver as competências específicas, cada componente curricular tem um conjunto de habilidades, podendo ser entendidas como aprendizagens essenciais. Esse leque de habilidades se relaciona ao objeto do conhecimento, podendo ser compreendido como “conceitos amplos” daquilo que será evidenciado em ambiente de aula. Com isso estabelecido, um único objeto do conhecimento pode dispor de um número diversificado de habilidades a serem trabalhadas, sendo que cada objeto do conhecimento destacado é distribuído de acordo com as unidades temáticas, que por sua vez pode deter um número diverso de objetos do conhecimento (Brasil, 2017).

Podemos reparar que a BNCC está organizada direcionando com que as habilidades contemplem cada um dos conteúdos estabelecidos a serem ensinados através das práticas educativas adotadas pelos professores. Isso denota que as competências e habilidades dispostas na base, visam em teoria alcançar o desenvolvimento pleno do aluno, buscando abarcar todos os âmbitos de vida do aluno.

Em vista disso, com a percepção de Costella (2011), a autora corrobora e traz um direcionamento no que tange o desenvolvimento cognitivo dessas práticas educativas geradas, ela afirma que a competência está estruturada num patamar de entendimento mais complexo que uma habilidade, para desenvolver essa competência os alunos necessitam articular suas habilidades pré-existentes, também denominado de pequenas competências, que são exigidas em momento alheios do que aqueles aprendidos no exercício determinado de cognição. A interconexão entre competências e habilidades promove uma construção organizada do saber, permitindo que, ao abordar novas temáticas geográficas, os alunos já possuam um arcabouço

didático sólido. Isso os capacita a trabalhar com maior autonomia e a pensar criticamente, tanto diante de novos conteúdos quanto em situações do cotidiano.

O docente de geografia tem plena capacidade em mediar essas relações, reconhecendo o quão é possível para que seus alunos possam avançar nesse processo de construção de saberes e reconhecer quando é necessário reorganizar os novos conhecimentos para poderem ser discutidos através de uma nova roupagem pedagógica no ambiente escolar. Assim, sob essa ótica investigativa, demonstra o desafio do professor ao presenciar as novas diretrizes curriculares advindas das esferas superiores e necessitando enquanto isso atingir os objetivos educacionais impostos pelas mesmas. A formação docente, seja no campo inicial ou continuado, trabalha ativamente para contribuir na construção de profissionais preparados para as novas mudanças curriculares. Buscar entender como a educação foi transformada nas últimas décadas é algo elementar para podermos ter a compreensão do todo, oportunizando ressignificar nosso papel na educação, o ambiente escolar, a nossa percepção curricular e o potencial de novos desenvolvimentos para o ensino de geografia nos próximos anos.

