

30
Anos

Ano XXIX - Vol. XXIX - (1): Janeiro/Dezembro - 2025

CIÊNCIA
Geográfica
ISSN Online: 2675-5122 • ISSN-L: 1413-7461
www.agtbauru.org.br


DOI: <https://doi.org/10.18817/26755122.29.1.2025.4196>

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

TEACHER TRAINING FOR
TEACHING GEOGRAPHY


FORMACIÓN DE PROFESORES PARA
LA ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA

João Marcos Garcia Vieira¹

 0000-0003-4553-2847

joao.m.vieira@unesp.br

Andréa Aparecida Zacharias²

 0000-0002-9992-7927

andrea.zacharias@unesp.br

1 Bacharel em Direito pela Universidade Paulista – UNIP. Licenciatura em Geografia pela Faculdade de Ciências, Tecnologia e Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FCTE/UNESP/Campus de Ourinhos. Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG Mestre em Geografia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – IGCE/UNESP/Rio Claro. Coordenador de Gestão Pedagógica da Secretária de Educação do Estado de São Paulo e Membro do Grupo de Pesquisa em Geotecnologias e Cartografia aplicadas à Geografia – GEOCART/CNPq/Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4553-2847>. E-mail: joao.m.vieira@unesp.br.

2 Profª. Associada da Faculdade de Ciências, Tecnologia e Educação – FCTE da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FCTE/UNESP/Câmpus de Ourinhos-SP. Profa. Credenciada no PPGG/IGCE UNESP/Câmpus de Rio Claro - SP. Líder do Grupo de Pesquisa em Geotecnologias e Cartografia aplicadas à Geografia – GEOCART/CNPq/Brasil. Bolsista Produtividade PQ2/CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9992-7927>. E-mail: andrea.zacharias@unesp.br.

Artigo recebido em maio de 2025 e aceito para publicação em junho de 2025.



Este artigo está licenciado sob uma Licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

RESUMO: A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo Paulista trouxe novas demandas à formação de professores de Geografia, exigindo adaptação constante às diretrizes curriculares. Este artigo, a partir de análise de conteúdo, discute desafios, limites e perspectivas na formação inicial e continuada dos docentes de Geografia, destacando a necessidade de superação de abordagens tecnicistas na preparação de professores e a importância de inserir a disciplina num contexto crítico, reflexivo, interdisciplinar e integrado ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Aponta-se que, para além dos parâmetros normativos e da lógica por competências, a formação docente deve focar na promoção da autonomia, do pensamento crítico e da integração entre teoria e prática, tendo em vista a construção de uma educação transformadora.

Palavras-chave: Formação de professores. Geografia. BNCC. Educação crítica. Tecnologias digitais.

ABSTRACT: The implementation of the National Common Curricular Base (BNCC) and the Paulista Curriculum has brought new challenges to the training of Geography teachers, demanding constant adaptation to curricular guidelines. This article, based on content analysis, discusses the challenges, limitations, and perspectives in the initial and continuing education of Geography teachers, corroborating the need to overcome technical approaches and emphasizing the importance of placing the discipline within a critical, reflective, interdisciplinary context aligned with the use of Digital Information and Communication Technologies (DICTs). It is concluded that, in addition to normative parameters and competence-based logic, teacher education should focus on autonomy, critical thinking, and the integration between theory and practice for a transformative education.

Keywords: Teacher education. Geography. BNCC. Critical education. Digital technologies.

RESUMEN: La implementación de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y del Currículo Paulista ha traído nuevos desafíos para la formación de profesores de Geografía, exigiendo una adaptación constante a las directrices curriculares. Este artículo, basado en el análisis de contenido, discute los desafíos, límites y perspectivas en la formación inicial y continua de profesores de Geografía, corroborando la necesidad de superar enfoques técnicos y la importancia de insertar la disciplina en un contexto crítico, reflexivo, interdisciplinario y alineado con el uso de Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDIC). Se concluye que, además de los parámetros normativos y de la lógica por competencias, la formación docente debe centrarse en la autonomía, el pensamiento crítico y la integración entre teoría y práctica para una educación transformadora.

Palabras clave: Formación docente. Geografía. BNCC. Educación crítica. Tecnologías digitales.

INTRODUÇÃO

A formação continuada dos professores no ensino de Geografia torna-se essencial com a implementação da BNCC e do Currículo Paulista. Esses documentos exigem que os educadores se mantenham atualizados e preparados para ajustar suas metodologias de ensino às novas diretrizes curriculares, uma vez que pressupõem a formação contínua como parte indispensável desse processo.

A construção de documentos tão importantes, que estabelecem diretrizes sobre “o que ensinar” e “para quem ensinar”, exige a participação ativa de educadores e da sociedade. Não se pode negligenciar que a elaboração de um currículo ou de uma base curricular precisa ser um processo colaborativo, que envolva diálogos entre diversos atores educacionais.

