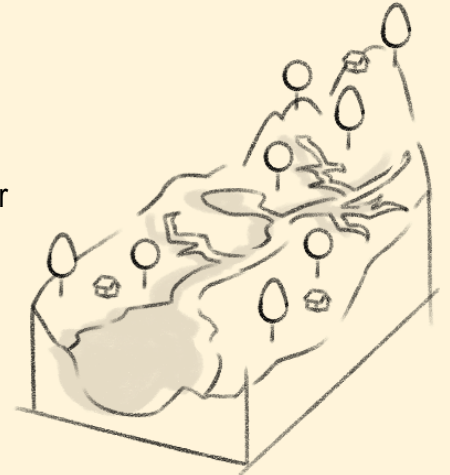
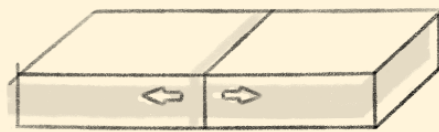
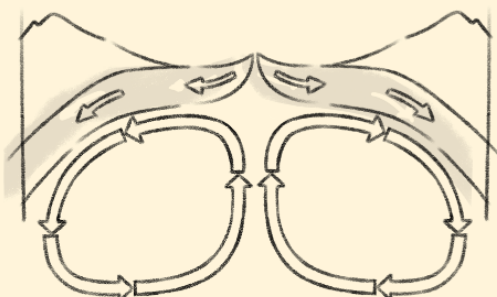
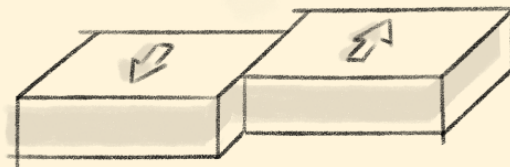


Gabriela Bonem Mazzilli

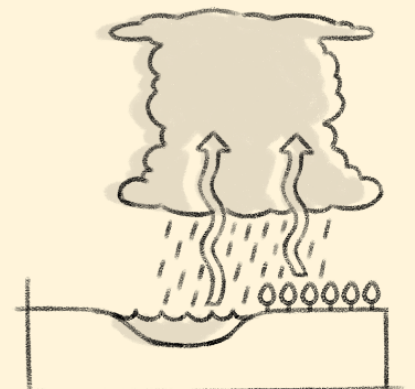
Orientador Lindberg Nascimento Júnior



DESAFIOS, POSSIBILIDADES E IMPASSES DO ENSINO DE GEOGRAFIA FÍSICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS TRABALHOS PUBLICADOS NO ENPEG 2019



Florianópolis - SC
Dezembro de 2022





UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOCIÊNCIAS
Campus Universitário — Trindade
CEP 88.040-900 — Florianópolis — Santa Catarina
FONE (48) 3721-9286 — FAX: (48) 3721-9751

Gabriela Bonem Mazzilli

**DESAFIOS, POSSIBILIDADES E IMPASSES DO ENSINO DE GEOGRAFIA
FÍSICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS TRABALHOS PUBLICADOS NO
ENPEG 2019**

Florianópolis - SC
Dezembro de 2022

Gabriela Bonem Mazzilli

**DESAFIOS, POSSIBILIDADES E IMPASSES DO ENSINO DE GEOGRAFIA
FÍSICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS TRABALHOS PUBLICADOS NO
ENPEG 2019**

Trabalho de Conclusão de Curso em Geografia, submetido ao Departamento de Geociências do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharela em Geografia.

Orientador
Lindberg Nascimento Júnior

Florianópolis - SC
Dezembro de 2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Mazzilli, Gabriela

Desafios, possibilidades e impasses do ensino de geografia física: : uma análise a partir dos trabalhos publicados no enpeg 2019 / Gabriela Mazzilli ; orientador, Lindberg Nascimento Júnior, 2022.
49 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em Geografia, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Geografia. 2. Geografia física. 3. Cidadão crítico. I. Nascimento Júnior, Lindberg . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Geografia. III. Título.