### **3.3 Dados coletados por meio da ficha de coleta de dados**

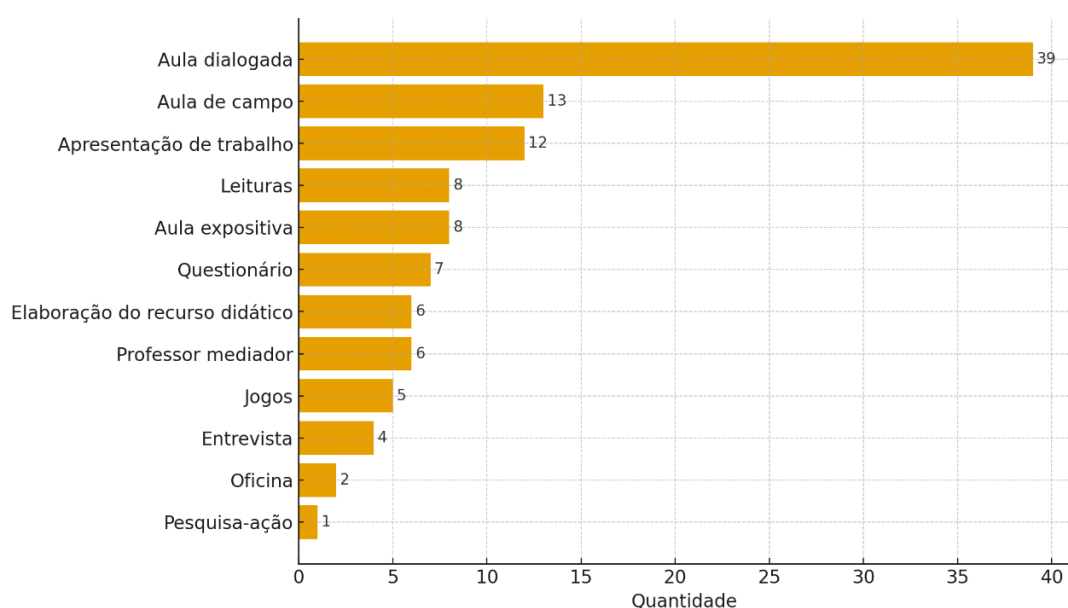
Com os dados coletados por meio da ficha de coleta de dados, foi possível mapear o contexto das estratégias de ensino e aprendizagem, permitindo inferir e interpretar como essas atividades são desenvolvidas nas práticas educativas. Esse processo analítico enriquece a compreensão da geografia escolar e oferece novas perspectivas sobre os processos educacionais. Além disso, compreender essas práticas implica analisar como a formação de professores tem se transformado ao longo dos anos, com mudanças curriculares nacionais e adequações às novas realidades, visando o desenvolvimento metodológico tanto em nível acadêmico quanto escolar.

A pesquisa analisou 58 artigos publicados na RBEG para examinar seus processos metodológicos. Como nem todos os artigos eram pertinentes aos objetivos da investigação, alguns foram excluídos, restando 48 artigos voltados a práticas educativas para análise. A categorização preliminar identificou: 31 artigos sobre experiências didáticas no ensino (escolar e graduação); 3 sobre estágio supervisionado; 7 relacionadas ao PIBID; 3 a projetos de extensão; 3 sobre propostas metodológicas; e 1 pesquisa científica. Durante o levantamento, uma publicação não pôde ser consultada devido à indisponibilidade no site da revista.

### 3.3.1 Metodologias de ensino analisadas

Entender as metodologias (figura 1) utilizadas pelos educadores também foi relevante na investigação. Para isso, uma pergunta da ficha de coleta de dados foi desenvolvida para contemplar esse campo de discussão, contribuindo para o aprofundamento das estratégias de ensino e aprendizagem abarcadas nos periódicos. Esse é um tópico especial, pois busca entender as características metodológicas do que foi implementado na prática, servindo como base para outras proposições que buscam elucidar as práticas escolares.

**Figura 1:** Gráfico com a metodologia utilizada dos artigos analisados



Fonte: RBEG, 2024. Elaboração: Os autores, 2024.

As metodologias de ensino podem ser compreendidas como a postura que o educador exerce em sua realidade. Para Araújo (2017), a mesmas buscam exercer um certo norteamento no que envolve as estratégias de ensino, buscando racionalidade e operacionalização. No que concerne essa concepção conceitual, Araújo (2017) busca elucidar que a metodologia não pode estar referenciada somente como uma finalidade, tampouco como relevância maior que o aluno, visto que a metodologia constitui como uma mediação entre docente e o discente, resultando em processos que proporcionem ao aluno uma formação pautada pela autonomia, emancipação e desenvolvimento pessoal.

Os trabalhos analisados por meio da instrumentalização da ficha de coleta de dados, dispuseram de diversificadas estratégias metodológicas de ensino. Uma metodologia que se destaca é a que

envolve a prática dialogada, uma categorização que envolve as práticas educativas que suscitam estratégias de ensino direcionadas para a discussão dos conteúdos geográficos em sala de aula, pautadas através do debate, rodas de conversa e outros tipos de aulas que busquem manter um nível de diálogo entre professor-aluno. Esses aspectos priorizam as aulas voltadas à trocas de ideias entre aluno-aluno e aluno-professor, instigando a troca de conhecimento e experiências.