Ao analisar tanto os documentos vigentes quanto a história da educação no Brasil, é possível perceber que muitos desses textos se caracterizam por sua rigidez. Frequentemente, são elaborados sem a devida participação da sociedade em geral, definindo os conteúdos e as metodologias de ensino de forma impositiva. Isso acaba por exercer um controle sobre o processo de ensino e aprendizagem, sem promover inovação ou participação efetiva de professores e alunos, como destacado por Apple (2002):

Com a utilização crescente de sistemas curriculares pré-empacotados, adotados como sendo a forma curricular básica, não é exigida virtualmente nenhuma interação por parte do professor. Se praticamente tudo é racionalizado e especificado previamente à execução, então o contato entre os professores a respeito de assuntos curriculares reais é minimizado (Apple, 2002, p. 162).

Nesse contexto, o primeiro ponto a ser abordado no artigo é a concepção da formação continuada do professor de Geografia dentro dos parâmetros de documentos previamente estabelecidos. Para essa reflexão, é pertinente revisitar os conceitos de Yves Lacoste (1977, p. 9) que afirma: “Todo mundo acredita que a Geografia não passa de uma disciplina escolar e universitária, cuja função seria fornecer elementos de uma descrição do mundo, numa certa concepção ‘desinteressada’ da cultura dita geral”.

A CONSTRUÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: SABERES NECESSÁRIOS DO PONTO DE VISTA LEGAL E PROFISSIONAL

Apartir dessa consideração, é possível delinear o primeiro aspecto crucial: a graduação. A melhoria dos cursos de graduação em Geografia e a formação continuada dos professores são componentes essenciais para garantir a qualidade do ensino dessa disciplina, além de preparar os educadores para os desafios contemporâneos da educação. Como enfatiza Freire (1991, p. 58), “Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se torna como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”.

Investir na atualização e aprimoramento dos cursos de Geografia faz-se necessário para acompanhar as transformações do mundo contemporâneo e fornece uma base sólida de conhecimento aos futuros profissionais da área.

Para que o professor exerça seu papel como agente transformador da sociedade, é preciso que ele receba uma formação sólida e abrangente, capaz de atender às exigências de um mundo cada vez mais globalizado. Além disso, educador precisa se encantar por sua prática e pela constante busca por novos conhecimentos, como bem expressa Barros (2010, p. 109): “[...] a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. [...] a importância de uma coisa há de ser medida pelo encantamento que a coisa produz em nós”.

A formação dos professores de Geografia deve englobar conhecimentos teóricos, práticos e metodológicos, promovendo uma visão crítica e reflexiva sobre o espaço. Isso inclui o estudo aprofundado das áreas da geografia física, humana, econômica, política e cultural, bem como a compreensão das interações entre esses diferentes aspectos.

É igualmente essencial investir na capacitação dos docentes para que possam explorar de maneira eficaz os recursos tecnológicos e didáticos mais inovadores, a fim de enriquecer a experiência de aprendizagem dos alunos. Com isso, as aulas se tornam mais dinâmicas, interativas e envolventes, estimulando o interesse dos estudantes pela disciplina.

Além disso, é imprescindível fomentar a interdisciplinaridade, incentivando a integração da Geografia com outras áreas do conhecimento, o que contribui para uma visão mais ampla e contextualizada do saber, preparando os alunos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

A melhoria dos cursos de graduação em Geografia e a formação continuada dos professores são, portanto, aspectos essenciais para garantir a qualidade do ensino dessa disciplina e para que os educadores estejam preparados para as demandas do cenário educacional atual.

A formação de professores deve integrar de forma articulada a prática de ensino em sala de aula, os estágios supervisionados e as atividades de pesquisa, proporcionando uma vivência real da profissão e o desenvolvimento de habilidades pedagógicas essenciais.

Nesse sentido, superar a abordagem tecnicista da formação - que reduz o educador ao papel de mero transmissor de conhecimentos, sem fomentar a reflexão crítica sobre sua prática em consonância com as diretrizes legais - constitui um desafio central que as universidades precisam superar, como apontado por Saviani (2003):

Na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização, racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais (Saviani, 2003, p. 13).

Torna-se imperativo que as universidades reconsiderem sua abordagem na formação de educadores, superando o viés tecnicista que ainda permeia muitos cursos de licenciatura. Ao adotar uma perspectiva mais abrangente e contextualizada, as instituições de ensino superior têm o potencial de formar professores mais críticos, reflexivos e comprometidos com a realidade educacional brasileira.

Dessa forma, os educadores em formação não apenas adquirem conhecimentos sobre os conteúdos a serem ensinados, mas também são incentivados a refletir sobre suas práticas pedagógicas, levando em consideração as diversas exigências sociais, culturais e éticas presentes na educação.

Ao romper com a pedagogia tecnicista, as universidades contribuem para a construção de um ambiente educacional mais democrático e inclusivo, onde os professores são estimulados a desenvolver habilidades de pensamento crítico, criatividade e empatia.

Essa mudança de paradigma não apenas beneficia os educadores em formação, mas também impacta positivamente a qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas, promovendo uma educação mais significativa e transformadora.

O segundo ponto abordado refere-se à construção dos documentos orientadores da educação básica, à análise crítica desses documentos e à importância da participação ativa da sociedade e dos educadores.

METODOLOGIA DE PESQUISA: UM ESTUDO QUALITATIVO

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com foco na análise documental crítica de normas curriculares, legislações e publicações acadêmicas relacionadas à formação de professores de Geografia no Brasil. O corpus analisado abrange documentos legais orientadores da prática docente, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Currículo Paulista e artigos científicos relevantes publicados na última década em bases como Scielo, CAPES Periódicos e Google Acadêmico. Os documentos selecionados seguiram critérios de relevância temática e atualização, de modo a representar diferentes perspectivas sobre a formação docente.