Gabriela Bonem Mazzilli

DESAFIOS, POSSIBILIDADES E IMPASSES DO ENSINO DE GEOGRAFIA FÍSICA: uma análise partir dos trabalhos publicados no ENPEG 2019

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do título de **Bacharel em Geografia** e aprovado em sua forma final pelo Curso de Geografia.

Florianópolis, 21 de dezembro de 2022.



Documento assinado digitalmente

Lindberg Nascimento Junior

Data: 04/01/2023 00:13:13-0300

CPF: ***.596.139-**

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Coordenação do Curso

Banca examinadora



Documento assinado digitalmente

Lindberg Nascimento Junior

Data: 04/01/2023 00:13:32-0300

CPF: ***.596.139-**

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof. Lindberg Nascimento Júnior, Dr.Orientador



Documento assinado digitalmente

KALINA SALAIB SPRINGER

Data: 08/01/2023 12:54:38-0300

CPF: ***.977.130-**

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof.(a) Kalina Salaib Springer, Dr.(a)
Instituição UFSC

Prof.Ricardo Lopes Fonseca, Dr.
Instituição UEL

Florianópolis – SC, Dezembro de 2022

Agradecimentos

Entrando na graduação em 2018 tinha a certeza de que não seria professora de geografia, seria ou pesquisadora da área ou trabalharia como geógrafa em algum órgão público ou empresa. Hoje olho para este passado e acho engraçado, já que não consigo imaginar a Gabriela atual desvincilhada da sala de aula, sem participar ativamente da docência. Essa monografia se tornou a materialização de minha decisão de ir para a sala de aula.

Devo muito a diversas pessoas que com o passar desses quase 5 anos de graduação me ajudaram a chegar nesse momento de minha oficialização como professora pesquisadora de geografia.

Primeiro devo agradecer ao Lind que me fez dar uma chance ao ensino de geografia com a climatologia, que por meio de uma bolsa de monitoria da matéria aceita de forma despretensiosa, me fez ter vontade de experimentar a parte da geografia que estava decidida a não dar atenção. Muito obrigada pela conversa que tivemos no final de 2019 onde você escutou minhas dúvidas sobre a docência e me incentivou a ir atrás das matérias e outras experiências na área. Essa conversa e o tempo como monitora de clima foram momentos muito marcantes e decisivo na minha trajetória na UFSC, obrigada.

Também devo agradecer meus colegas e amigos do ~~Albergue de Salvador e afiliados~~ NEPEGEO que durante principalmente este último ano me ajudaram em diversos momentos, seja se descabelando pelo números de páginas dos artigos, pela organização dos eventos, revisando atividades e slides para aplicar no estágio, e vendendo cafés, brigadeiros, rifas, bolos, toalhas do Lula, e o que mais achássemos no caminho. Agradeço muito por este último ano em particular, sinto que a motivação do pós pandemia aliada ao espírito de companheirismo, produtivista e ~~turístico~~ do grupo todo me motivaram a ir além.

Agradeço a todos os amigos que fiz em todos os momentos da graduação, alguns já se formaram, outros trocaram de curso, e os demais ainda se encontram nesse curso lutando por esse diploma que parece que não vem nunca. Tenho muitas memórias e fotos guardadas com muito carinho de nossos momentos de sala, campos e laboratórios, espero que todos, mesmo que longe, consigam se sentir realizados como um todo em suas vidas. Verdadeiramente desejo o melhor a todos.

Quero agradecer minha melhor amiga Júlia que se encontra agora, enquanto escrevo esses agradecimentos, surtada tentando me ajudar a montar a capa diferente desta trabalho. Muito obrigada por esses 11 anos de amizade e companheirismo em diversos surtos, torço para que venham muitos mais pela frente. Obrigada pelo apoio em todas minhas decisões questionáveis e as ajudas para consertar tudo que deu errado, confia no processo que no final fica bom.