As aulas de campo e apresentações de trabalhos também obtiveram grande enfoque, cujo a primeira serviu como oportunidade para sair da sala de aula e oferecendo inúmeras oportunidades de aprendizagem; e a segunda contemplou atividades que ampliassem o protagonismo do aluno, para que o mesmo sistematize o conteúdo a sua maneira, levando em conta suas estratégias de aprendizagem. Outros fatores, como aulas expositivas e leituras, também se destacaram, com o método mais tradicional de aula servindo para a apresentação e elaboração de conteúdos geográficos, enquanto a leitura oportunizou um aprofundamento de conceitos em uma abordagem direcionada – seja na formação docente ou no ambiente escolar – para uma aprendizagem conceitual.

Outras categorias metodológicas identificadas incluem recursos didáticos, jogos geográficos, questionários, entrevistas e oficinas pedagógicas. Os recursos didáticos, como maquetes e mapas temáticos, foram utilizados em aulas de licenciatura para aplicar estratégias de ensino práticas. Os jogos geográficos sistematizam conteúdos das aulas tradicionais em atividades lúdicas e práticas. Questionários serviram para avaliar o nível de proficiência dos alunos nos conteúdos geográficos. As entrevistas, aplicadas junto às aulas de campo, promoveram a autonomia do estudante e se relacionam à pesquisa-ação. Já as oficinas pedagógicas, observadas em projetos como o PIBID, destacam-se pela curta duração e eficácia na construção do conhecimento.

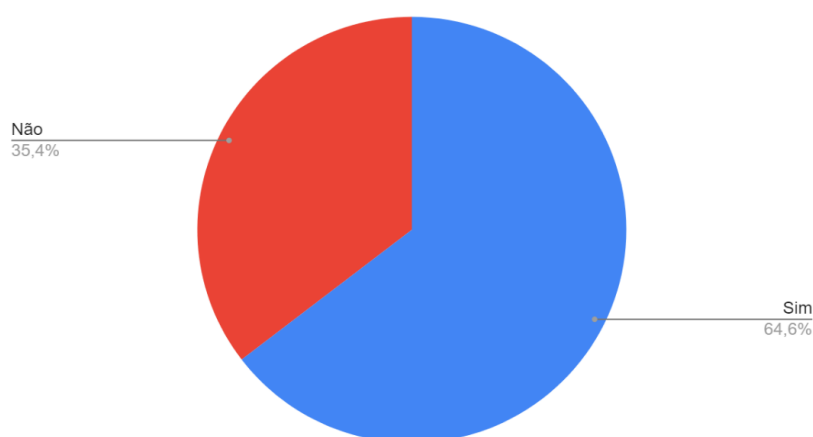
### **3.3.2 Habilidades evidenciadas nos artigos analisados**

Ao seguirmos em frente na análise dos artigos publicados na revista e que foram categorizados pela investigação, temos as habilidades que foram empregadas nos artigos da RBEG. Uma das intenções da pesquisa foi analisar se ocorreu um crescimento de atividades vinculadas as habilidades pós implementação da BNCC, tendo em consideração que o documento curricular tem como base a instrumentalização das habilidades para a aprendizagem. Pensar sobre isso proporciona analisar um período muito significativo da educação brasileira, em que mudanças

estruturais ocorreram na ordem curricular, advindas de décadas de discussão que vem desde a sistematização da LDBEN (Lei nº 9.394/1996).

Destarte, é relevante evidenciar alguns dados quantificados através da análise e coleta de dados, destacando algumas informações referentes a existência de habilidades (figura 2) mencionada nos artigos e que possibilite aprofundarmos em relação as habilidades encontradas e catalogadas pela investigação.