Para a investigação, recorreu-se à análise de conteúdo conforme Bardin (2011), que define essa metodologia como um conjunto diversificado de técnicas adaptáveis ao estudo das comunicações, permitindo a identificação de padrões, categorias recorrentes, discursos predominantes e lacunas nas orientações oficiais. Essa flexibilidade metodológica possibilitou uma leitura crítica dos documentos, subsidiando a compreensão dos impactos concretos das políticas curriculares sobre a formação e a prática pedagógica dos professores de Geografia.

Além da análise dos marcos normativos, foram consultadas contribuições de especialistas do campo educacional e geográfico, contemplando obras clássicas e contemporâneas, para ampliar a consistência e a validade das interpretações produzidas. Tal triangulação permitiu não apenas apontar tendências e desafios do contexto formativo, mas também aprofundar a reflexão sobre os efeitos das diretrizes oficiais na realidade escolar e nas políticas de formação docente.

A CONSTRUÇÃO DOS DOCUMENTOS CURRICULARES: UMA LEITURA CRÍTICA

Na construção de uma base comum para o ensino básico no país, embora diferentes grupos tenham sido consultados, observa-se que alguns detiveram maior poder decisório em detrimento de outros. Os professores, apesar de sua relevância e importância no papel educacional do país, foram muitas vezes marginalizados, permitindo que interesses específicos prevalecessem. Conforme aponta Girotto (2017):

Além do Banco Mundial, duas entidades representantes do setor empresarial brasileiro estão na frente da defesa da BNCC. Trata-se do movimento “Todos pela Educação”, capitaneado pelos Grupos Itaú, Gerdau e Fundação Roberto Marinho e da “Fundação Lehman”, do empresário brasileiro Jorge Paulo Lehman. O que une estes dois grupos é a difusão de uma concepção empresarial de educação, pautada no discurso do capital humano e na relação simplista entre desenvolvimento da educação e crescimento econômico (Girotto, 2017, p. 435).

Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a disciplina de Geografia foi inserida na área de Ciências Humanas no Ensino Fundamental e na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio.

Este documento orientador foi construído com base em um ensino por competências essenciais para cada fase do desenvolvimento dos estudantes nos diferentes níveis da educação básica, destacando que “competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8).

O termo competências, utilizado neste documento, remete à capacidade ou aptidão para exercer ou cumprir alguma atividade, tarefa ou função. No contexto escolar, o emprego de competências não se limita a enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Esse conceito, entretanto, não considera a perspectiva crítica do aluno em relação ao ambiente, nem a importância dos conhecimentos geográficos que estimulam diferentes reflexões. Essa abordagem está mais vinculada ao ambiente profissional e, conforme estruturada na BNCC, pode não ter um impacto substancial na melhoria da essência e dos objetivos das disciplinas escolares.

Ao empregar a terminologia “competência”, a BNCC reduz a educação a critérios quantitativos, o que compromete a compreensão do processo educacional como um todo. Aspectos culturais, contextos sociais, diferentes práticas pedagógicas e até mesmo a infraestrutura dos espaços escolares, que impactam diretamente na qualidade da educação no país, acabam sendo negligenciados. Como conclui Girotto (2017):

em nossa perspectiva, sem diálogo com as condições reais da ação educativa com as quais se deparam cotidianamente alunos e professores da educação básica no Brasil (ausência de laboratórios, salas superlotadas, excesso de turmas, violência, falta de bibliotecas, materiais e, em alguns casos, inexistência de itens básicos como banheiros) a proposta de uma BNCC tende a produzir um duplo efeito perverso. De um lado, pode ampliar a culpabilização de professores e alunos em relação ao fracasso dos processos educativos, criando as condições para legitimar novas propostas curriculares centralizadoras com vistas a ampliar o controle técnico sobre o trabalho docente e sobre a escola. Do outro, diante da conjuntura política e econômica que se vislumbra, com um ajuste fiscal que tende a diminuir os insuficientes recursos para Educação Pública, o currículo-documento pode contribuir para ocultar as desigualdades concretas da educação brasileira, possibilitando, assim, seu aprofundamento e seu processo de privatização (Girotto, 2017, p. 438).

A imposição verticalizada da abordagem por competências no trabalho docente - sem a necessária contrapartida de condições materiais e formativas adequadas - revela uma contradição fundamental nas políticas educacionais contemporâneas. Esses profissionais lidam com uma carga de trabalho significativa e, muitas vezes, com infraestruturas precárias nas escolas.

É imprescindível refletir sobre como esses conceitos específicos impactam o ensino de Geografia e a atuação docente, questionando a efetiva contribuição desses modelos para a disciplina e para a prática educativa. Conforme afirmam Branco *et al.* (2019):

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

Diante desse cenário complexo, torna-se crucial uma análise crítica dos obstáculos que os professores enfrentam na implementação da pedagogia por competências, considerando a complexidade do ambiente educacional e a necessidade de adaptação às condições reais do trabalho.