Agradeço também à minha mãe, Isa e Cauê pelos diversos momentos de risada, apoio e uso dos mesmos como cobaias de materiais da faculdades. Amo muito vocês e agradeço por tudo.

A todos meus amigos de fora da faculdades, agradeço de coração por terem se mantido por perto mesmo em meus momentos de maior sobrecarga. Ter pessoas alheias a problemas das faculdades, estágios e bolsas sempre foi algo essencial para não ficar lelé da cuca, amo muito o que faço e estudo, mas por diversas vezes ou acabo pegando muito mais trabalho do que deveria, ou tenho algum problema relacionada a faculdade. Poder passar um tempo falando besteira sem correlação alguma com esses temas me ajudou muito em diversos momentos.

A todos os professores dos quais participei como bolsista, em projetos, estágio e afins, muito obrigada, foram em momentos como estes que tentei explorar a licenciatura. Infelizmente por motivos como a pandemia, só consegui ir para a sala de aula no estágio final, mesmo assim toda a teoria, conversas e discussões que tivemos da temática foram muito importantes nessa trajetória. Destaque aqui para a Kalina que se encontra como parte da banca deste trabalho, mesmo só tendo trabalhado com esta por 1 ano, as discussões, trabalhos e conversas trocadas foram muito significativas e importantes para minha carreira.

Preciso agradecer às professoras da licenciatura Rosemy de cartografia escolar, Jane de didática B, e Denise de psicologia educacional, comecei a fazer as matérias da licenciatura de forma muito experimental e cabreira, ter tido aula com as 3 mesmo que algumas de forma remota, me gerou uma segurança muito maior da geografia escolar que gostaria de seguir. Mesmo não tendo trabalhado próxima a vocês, fico feliz de falar que suas aulas foram muito importantes na minha jornada, tanto que, alguns textos e conceitos vistos em suas aulas se encontram presentes nesse trabalho, muito obrigada.

Por fim, quero agradecer especialmente a minha comunistinha favorita, minha avó Carolina. Muito obrigada por sempre acreditar no meu potencial e me incentivar todos esses anos, sua trajetória de vida e pessoa que você é me trazem muita admiração e orgulho de falar sobre. Sempre serás minha maior referência como pessoa e educadora, te amo vó, obrigada por tudo.

RESUMO:

A falta de interesse e de entendimento real dos conteúdos ministrados na geografia escolar tem sido reivindicado como duas das explicações que aumentam o estranhamento de estudantes com os fenômenos geográficos que ocorrem ao seu redor. Por outro lado, a necessidade de um ensino contextualizado, que parta da realidade do educando para o mundo, e o considere como agente ativo do processo educativo, tem se mostrado algo essencial para a formação de um cidadão crítico e atuante politicamente. Diante desses dilemas, o presente trabalho apresenta uma análise em torno do ensino dos conteúdos e das temáticas que integram o campo da Geografia Física. As questões que orientam a pesquisa atendem às problemáticas de como a falta do entendimento real das temáticas físico-naturais no dia a dia do estudante tendem a transformar o conhecimento em sem sentido e não significativo, que apresentam uma dificuldade exacerbada, e por vezes, pode ser reduzida em exercícios de memorização, que rebatem diretamente no baixo rendimento e êxito em avaliações, e principalmente no resto da vida do educando. Neste aspecto, avaliou-se os 373 trabalhos submetidos e aprovados no Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia - ENPEG, realizado em Campinas, no ano de 2019. Inicialmente, esses trabalhos foram assim submetidos a uma descrição quantitativa, que apontou a origem, formação e gênero dos(as) autores(as), o escopo e tipo de trabalho, a temática central e aspectos metodológicos, e o enfoque nas temáticas físico-naturais. Deste universo, foram identificados 34 trabalhos, agrupados exclusivamente para os temas do campo do Ensino de Geografia Física. Posteriormente, os 34 foram submetidos a uma análise qualitativa, dividida em dois níveis de abordagem. O primeiro, contemplou análise abrangente, que orientou os principais desafios para ensino de geografia física. O segundo nível garantiu a análise mais aprofundada de 5 dos trabalhos selecionados, tendo em vista a representatividade e o caráter propositivo para superação das dificuldades em sala de aula. Os resultados reiteram e reafirmam que o ensino da geografia física precisa ter como ponto de partida o estudante e suas vivências, e que os conceitos precisam ser exemplificados e contextualizados à realidade e ao cotidiano, por meio de atividades lúdicas, de observação, e experimentos. Observou-se também que os impactos da dicotomia sociedade e natureza podem ser um dos desafios mais fundamentais no escopo da geografia escolar.