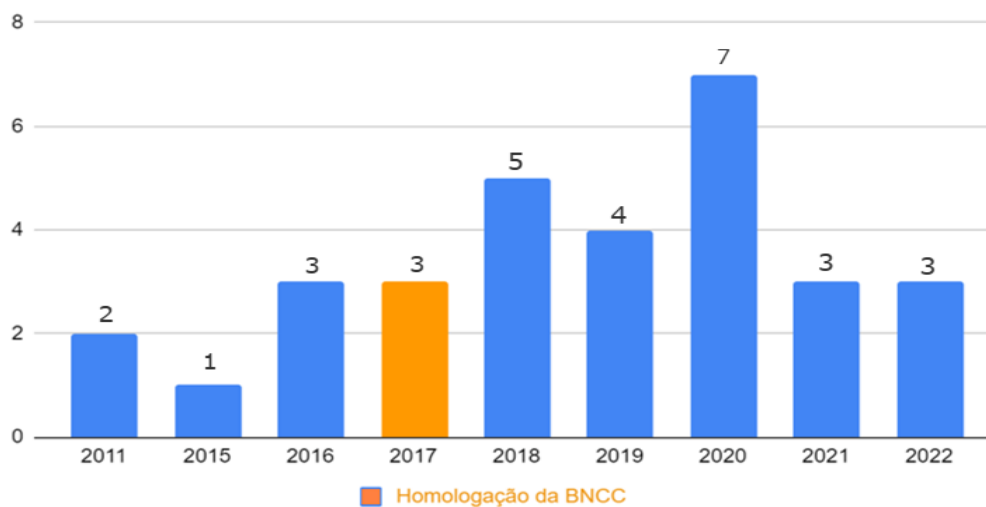
**Figura 2:** Gráfico dos artigos da RBEG, de 2011 a 2022, que envolvem as habilidades da BNCC



Fonte: RBEG, 2024. Elaboração: Os autores, 2024.

Como relatado, foram analisados 48 artigos científicos sobre práticas educativas, dos quais 31 artigos (64,6%) evidenciaram as habilidades esperadas para o desenvolvimento da aprendizagem. Esse número expressivo demonstra a contextualização das aprendizagens por meio das habilidades. No entanto, por se tratar de dados gerais, não era possível aprofundar a análise ao longo do tempo; por isso, foi calculada a frequência anual em que essas habilidades apareceram na RBEG. Com base na tabulação dos dados, elaborou-se um gráfico para representar de forma didática a periodicidade das habilidades nos documentos, abrangendo o período de 2011 a 2022 (figura 3).

**Figura 3:** Gráfico com a cronologia das habilidades encontradas nos artigos da RBEG (2011- 2022)



Fonte: RBEG, 2024. Elaboração: Os autores, 2024.

Com base nos dados averiguados, temos a seguinte disposição: 2 artigos no ano de 2011; 1 artigo no ano de 2015; 3 artigos no ano de 2016; 3 artigos no ano de 2017; 5 artigos no ano de 2018; 4 artigos no ano de 2019; 7 artigos no ano de 2020; 3 artigos no ano de 2021; 3 artigos no ano de 2022. Importante reparar que temos um significativo número de artigos publicados no período anterior a homologação da BNCC em 2017, tendo elementos que buscam evidenciar as habilidades dos alunos ou estudantes em formação docente.

Algo que justifica a ocorrência dessas habilidades antes da homologação da BNCC é a implementação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) na década de 1990. Com base nos documentos oficiais do PCNEM (Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio), o texto aborda sobre a base nacional comum e o objetivo da ocorrência de uma avaliação nacional, segundo o qual:

A Base Nacional Comum contém em si a dimensão de preparação para o prosseguimento de estudos e, como tal, deve caminhar no sentido de que a construção de competências e habilidades básicas, e não o acúmulo de esquemas resolutivos pré-estabelecidos, seja o objetivo do processo de aprendizagem [...] A definição destas competências e habilidades servirá de parâmetro para a avaliação da Educação Básica em nível nacional (Brasil, 1999, pg. 17).