Questionar a pertinência e o impacto dessas abordagens no ensino de Geografia pode levar a reflexões importantes sobre a eficácia dessas práticas pedagógicas e seu alinhamento com as demandas

contemporâneas da educação. Enquanto disciplina, a Geografia possui um potencial significativo para o desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de análise e da empatia dos estudantes, superando a mera memorização de mapas e localizações geográficas.

Nesse ínterim, a análise de temas como desigualdade social, impactos ambientais, migrações e conflitos territoriais desafia os alunos a questionar as raízes e as consequências desses fenômenos, promovendo uma compreensão empática das diversas realidades globais. Ao integrar questões sociais, ambientais, econômicas e políticas, a disciplina proporciona, de igual modo, uma visão abrangente e reflexiva do mundo em que vivemos, ultrapassando, dessa maneira, a mera redução de competências estabelecidas pela BNCC.

A Geografia, portanto, não se restringe à transmissão de conhecimentos factuais, mas também fomenta a análise crítica e a compreensão das complexidades do mundo contemporâneo. Ao promover a reflexão sobre as interações entre sociedade e ambiente, a disciplina capacita os estudantes a tornarem-se cidadãos informados, engajados e responsáveis, conforme destacam Vieira e Zacharias (2020):

o ponto preponderante para um ensino geográfico que irá possibilitar um rompimento com a geográfica tradicional é o professor, a partir de suas concepções de Educação e de Geografia, ter uma clareza teórico-metodológica para que, por um lado possa compartilhar os seus saberes e, por outro possa entender os saberes dos alunos, frente à toda complexidade de mundo que os rodeiam, transformando-os em leitores críticos das contradições de mundo as suas voltas (Vieira; Zacharias, 2020, p. 1123).

Para superar as competências básicas no ensino de Geografia, a BNCC e o professor devem adotar uma abordagem mais abrangente e interdisciplinar da disciplina. Isso implica integrar temas contemporâneos e globais, estimular a investigação e a análise crítica, promover a interação com outras áreas do conhecimento, explorar novas práticas metodológicas que incluam as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), além de incentivar a aplicação prática dos conceitos geográficos em situações cotidianas. Dessa forma,

um dos primeiros elementos que precisam ser problematizados quando da análise da proposta da BNCC diz respeito à necessidade de ampliarmos o debate sobre o currículo, indo além da forma-documento que tem norteado muitas das propostas de reformas curriculares postas em práticas no Brasil na atualidade. Está lógica curricular não possibilita o entendimento da escola enquanto um espaço-tempo em construção, diversa em seus sujeitos, saberes e práticas. Ao contrário, busca um controle desde fora com o intuito de normatizar tais práticas e reduzi-las a um conjunto de conteúdos dados como portadores de certa legitimidade científica, reforçando assim um processo de não legitimidade científica, reforçando assim um processo de não-relação entre os conhecimentos e práticas trazidos por alunos e professores, com aqueles formalizados nas propostas curriculares (Giroto, 2017, p. 426).

Uma estratégia eficaz para articular a formação continuada do professor de Geografia com a BNCC consiste no desenvolvimento de atividades e projetos que transcendam os objetivos e competências propostos no documento. Ademais, a reflexão sistemática sobre os conteúdos e metodologias abordados na formação continuada pode contribuir significativamente para a qualificação do ensino de Geografia em sala de aula. Nesse sentido, conforme Giroto (2017):

Para que a formação docente seja reduzida a treinamento, um currículo unificado torna-se essencial. Não mais sujeitos dos currículos, os professores se tornam meros executores e sua formação, dessa maneira, se transforma em um processo de treinamento acerca de como aplicar os conteúdos e metodologias apresentadas na proposta. O ponto que fecha o ciclo de controle sobre o trabalho docente está na proposta de pagamento de bônus aos professores vinculados aos resultados dos estudantes nos testes padronizados que tem como referência os currículos unificados (Giroto, 2017, p. 435).

A formação continuada do professor de Geografia, ao superar as orientações da BNCC, visa não apenas cumprir os requisitos básicos estabelecidos pelo documento, mas também fomentar um desenvolvimento profissional mais abrangente e consistente. Nessa perspectiva, ela pode abranger diversos aspectos, tais como:

- a) **Atualização de conteúdos:** além dos conteúdos previstos na BNCC, a formação continuada pode incluir temas mais abrangentes e atualizados, que estejam em sintonia com as demandas contemporâneas da sociedade e do mercado de trabalho;
- b) **Metodologias inovadoras:** a formação continuada pode explorar novas abordagens pedagógicas, estratégias de ensino e tecnologias educacionais, visando enriquecer a prática docente e promover a inovação na sala de aula;
- c) **Desenvolvimento de competências socioemocionais:** a formação continuada pode incluir o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, resiliência, colaboração e comunicação, fundamentais para a formação integral dos alunos e para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo;
- d) **Educação inclusiva e diversidade:** a formação continuada pode abordar a temática de educação inclusiva e da diversidade, capacitando os professores a lidarem com a heterogeneidade dos alunos em sala de aula e a promoverem práticas pedagógicas que respeitem e valorizem as diferenças;
- e) **Pesquisa e produção de conhecimento:** a formação continuada pode incentivar os professores de Geografia a se envolverem em projetos de pesquisa e produção de conhecimentos na área, estimulando a reflexão crítica sobre sua prática e contribuindo para a construção de uma base teórica sólida.