Palavras-chave: geografia física; ensino de geografia; formação cidadã; aprendizagem significativa.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sistema de classificação dos artigos.	13
Figura 2 - Modelo de categorização utilizado para análise de conteúdo dos artigos.	15
Figura 3 - Distribuição dos artigos por município no ENPEG 2019..	27
Figura 4 - Distribuição dos artigos por estado dos trabalhos do ENPEG 2019.	28
Figura 5 - Região de origem dos autores no ENPEG 2019.	28
Figura 6 - Gênero dos autores no ENPEG 2019.	29
Figura 7 - Formação dos autores no ENPEG 2019.	30
Figura 8 – Modalidades dos trabalhos publicados no ENPEG 2019.	31
Figura 9 - Nuvem de palavras das propostas dos trabalhos.	32
Figura 10 -Temáticas centrais dos trabalhos.	32
Figura 11 - Rede entre as palavras-chaves utilizadas nos trabalhos de ensino de geografia física.	34
Figura 12 - Categorização palavras-chaves Ensino de Geografia Física.	35
Quadro 13 – Análise do conteúdo de artigos sobre Ensino de Geografia Física.	36

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	10
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	13
3 OS DILEMAS DO ENSINO DE GEOGRAFIA	17
3.1 As problemáticas do ensino de geografia física	20
3.2 Os impasses e as possibilidades do ensino de geografia física	25
4 O ENSINO DE GEOGRAFIA FÍSICA	27
4.1 Gênero dos autores(as) no ENPEG 2019.	29
4.2 Formação dos autores no ENPEG 2019.	30
4.3 Modalidade do trabalho publicados no ENPEG 2019.	30
4.4 Propostas dos trabalhos publicados no ENPEG 2019.	31
5 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE ENSINO DE GEOGRAFIA FÍSICA	34
5.1 Os conteúdos dos trabalhos em Ensino de Geografia Física	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS	42

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

A proposta de pesquisa sobre as temáticas físico-naturais da geografia dentro das escolas tem origem por conta de uma observação empírica da dificuldade e desinteresse de parte dos estudantes sobre esses conteúdos. Em geral, grande parte desses conteúdos envolvem os temas associados ao campo e subcampos da Geografia Física, e por vezes, o debate é demasiadamente reducionista e naturalista, recaindo em exercício de memorização e decoração, já que “não” sugerem oferecer real sentido para a vida.

Esse caráter faz com que a Geografia Física, e junto com desta as temáticas físico-naturais, não sejam percebidas como campo de interessante e necessário para formação humana, fazendo com que ainda existem importantes desafios para construção de cidadãos críticos, que possam inclusive fazer uma leitura das relações ao seu entorno imediato, próximo e distante, posicionando o mundo e se posicionando no mundo (SANTOS, 2010).

Um exemplo disso, é a dificuldade de criar relações entre as situações vividas com os conceitos aprendidos em sala de aula, e a própria interação entre pessoas, seres, lugares e ambientes que muito podem ser explicados a partir de um conhecimento fundamental que envolve as relações natureza e sociedade.