Por esse motivo, podemos destacar que a priori competências e habilidades estão presentes desde a implementação do ENEM no final da década de 1990 que de certa forma estão

enraizadas na educação nacional. Isso possibilita um entendimento contextual acerca das razões da ocorrência de elementos voltados as habilidades em um período anterior a homologação da BNCC.

Ao analisarmos o gráfico da frequência anual de habilidades evidenciadas na figura acima, observa-se que, no período posterior à implementação da BNCC, houve um leve crescimento do número de habilidades presentes nos artigos analisados. Destaca-se, contudo, a ocorrência expressiva de publicações no ano de 2020, seguida de uma leve redução nos anos seguintes. Uma possível interpretação é que, inicialmente, ocorreu um período de adaptação à efetiva implementação da BNCC nas escolas. O aumento atípico em 2020 pode estar relacionado tanto à intensificação de debates e práticas educativas voltadas para a BNCC, quanto ao contexto da pandemia da COVID-19, que levou professores e estudantes em formação a repensarem e registrarem suas experiências pedagógicas em meio ao ensino remoto. A diminuição posterior pode indicar uma estabilização natural no ritmo de publicações após o pico inicial.

Em relação as habilidades mencionadas no periódico científico, temos uma diversidade de orientações pensadas em desenvolver as capacidades dos alunos. Logo abaixo, temos uma lista de habilidades (quadro 3) retiradas dos artigos publicados, informações contidas que não puderam ser codificadas sem perder o seu significado, assim, tiveram que estar disponíveis em sua integridade na tabela.

**Quadro 3:** Habilidades encontradas nos artigos da Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011- 2022).

<b>Habilidades</b>	
Analisar o território e as relações sociais;	Dividir responsabilidades;
Estabelecer relações entre fatos e conceitos	Elaborar um mapa;
Relacionar globalização a formação de cidades;	Avaliar folders de condomínios;
Interpretar dados e informações;	Trabalhar em equipe;
Identificar e distinguir realidades;	Relacionar o espaço agrário com mapa mental;
Relacionar museus e ensino de Geografia;	Estudar o espaço físico;
Operacionalizar softwares de estudo;	Identificar padrões espaciais;
Situar aspectos sobre museus;	Analisar os domínios do bioma;

Pensar formas de conservação dos recursos hídricos;	Analisar o espaço;
Ler e interpretar a realidade;	Associar a Geografia como ciência;
Construir subjetivamente a realidade;	Elaborar mapas temáticos;
Construir mapas por meio das noções espaciais;	Argumentar o nacionalismo;
Analisar os impactos da ação antrópica sobre o rio;	Exercer criticidade;
Elaborar mapas temático;	Analisar e interpretar itinerários;
Interpretar as representações cartográficas;	Caracterizar o físico-natural;
Construir maquetes;	Elaborar recursos didáticos;
Elaborar vídeos;	Sistematizar o mapa mental em grupo;
Analisar criticamente textos jornalísticos;	Identificar padrões espaciais;
Criar uma história em quadrinho;	Elaborar mapas temáticos;
Identificar os usos do Rio para comunidade;	Elaborar recursos didáticos;
Analisar as inserções locais e globais;	Exercitar a criatividade e o pensamento espacial;
Memorizar e tratar o conhecimento;	Performar hábitos cotidianos;

Fonte: RBEG, 2024. Organização: Os autores, 2024.