Em resumo, a formação continuada do professor de Geografia, ao transpor os marcos estabelecidos pela BNCC, deve almejar a ampliação e o aprofundamento dos saberes docentes, capacitando-os para responder ativamente aos desafios e demandas da educação contemporânea, contribuindo, desta forma, para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem.

Essa abordagem não apenas fortalece a prática pedagógica, como também instrumentaliza os educadores para atuarem como agentes de transformação no âmbito educacional.

A Geografia, portanto, tem participação decisiva na formação de indivíduos capazes de pensar de forma crítica e agir de maneira consciente e ética na sociedade. Por meio de uma educação geográfica mais abrangente, a disciplina capacita os alunos para enfrentar os desafios contemporâneos e os prepara para se tornarem cidadãos críticos, ativos e engajados em suas comunidades e na sociedade.

O terceiro ponto para reflexão, especificamente no Estado de São Paulo, refere-se à implementação do Currículo Paulista. Este documento, elaborado a partir da BNCC, divide-se em dois volumes: o primeiro, abrange a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, enquanto o segundo, homologado em agosto de 2020, destina-se ao Ensino Médio. Como destaca o Currículo Paulista,

contempla as competências gerais discriminadas pela Base Nacional Comum Curricular, aprovada pelo Conselho Nacional da Educação e homologada em 20 de dezembro de 2017, bem como os currículos e as orientações curriculares das redes de ensino públicas e privadas (São Paulo, 2019, p. 11).

O Currículo Paulista orienta a estruturação dos currículos das escolas paulistas e, no âmbito da disciplina de Geografia no Ensino Fundamental, define metas de aprendizagem, conteúdos e competências a serem desenvolvidos ao longo dos anos letivos. O documento aborda temas como a interpretação do espaço geográfico, a interação entre sociedade e natureza, a diversidade cultural e a preservação ambiental. Além disso, sugere atividades práticas, projetos interdisciplinares e a utilização de recursos tecnológicos para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

Embora incorpore a BNCC, o Currículo Paulista traz consigo os termos “competências” e “habilidades”, amplamente utilizados no cenário educacional, mas que permanecem sob questionamento quanto à sua aplicação conceitual. A presença desses termos no documento revela, por um lado, uma linha de controle sobre a prática docente e, por outro, um sistema de ensino rígido. Ao analisar a disciplina de Geografia no Currículo Paulista, é possível destacar quatro pontos principais:

- a) **Padronização e falta de flexibilidade:** O Currículo Paulista tende a ser padronizado, limitando a autonomia dos professores e a adaptação dos conteúdos às realidades locais e às necessidades específicas dos alunos;
- b) **Falta de atualização:** O documento não reflete adequadamente as mudanças sociais, ambientais e geopolíticas contemporâneas, resultando em um ensino defasado e desconectado da realidade dos estudantes;
- c) **Ênfase excessiva em conteúdos teóricos:** O Currículo Paulista e o ensino de Geografia em geral concentram-se demasiadamente em conteúdos teóricos, sem proporcionar experiências práticas que estimulem a reflexão crítica e a resolução de problemas do mundo real;
- d) **Pouca abordagem de questões críticas e controversas:** O Currículo Paulista carece de uma abordagem de temas críticos, como desigualdades socioespaciais, conflitos territoriais e impactos ambientais, limitando a formação dos alunos para que possam atuar de forma crítica e engajada na sociedade.

Essas reflexões apontam para a necessidade de constante reflexão e atualização do Currículo Paulista, buscando uma abordagem pedagógica mais dinâmica, contextualizada e crítica, capaz de promover uma educação geográfica mais significativa e transformadora para os estudantes.

Portanto, no contexto paulista, algumas evidências apontam para a seguinte problemática: a não adesão ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a criação de materiais digitais (slides) com inúmeros erros e a implementação da avaliação Prova Paulista. Essas falhas indicam que o Estado de São Paulo tem priorizado uma avaliação quantitativa em detrimento de uma prática educativa focada na construção de conhecimentos significativos e na formação de alunos protagonistas do processo educativo.

O quarto ponto para reflexão diz respeito à Geografia como componente curricular, para além das diretrizes estabelecidas pela BNCC e pelo Currículo Paulista. Presente em todas as etapas da educação básica, a Geografia é disciplina basilar na formação dos estudantes, fornecendo conhecimentos sobre o espaço geográfico, suas características físicas, sociais, políticas e econômicas. Além disso, ela promove a compreensão das interações entre sociedade e ambiente, contribuindo para a formação da consciência ambiental e da cidadania.

Dessa forma, o ensino de Geografia não se limita à memorização de capitais, à localização de países ou, ainda, ao uso de mapas como meras ilustrações. A disciplina envolve a compreensão das relações e inter-relações que ocorrem no espaço geográfico, incluindo as relações comerciais, a produção de mapas e, sobretudo, a análise crítica das interações entre o ser humano, o espaço e a natureza.

Ao restringir o ensino de Geografia ao desenvolvimento de competências, deixa-se de atender às necessidades de um ensino reflexivo e crítico, essencial ao caráter científico dessa disciplina. Quando o aluno não consegue compreender a realidade em que está inserido, nem se percebe parte dela, o ensino de Geografia torna-se limitado e superficial.