Neste sentido, a ideia deste trabalho sugere inicialmente uma avaliação crítica ao ensino tradicional e conteudista, que por estar, ancorada nas correntes da geografia física clássica, ainda domina na geografia escolar, valoriza exacerbadamente exercícios de memorização ou da longa descrição dos aspectos da realidade e do mundo.

Sem dúvida desenvolver esses conteúdos em uma perspectiva contrária a esta, parte de uma concepção de ensino de base crítica, que valoriza o papel do estudante como sujeito central no processo educativo, e que oferece condições para formação de uma consciência espacial-cidadã, que nasce, constrói-se e forma-se a partir do modo de vida do ser humano (NOGUEIRA e CARNEIRO, 2009, p 26).

A perspectiva é que os conteúdos geográficos, no escopo de uma educação geográfica-cidadã, exigem uma compressão que as temáticas físico-naturais não sejam compreendidas enquanto caixas fechadas que não se conectam, mas enquanto uma rede que a todo momento mudam e afetam tudo ao seu redor devido seus níveis de conexões e implicações.

Portanto, esse conhecimento está para um processo educativo que aconteça a partir das vivências do estudante e faça a conexão aos mais variados temas da vida, preferencialmente daqueles dentro da geografia, mas principalmente, os que dela escapam. Somente assim, as temáticas físico-naturais poderiam ser contextualizadas por processos que façam real sentido dentro e fora da escola.

Assim, a presente pesquisa destina-se primeiro a entender quais são os impasses e desafios que o ensino da geografia física tem apresentado na contemporaneidade. Essa questão deve abrir para outros questionamentos, sobre onde, como e o porquê estas problemáticas se originaram, e quais possibilidades para superá-las podem ser desenvolvidas. Neste sentido, procuraremos estabelecer elementos que pudessem revelar a fonte dos dilemas e desafios da educação geográfica e da geografia escolar contemporânea com trabalho de campo e entrevistas com professores.

Infelizmente, devido às condições sanitárias impetradas pela Pandemia da Covid—19 esse caráter da investigação presencial foi impossibilitado, e por isso optou-se por encaminhar a pesquisa no escopo de uma pesquisa bibliográfica, e concomitantemente, avaliamos que essa análise exigia um diálogo sobre as produções do campo de ensino de geografia, especialmente, aqueles que se voltavam para o debate das temáticas físico-naturais.

Sob essa decisão, o trabalho ganhou como fonte central de análise os artigos publicados no Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia - ENPEG, realizado em Campinas, no ano de 2019, o que por sua vez, ajudou também a fazer uma análise de parte da produção do conhecimento sobre o ensino de geografia física. A escolha do ENPEG para análise dos trabalhos foi feita com base no entendimento da importância que este tem para a produção científica no ensino de geografia no Brasil. Tendo sua primeira edição em 1985, o evento vem promovendo a reunião de uma diversidade e quantidade importante de interessados nas discussões que versam sobre os desafios contemporâneos do ensino de geografia.

O caráter do evento é bastante relevante, por ter grande representatividade do conhecimento que se tem produzido na área, e dos impactos que oferece para formação inicial e continuada de professores.

É importante destacar também que, como em qualquer evento nacional, o ENPEG apresenta à comunidade geográfica e a sociedade como um todo, uma diversidade importante de dilemas, desafios e possibilidades que impactam diretamente no estudo e na pesquisa no ensino de geografia, e que são postos a cada nova edição.

Nesse sentido, se vê o evento como um momento oportuno de avaliação, e um espaço aberto às críticas e para geração de novos posicionamentos frente aos processos de ensinar, aprender e educar geograficamente na sociedade brasileira.

Nesta edição, a sintonia das discussões postas naquele contexto educacional considerava as políticas, as linguagens e as trajetórias da educação geográfica, bem como as possibilidades de interlocução e aprofundamento teórico-metodológico dos temas pertinentes ao Ensino de Geografia. O evento também corroborou, em nível regional, com a formação de estudantes de graduação e pós-graduação, a partir da integração das universidades públicas e das secretarias de educação.