As habilidades mencionadas na tabela acima possibilitam a capacitação dos alunos, conforme indicado pela BNCC (Brasil, 2017), ao fundamentarem o pleno aperfeiçoamento das aprendizagens. Foram desenvolvidas atividades pensadas para o aperfeiçoamento cognitivo e analítico dos alunos, buscando compreender interpretar e relacionar os conteúdos geográficos com as situações do cotidiano, alicerçado na idealização em formar um sujeito crítico, que detenha a capacidade em pensar sobre o espaço geográfico e os elementos que inferem. Também foram arquitetadas práticas educacionais direcionadas ao desenvolvimento das habilidades cartográficas e da representação espacial, sendo algo que destaca pela valorização da cartografia escolar, mesclando o digital com tradicional e que propicie a compreensão do espaço através desses recursos visuais. Outro aspecto elementar foi o aprimoramento de práticas associadas com as habilidades socioemocionais e colaborativas, atividades que priorizam o protagonismo do aluno e que permeiam a construção do conhecimento de maneira coletiva. Por fim, tivemos a exposição de atividades direcionadas ao uso de habilidades didáticas e criativas,

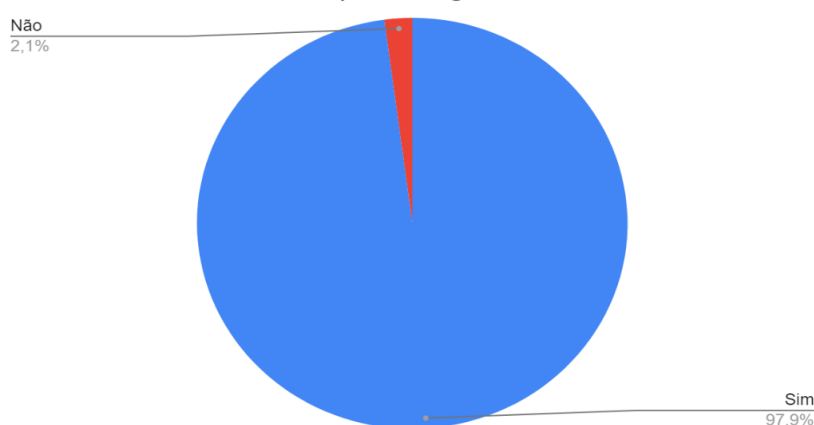
demonstrando um foco na produção ativa do conhecimento, articulando os conteúdos geográficos com uma metodologia ativa com teoria e prática.

### 3.3.3 Aprendizagens evidenciadas nos artigos analisados

Oliveira e Sampaio (2018) contribuem ao refletirmos o processo de aprendizagem, segundo eles as estratégias de aprendizagem podem ser compreendidas como um processo inerente ao aluno, pois o mesmo assume a tarefa de pensar, questionar, dialogar e aprender. Nesse sentido, é tarefa do docente ter clareza nas atividades pedagógicas e nos conteúdos geográficos a serem abordados em sala de aula (Oliveira, Sampaio, 2018).

Aprendizagem no ambiente escolar é um processo que necessita de uma relação de diálogo entre aluno e professor, com o docente estando responsável pelo planejamento e operacionalização das atividades pedagógicas no ambiente escolar, de maneira que proporcionem uma construção de saberes por parte do discente. O ensino formativo tem que levar em consideração para o desenvolvimento das aprendizagens os saberes e experiências individuais de seus alunos, bem como os comportamentos individuais e coletivos. Portanto, com as estratégias de ensino e aprendizagem evidenciadas pelos periódicos da revista, foi realizado um inventário acerca da presença desses elementos direcionados a aprendizagem. Com as informações retiradas, analisadas e tabuladas, foi possível aprofundarmos em relação as expectativas de aprendizagem em sala de aula, seja no ensino básico ou superior (figura 4).

**Figura 4:** Gráfico dos artigos que apresentam estratégias de aprendizagem (2011- 2022)



Fonte: RBEG, 2024. Elaboração: Os autores, 2024.

No gráfico acima podemos reparar uma quase unanimidade no que concerne as aprendizagens encontradas nos 48 artigos analisados por instrumentalização da ficha de coleta de dados, que

somente 1 artigo não evidenciou de maneira concisa as expectativas de aprendizagem. Em uma análise amplificada, demonstram que as práticas educativas expostas tiveram uma clara intenção do que estavam direcionando no que tange as estratégias de aprendizagem, possibilitando abarcar temáticas que apresentassem sentido aos discentes, despertando nos mesmos a curiosidade em conhecer diferentes contextos e cotidianos.