A Ciência Geográfica, quando mediada em sala de aula sem as devidas discussões e reflexões, perde sua relevância, tornando-se desconexa da realidade dos alunos. Por isso, é essencial reconhecer a importância do ensino de Geografia na formação de cidadãos capazes de construir uma sociedade mais justa, participativa e crítica.

A Geografia escolar, nesse sentido, desempenha um papel determinante como ciência integradora na educação básica, promovendo a interdisciplinaridade e contribuindo para uma compreensão mais ampla e contextualizada da realidade mundial. Ao adotar uma abordagem crítica e reflexiva que ultrapassa a mera memorização de conteúdos, o ensino de Geografia se coloca como ferramenta necessária para os alunos interpretarem sua própria realidade. Nesse processo, a interdisciplinaridade e a contextualização dos temas geográficos revelam-se cada vez mais imprescindíveis, constituindo-se como elementos-chave para uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, como destaca Cavalcanti (1998):

O pensar geográfico contribui para a contextualização do próprio aluno como cidadão do mundo, ao contextualizar espacialmente os fenômenos, ao conhecer o mundo em que vive, desde a escala local à regional, nacional e mundial. O conhecimento geográfico é, pois, indispensável à formação de indivíduos participantes da vida social à medida que propicia o entendimento no espaço geográfico e do papel desse espaço nas práticas sociais (Cavalcanti, 1998, p. 11).

O ensino de Geografia, portanto, deve promover a integração de conteúdos e conectar conhecimentos de diversas áreas, como História, Ciências, Matemática e outras, possibilitando uma visão mais ampla e interconectada do espaço geográfico e das relações sociais. Ao fazer isso, os alunos serão capazes de entender a Geografia como um elo entre diferentes disciplinas, incentivando a troca de saberes e a construção de conhecimentos de maneira colaborativa e multidisciplinar.

É crucial ressaltar que os conteúdos de Geografia devem ser ministrados de maneira contextualizada, articulando seus conceitos fundamentais com a realidade cotidiana dos alunos, o que torna o processo de aprendizagem mais significativo e estimulante. Ao desenvolver o pensamento crítico, a Geografia capacita os estudantes a analisarem e compreender as complexas relações de natureza social, econômica, política e ambiental que permeiam o espaço geográfico.

A Geografia escolar precisa, portanto, contribuir para a formação de cidadãos conscientes, participativos e engajados, capazes de compreender a diversidade cultural, a sustentabilidade ambiental e os desafios globais da contemporaneidade.

Contudo, aproximar o ensino de Geografia da realidade dos alunos não é tarefa fácil, especialmente em um contexto no qual todos estão constantemente conectados. Por isso, é importante adotar novas metodologias e utilizar recursos didáticos mediados pelas tecnologias.

Bento e Belchior (2017) destacam a importância de se utilizar essas ferramentas para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, como pode ser observado em suas reflexões sobre a integração das tecnologias na prática pedagógica:

Estamos vivendo na era da tecnologia, e vivemos em contato direto com recursos multimídias, seja na escola, na rua, ou em casa, intensificado cada vez mais com a modernização constante. O uso da mídia está cada vez mais presente na sala de aula, através de aparelhos eletrônicos, tais como: o celular, o tablet, o notebook, entre outros. São instrumentos de muita utilidade no seu cotidiano, é necessário para obter informações e socializar conhecimentos (Bento; Belchior, 2017, p. 2).

Os recursos didáticos digitais, em razão disso, desempenham um papel crescente no ensino de Geografia, oferecendo uma variedade de benefícios e oportunidades tanto para professores quanto para alunos. Essas ferramentas incluem aplicativos, *softwares* educativos, plataformas *online*, jogos interativos, realidade virtual, dentre outros.

A crescente incorporação de tecnologias e recursos digitais no ensino de Geografia tem possibilitado abordagens mais dinâmicas e interativas. Paralelamente, a preocupação com as questões socioambientais, bem como a promoção da cidadania e a sustentabilidade, consolida-se como eixos fundamentais no contexto educacional geográfico.

Isto posto, a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), como *softwares* e aplicativos, atuam na integração do ensino com as necessidades atuais, avançando no processo de ensino e aprendizagem. Conforme destacam Carmo e Ramos (2012):

Atualmente o mundo dispõe de muitas inovações tecnológicas para se utilizar em sala de aula, o que condiz com uma sociedade pautada na informação e no conhecimento, pois através desses meios temos a possibilidade virtual de ter acesso a todo tipo de informação independente no lugar em que nos encontramos e de momento, esse desenvolvimento tecnológico trouxe enorme benefícios em termos de avanço científico, educacional, comunicação, lazer, processamento de dados e conhecimento. Usar tecnologia implica no aumento da atividade humana em todas as esferas (Carmo; Ramos, 2012, p. 7).

A inclusão dessas tecnologias no contexto educacional permite aprimorar a experiência dos alunos, tornando o ensino mais dinâmico, interativo e adaptável às diferentes formas de aprendizagem.

No caso da Ciência Geográfica, a utilização de *softwares* e aplicativos específicos pode facilitar a compreensão de conceitos geográficos complexos, tornando o aprendizado mais acessível e interessante. Ferramentas como geolocalização, mapas interativos, realidade virtual e simulações geográficas são recursos que podem enriquecer as aulas de Geografia, proporcionando uma experiência mais imersiva e significativa aos estudantes.