Nesse sentido, a monografia tem como objetivo geral o refletir sobre as dificuldades de entendimento e desinteresse dos estudantes nos conteúdos da geografia física, e como específicos definir os maiores impasses para o Ensino de Geografia Física, e conhecer a origem das dificuldades na mesma. Para isto o trabalho se divide em 3 partes, a primeira focada no entendimento teórico dessas dificuldades, quais são e por que surgem. Logo em seguida passamos para a análise quantitativa do ENPEG 2019 onde se analisa tanto os trabalhos apresentados quanto os autores responsáveis por estes. E por fim se parte a uma análise qualitativa dos trabalhos da temática central Ensino de Geografia Física, se procurando entender como estes buscam superar os impasses existentes nesta.

Esta última seção do trabalho é feita com o intuito de fornecer os subsídios necessários para a superação destas dificuldades, superar este ensino de geografia física com práticas tradicionais, e se passar a utilizar novas maneiras de lecionar os conteúdos de forma a torná los significativos aos estudantes, e que auxiliem na educação geográfica cidadã e crítica.

Seguimos então com a descrição metodológica do que se foi aplicado em cada uma das seções do trabalho.

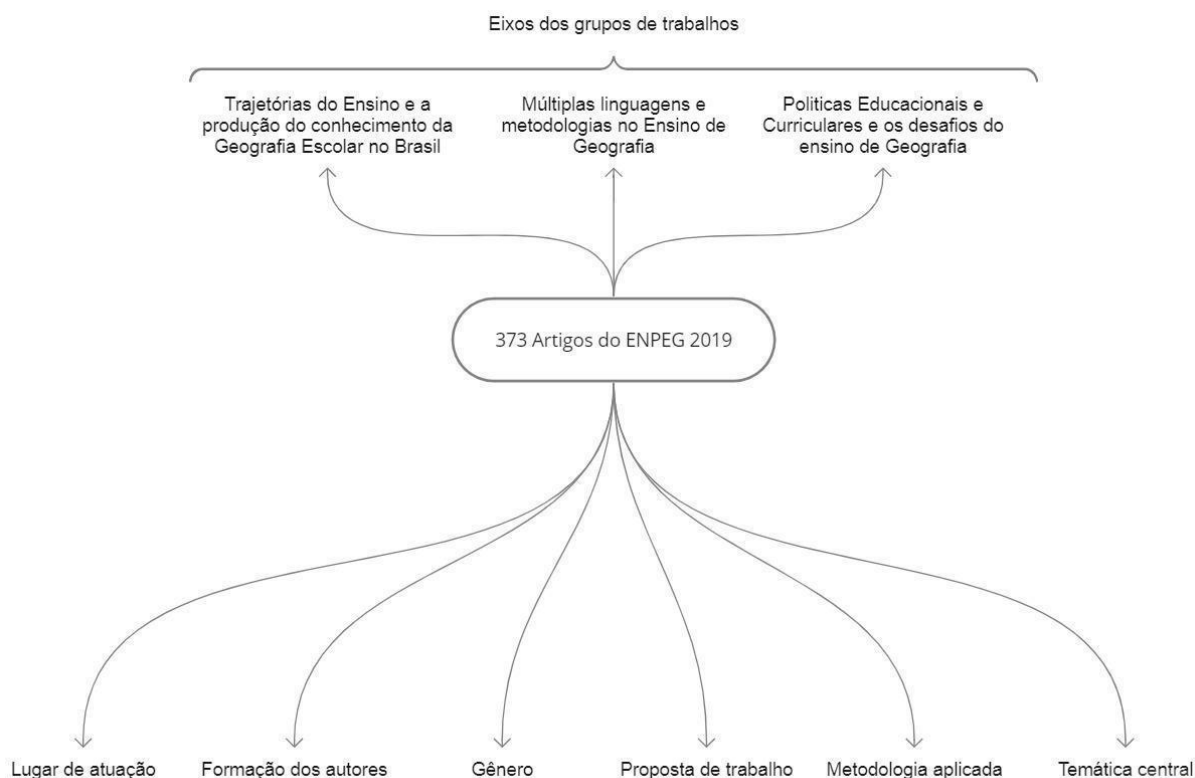
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esse trabalho foi desenvolvido a partir da análise quantitativa e qualitativa dos artigos submetidos ao Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia - ENPEG, realizado em Campinas, no ano de 2019, e foi elaborado em dois níveis de investigação.