Em relação as aprendizagens externalizadas pela revista, temos uma grande e diversa seleção de expectativas de aprendizagem. Abaixo (quadro 4) temos uma listagem de perspectivas de aprendizagem retirada dos artigos científicos publicados na revista, estando dispostas em formato de tabela devido a impossibilidade de realizar uma categorização sem que os dados percam o seu significado.

**Quadro 4:** Aprendizagens encontradas nos artigos catalogados da Revista Brasileira de Educação em Geografia (2011- 2022)

<b>Aprendizagem</b>	
Conhecimento pelos saberes do cotidiano;	Despertar o interesse e curiosidade;
Conhecimento por meio de diferentes linguagens;	Conhecimento significativo;
Conhecimento sobre geomorfologia;	Importância da corporeidade;
Promover a aprendizagem com jogos eletrônicos;	Potencializar as aprendizagens para a docência;
Ampliar a percepção sobre a região;	Leitura do espaço;
Conhecimento dos modos de produção;	Aprender com a pesquisa;
Ressignificação conceitual;	Alfabetização cartográfica;
Cartografar;	Construção de atividades assistivas;
Uso dos recursos naturais;	Aprofundamento de noções cartográficas;
Refletir sobre o planejamento da cidade;	Origens de seus antepassados;
Aproximação a temas da Geografia;	Reflexão dos fenômenos geográficos;
Uso do museu como didática;	Compreender a urbanização atual;
Uso do desenho como ferramenta de aprendizagem;	Desenvolver processos criativos;
Trabalho em equipe;	Espaço social dos camponeses;
Desenvolvimento Cognitivo;	Construção de mapas táteis;
Entendimento sobre o mapa;	Valorização do lugar;

Teoria e cotidiano;	Contribuir com a aprendizagem;
Linguagem cartográfica e conceitos geográficos;	Reconhecer as ausências;
Transformações dos espaços geográficos;	Aprendizagem significativa;
Geografia e cotidiano;	Elaboração dos jogos didáticos;
Articular os componentes sociais e físicos;	Compreender a Geopolítica;
Desconstruir conceitos;	Sistematizar o conteúdo;
Utilizar da linguagem das Histórias em quadrinhos;	Interpretação de experiências espaciais;
Importância do rio para comunidade;	Desenvolvimento cognitivo;
Espacialidade dos fenômenos;	Estimular concentração;
Leitura e representação espacial;	Presença da população negra;
Relações socioeconômicas e culturais;	Criticidade do cotidiano;

Fonte: RBEG, 2024. Organização: Os autores, 2024.

Nos artigos analisados, observa-se uma diversidade de proposições relacionadas às expectativas da aprendizagem em geografia, evidenciando a relevância da disciplina ao abordar elementos transversais e a realidade cotidiana. Entre as iniciativas destacam-se: promoção de aprendizagem significativa por meio de um ensino criativo e propositivo; uso da cartografia para desenvolver a criticidade dos alunos; utilização da geografia para compreender dinâmicas sociais e culturais, enfatizando o senso de pertencimento e o conceito de lugar; integração entre teoria e cotidiano, aproximando o conteúdo da realidade do aluno; e exploração da geografia física e do espaço urbano, promovendo uma visão crítica dos espaços habitados.

#### 4 - Considerações

Essa investigação buscou realizar uma aproximação com a geografia escolar, analisando o amplo leque de estratégias de ensino a aprendizagem, bem como as competências e habilidades evidenciadas através das práticas educacionais publicadas na RBEG. A estrutura geral do trabalho foi pautada na contemplação do objetivo central, na qual buscou realizar um mapeamento das práticas educativas de maneira estruturada. No que tange as especificidades dos objetivos de pesquisa, foi possível compreender ao longo da investigação: o que vem sendo produzido no contexto das práticas educativas da RBEG; foi externalizado o repertório de

estratégias de ensino utilizadas ao longo de 10 anos; e ocorreu uma análise direcionada as habilidades da geografia com a BNCC.