Nesse sentido, é essencial destacar a importância e a urgência de integrar as tecnologias ao trabalho escolar, uma vez que estão cada vez mais presentes no cotidiano de crianças e jovens. O uso dessas ferramentas deve ser visto como uma competência básica a ser desenvolvida no ambiente escolar, tendo em vista sua relevância para a formação de cidadãos críticos e preparados para atuar em diferentes contextos, como no ambiente de trabalho e nos estudos. Como observa Brasil (2011):

Tem-se constatada a importância e a urgência de se promover a integração das tecnologias ao trabalho escolar, visto que elas estão cada vez mais presentes no cotidiano de crianças e jovens e que sua utilização é uma competência básica fundamental que deve ser desenvolvida no ambiente escolar, tendo em vista sua relevância para a formação de cidadãos críticos e aptos a utilizar essa competência no ambiente de trabalho, nos estudos e em outros contextos (Brasil, 2011, p. 53).

Além disso, a incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no ensino contribui significativamente para a inclusão digital dos estudantes, preparando-os adequadamente para enfrentar as demandas de uma sociedade profundamente marcada pela tecnologia. A familiarização precoce com essas tecnologias pode despertar o interesse dos estudantes pela Ciência Geográfica, além de incentivá-los a explorar novas formas de construção de conhecimento.

Em vista disso, a utilização de *softwares* e aplicativos no ensino de Geografia e em outras disciplinas constitui uma estratégia eficaz para promover a inovação educacional, adaptando o processo de ensino e aprendizagem às exigências da contemporaneidade. Conforme destacam Dos Santos Martines *et al.* (2018), é necessário ir além do simples acesso às tecnologias, precisa-se “permitir que os alunos desenvolvam habilidades críticas, reflexivas e criativas, ampliando suas capacidades de análise e resolução de problemas” (Dos Santos Martines *et al.*, 2018, p. 120). E, ainda:

O uso dessas tecnologias por si só não representa mudança pedagógica, se for usada somente como suporte tecnológico para ilustrar a aula, o que se torna necessário é que ela seja utilizada como mediação da aprendizagem. O simples acesso à tecnologia, em si, não é aspecto mais importante, mas sim, a criação de novos ambientes de aprendizagem e de novas dinâmicas sociais. A tecnologia enriquece a aula, mas não pode ser colocada à frente do conteúdo (Dos Santos Martines *et al.*, 2018, p. 3).

Os recursos digitais assumem um papel relevante na metodologia de ensino, oferecendo novas possibilidades de apresentar conteúdos e engajar os discentes, porém não devem ser vistos como substitutos da presença e orientação do professor. A figura do docente permanece central no processo educativo, sendo essencial sua função como mediador do conhecimento, promovendo a reflexão crítica e avaliativa dos alunos.

Como destaca Faria (2008, p. 44), “não se pode esquecer que os mais poderosos e autênticos ‘recursos’ da aprendizagem continuam sendo o professor e o aluno que, conjunta e dialeticamente, poderão descobrir novos caminhos para a aquisição do saber.”

Nesse contexto, os recursos digitais surgem como complementos que enriquecem a prática pedagógica, mas jamais substituem o papel ativo e essencial do professor na construção do conhecimento.

Para alcançar esse objetivo, é imprescindível que os professores estejam atualizados em relação às novas tecnologias. Por isso, durante as reuniões de formação continuada, é preciso que a discussão sobre o uso de recursos digitais seja incorporada à formação docente, preparando os educadores não apenas para utilizar essas ferramentas em sala de aula, mas também para desenvolvê-las e aplicá-las de maneira pedagógica e crítica.

O Estado de São Paulo, ao adotar materiais digitais como os slides baseados no livro *Aula nota 10*, de Doug Lemov, e diferentes plataformas como “Redação Paulista”, “Matific”, “Tarefa Paulista” entre outras, já viabiliza o uso de *softwares* e aplicativos educacionais. No entanto, esses recursos não

estão disponíveis para todas as disciplinas, o que pode prejudicar a inclusão das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) em áreas do conhecimento que carecem dessas ferramentas.

Embora o investimento em materiais digitais e plataformas educacionais seja um passo importante para a modernização do ensino, é essencial garantir que todas as disciplinas sejam contempladas para promover uma integração mais ampla e inclusiva das TDICs. Logo, é fundamental buscar formas de integrar essas tecnologias de maneira abrangente, visando beneficiar todos os alunos e promover uma educação mais igualitária e inovadora.

É relevante constatar que o Estado de São Paulo vem incorporando tecnologias educacionais para qualificar o processo de ensino. No entanto, é imprescindível ponderar que a falta de material físico pode representar um obstáculo para alguns alunos, especialmente aqueles que enfrentam dificuldades de acesso à internet ou que preferem métodos de aprendizado mais tradicionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um ensino de qualidade se faz observando o equilíbrio entre recursos digitais e materiais físicos de modo a atender as diversas necessidades e estilos de aprendizagem dos estudantes. Além disso, destaca-se a ausência de infraestrutura e acesso à internet em muitas escolas, o que pode ser um fator agravante na desigualdade educacional. Como enfatizam os especialistas, é essencial que todos os estudantes tenham acesso equitativo a recursos tecnológicos, promovendo uma educação inclusiva e de qualidade.