O primeiro nível é mais quantitativo, e contempla uma visão abrangente dos trabalhos submetidos no ENPEG e a participação das temáticas associadas à geografia física para a comunidade. O segundo nível é mais qualitativo, e consistiu na identificação dos conteúdos mais relevantes segundo a quantidade de trabalhos submetidos, e em seguida, sua análise de conteúdo.

No primeiro nível, foi feita a leitura de todos os títulos, resumos e palavras-chaves dos 373 artigos presentes nos 3 eixos do evento de 2019, e com a leitura estabelece-se os aspectos gerais presentes nos trabalhos submetidos ao encontro, bem como o perfil dos(as) autores(as), modalidade e temática central do trabalho, tipo de metodologia, conforme Figura 1.

Figura 1 – Sistema de classificação dos artigos.



Fonte: Autora (2022).

Todas as informações foram coletadas com base nos dados apresentados pelos(as) autores(as) nas notas de rodapé dos artigos analisados, e no perfil apresentado nas Plataformas Lattes

e no Escavador – a busca foi realizada com base no nome e e-mail dos(as) autores(as). Autores(as) que não apresentaram informação, ficaram marcados como não informados nos dados relativos à formação dos mesmos.

A origem dos/as autores foi definida pela identificação do município de atuação do(a) autor(a) ou município onde se encontra a universidade/colégio no qual o(a) autor(a) se encontrava filiado(a) em 2019 e serviu para se ter uma ideia da distribuição espacial das pesquisas no país. Destaca-se que este mapeamento foi elaborado a partir do município declarado por todos(as) os(as) autores(as) ou do município onde a maioria deles(as) atuavam na época do encontro. De outro modo, avaliou-se que se fossem considerados os municípios de todos(as) os(as) autores(as) separadamente, os resultados poderiam sofrer uma alteração importante, e superestimar análise.

A seleção das informações sobre as temáticas centrais, proposta e metodologia foram feitas com base em critérios de similaridade aproximada no conjunto dos temas e objetos de investigação apresentados pelos(as) autores(as).

Neste caso, foram identificados grupos de trabalhos que sugeririam similaridades quando versavam sobre: a) ensino de geografia; b) formação de professores; c) história da formação do licenciado; d) percepção do estudante sobre a geografia; e) história do ensino de geografia; f) conceitos e categorias da geografia; g) geografia na formação técnica e tecnológica; h) análise e avaliação de currículo; i) processos avaliativos; j) cartografia e alfabetização cartográfica; k) diferenças entre escola pública e privada; l) análise e avaliação de livro didático; m) juventude e política; n) interdisciplinaridade; o) educação de jovens e adultos; p) ensino indígena; q) ensino militarizado; r) educação antirracista; s) educação inclusiva; t) ensino contextualizado; e u) práticas pedagógicas.

Todas as informações foram tabuladas em planilhas eletrônicas no *software Microsoft Office Excel*[®], e representadas graficamente ou com um auxílio de nuvem de palavras, que ilustra a proporção de tamanho com a frequência relativa em relação ao conjunto completo. O mapeamento foi elaborado a partir da distribuição dos autores em municípios e estados e regiões, utilizando o *software QGIS*[®].