Observa-se um aumento significativo de publicações antes da homologação da BNCC, com trabalhos que destacavam as habilidades dos alunos e estudantes em formação docente. Nos estudos mais recentes, a metodologia está mais alinhada às propostas da BNCC, tendência que tende a crescer à medida que os cursos de formação de professores e docentes estabelecidos se adequem às novas diretrizes curriculares.

A diversidade de práticas educativas na geografia escolar evidencia o amplo alcance da disciplina e a complexidade das estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas em sala de aula. A aplicação de diferentes construções teórico-metodológicas mostra como a geografia se mantém sistemática e adaptável, acompanhando mudanças tecnológicas e curriculares. Integrar novas propostas ao cotidiano dos alunos favorece a compreensão dos conteúdos, estimulando criticidade e reflexão sobre o espaço geográfico e tornando o aprendizado mais significativo e acessível ao discente.

## Referencias

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo, Edições 70, 2016, 1 ed., 288 p.

BORUCHOVITCH, E. A autorregulação da aprendizagem e a escolarização inicial. In: Boruchovitch, E.; Bzuneck, J. (Org.) **Aprendizagem, processos psicológicos e contexto social da escola**. Petrópolis, Vozes, 2004, p. 55-88.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 13 de dezembro de 2023.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 05 de agosto de 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. Acesso em 16 de setembro 2023.

CALLAI, H. et al. **O ensino de Geografia nos trabalhos apresentados no XI ENANPEGE**. Revista da ANPEGE, Dourados, v. 12, n. 18, p. 43-55, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5418/RA2016.1218/0003>

- COSTELLA, R. **Competências e habilidades no contexto da sala de aula: ensaiando diálogos com a teoria piagetiana**. Cadernos do Aplicação, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 225-240. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/2595-4377.23262>
- CUNHA, L; LEITE, C. **A abordagem dos componentes físico-naturais na geografia escolar**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA POLÍTICAS, LINGUAGENS E TRAJETÓRIAS. Campinas, 2019. Anais do 14º ENPEG. p. 504-517.
- DALFOVO, M; LANA, R; SILVEIRA, A. **Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico**. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, v.2, n.4, p. 01-13. 2008.
- DIAS, L. **Cartografia Escolar e Estratégias de Ensino e de Aprendizagem na Infância: um estudo a partir dos artigos da IX Edição do Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares**. Boletim Paulista de Geografia, [S. l.], v. 99, p. 291–311, 2018.
- ENZWEILER, D. **Aprendizagem e Competência: uma análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Comunicações Piracicaba, Piracicaba, v. 27, ed. 3, p. 47-62, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v27n3p47-62>
- GODOY, A. **Pesquisa qualitativa: Tipos Fundamentais**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004>
- GOODSON, I. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- KOSSOWSKI, L. **Estratégias de ensino aplicadas para a produção e gestão do Conhecimento e aprendizagem**. Revista Eletrônica Administração e Ciências Contábeis, Curitiba, v. 06, p. 01-11, 2009.
- LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina. Editora Planta, 2004.
- MARTINS, A. **Adequação de estratégias de ensino-aprendizagem numa turma reduzida: estudo de caso**. 2011. 155 p. Tese de Mestrado (Economia e Gestão/Contabilidade) - Universidade de Lisboa, [S. l.], 2011.
- MEIRIEU, P. **Aprender sim, mas como**. Porto Alegre, Artes Médicas, 7. ed., 1998.
- OLIVEIRA, C.; SAMPAIO, A. **O ensino de geografia e a aprendizagem significativa nos anos iniciais**. Geopauta, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 110-121, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/rg.v2i1.3858>
- SANTOS, E. **Da teoria à prática: a BNCC Geografia aplicada ao estudo do meio**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, [S. l.], v. 13, n. 23, p. 05–24, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.46789/edugeo.v13i23.1304>