Portanto, investimentos e políticas públicas voltadas para a infraestrutura tecnológica são indispensáveis para garantir oportunidades de aprendizado igualitárias para todos os alunos, bem como novas formas de aprendizagem e ensino, uma vez que

A educação em suas relações com a Tecnologia pressupõe uma rediscussão de seus fundamentos em termos de desenvolvimento curricular e formação de professores, assim como a exploração de novas formas de incrementar o processo ensino-aprendizagem (Carvalho; Bastos; Kruger, 2000, p. 15).

Neste contexto, há que se refletir sobre um currículo de Geografia capaz de avançar nos conteúdos programáticos, aliando-os à tecnologia e aos recursos disponíveis pela escola. Para isso, convém que os professores participem de formações durante as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) ou Orientação Técnica (OT), a fim de alinhar as necessidades da disciplina às expectativas quanto à utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), conforme destaca Toledo (2015):

O uso de recursos tecnológicos (computador, recursos multimídias, softwares educativos), que auxiliam tanto o professor quanto o aluno durante o processo de aprendizagem, proporcionando condições, ao professor, para ministrar aulas de forma mais criativa, acompanhando as transformações e mudanças que ocorrem quando o aluno passa a exercer sua independência na procura e seleção de informações e na resolução de problemas, tornando-se assim o ator principal na construção do seu conhecimento (Toledo, 2015, p. 37).

A formação dos professores é essencial para a integração eficaz das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no ambiente escolar, especialmente nas aulas de Geografia. Essa

formação deve levar em consideração as particularidades da realidade de cada escola e as diversas ferramentas disponíveis, permitindo que cada educador faça escolhas adequadas de caminhos e recursos para enriquecer suas práticas pedagógicas.

Quando os professores se familiarizam e se tornam proficientes no uso das diferentes ferramentas tecnológicas, conseguem personalizar a aplicação das TDICs de acordo com as demandas e contextos específicos de seus alunos. Isso resulta em aulas de Geografia mais dinâmicas e interativas, promovendo uma abordagem pedagógica atualizada e eficaz. Assim, são impulsionados a inovação, o protagonismo dos alunos e a melhoria constante no processo de ensino-aprendizagem.

Com uma formação sólida e contínua em TDICs, os professores tornam-se agentes de transformação no ensino de Geografia, estimulando a criatividade, a participação ativa dos alunos e a evolução das práticas educativas. A integração efetiva das tecnologias no ambiente escolar não só enriquece as aulas, mas também potencializa o desenvolvimento de competências essenciais nos estudantes, preparando-os para os desafios do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, M. de. **Memórias inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta, 2010.
- BENTO, L.; BELCHIOR, G. Mídia e educação: o uso das tecnologias em sala de aula. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, [S.l.], v. 1, fev. 2017. ISSN 2526-3560. Disponível em: <http://www.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/98>. Acesso em: 02 mar. 2021.
- BRANCO, E. P. *et al.* BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em Educação**, Maceió, v.11, n. 25, p.155-171, set/dez. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 25 mai. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação para processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**. Brasília/ DF: MEC, 2011.
- CARMO, P. E; RAMOS, F. A. **As tecnologias de informação e comunicação (TICs) no contexto escolar**. 2012. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/as-tecnologias-informacao-comunicacaotics-no-contexto-escolar.htm>. Acesso em: 07 fev. 2021.
- CARVALHO, M. G.; BASTOS, J. A. de S. L., KRUGER, E. L. de A. **Apropriação do conhecimento tecnológico**. CEEFET-PR, 2000. Cap. Primeiro.
- CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- DOS SANTOS MARTINES, Regis *et al.* O uso das TICs como recurso pedagógico em sala de aula. **CIET:EnPED**, São Carlos, maio 2018. ISSN 2316-8722. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/337>. Acesso em: 25 maio 2025.
- FARIA, E. T.; ENRICONE, D. (Org.). **O professor e as tecnologias educacionais**. 6 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- FREIRE, P. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- GIROTTI, E. D. Dos PCNS a BNCC: O ensino de Geografia sob domínio neoliberal. **Geo UERJ**,

Rio de Janeiro, n. 30, 2017, 419-439 p. 10.12957/geouerj.2017.23781.

LACOSTE, Y. **A Geografia serve antes de mais nada para fazer a guerra**. São Paulo: Papirus, 1977.
SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Coordenadoria Pedagógica Currículo Paulista / organização**, Secretaria da Educação, Coordenadoria Pedagógica; União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo - UNDIME. São Paulo: SEDUC, 2019.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados Cortez, 2003.

TOLEDO, B. de S. **O uso de softwares como ferramenta de ensino-aprendizagem na educação do ensino médio/técnico no Instituto Federal de Minas Gerais**. 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade FUMEC, Belo Horizonte, 2015.

VIEIRA, J.M.G; ZACHARIAS, A. A. Leitores de mundo em privação de liberdade: os croquis cartográficos dos alunos do EJA pelo sistema prisional de Assis/SP. In: XI colóquio de cartografia para crianças e escolares. 2020, Pelotas -RS. **Anais[...]**, Pelotas – RS, 2020.