No segundo nível, a análise dos artigos do ENPEG 2019 concentrou o enfoque na temática central relativas às temáticas físico-naturais ou de ensino de Geografia Física, que totalizam 34 artigos do universo total.

Inicialmente foi elaborada uma representação gráfica a partir do conjunto de palavras-chaves e seus os níveis de conexão com a subcampos, com o intuito de avaliar o cenário mais geral dos conteúdos principais. Neste caso, foram analisadas as 105 palavras-chaves presentes nos 34 trabalhos encontrados nesta temática. A representação gráfica dos trabalhos do subcampo de Ensino de Geografia Física foi elaborada com o *software Gephi*, que auxilia a definir os níveis de conexão das palavras-chaves em grupos que podem ser associados aos subcampos de Ensino de Geografia Física.

Na representação cada um dos temas foi representado como um nó, sendo, portanto, conectado pelo cruzamento de linhas oriundos de outros nós. As grossuras das linhas indicam a proporção de palavras-chaves que são conectadas aos nós. Em outras palavras, quanto mais vezes a palavra-chave (linha) foi utilizada em trabalhos diferentes (nó isolado), mais importante ela está para definição de um grupo temático (grupo de nós).

Após isto selecionou 5 grupos de maior importância no Ensino de Geografia Física: Rochas e minerais, Tempo e Clima, Ambiental, Dinâmica da natureza e Domínios Morfoclimáticos, e os representou em seguida, por meio de um artigo por grupo. O critério de escolha consistiu na contribuição que cada um desses artigos oferecia para superar das abordagens naturalistas, conteudistas e fragmentadas da geografia física. Por isso, os cinco artigos foram submetidos à análise de conteúdo, conforme proposta metodológica apresentada por Fonseca (2019).

A análise de conteúdo aplicada por Fonseca (2019) tem com base a ideia de Bardin (1977 e 2011), onde nesta se faz uma organização de dados sobre uma determinada amostra a fim de aplicar uma pesquisa qualitativa dos mesmos e se entender o que estes representam junto com a percepção do pesquisador por meio do metatexto. Esta análise é dividida entre a reunião das informações, a categorização e criação das unidades de registro, e por fim o desenvolvimento do metatexto. Para este trabalho primeiro se selecionou os anais do ENPEG 2019 como fonte das informações, em seguida a partir da exploração dos anais, se fez a criação das unidades de registro do mesmo, tendo como base princípios como o de exclusão, homogeneidade, pertinência, produtividade, objetividade e finalidade, estas unidades de registro foram feitas a partir dos artigos classificados na temática central de Ensino de Geografia Física, já que dentro de todo o universo de artigos do ENPEG 2019, apenas os com essa temática eram de interesse para uma pesquisa qualitativa. A terceira fase da análise de conteúdo consistiu na aplicação do modelo de categorização proposto por Fonseca (2019), em que é fundamental definir – a partir de unidades de registros, categorias que podem oferecer com qualidade uma descrição contextualizada e propositiva de cada trabalho, conforme Figura 2.

Figura 2 - Modelo de categorização utilizado para análise de conteúdo dos artigos.

Quadro 1 – Modelo de categorização.

CATEGORIA “n°.”		TÍTULO DA CATEGORIA
Descrição da Categoria.		
UNIDADES DE REGISTROS	DESCRIÇÃO DAS UNIDADES DE REGISTROS	FREQUÊNCIA RELATIVA
UR1 – Título da unidade	Palavras relacionadas à unidade.	n°. %
UR2 – Título da unidade	Palavras relacionadas à unidade.	n°. %
UR3 – Título da unidade	Palavras relacionadas à unidade.	n°. %
METATEXTO		
Discorrer acerca da análise		

Fonte: Fonseca (2019).

Em linhas gerais, o modelo de Fonseca (2019) consiste em integrar os artigos a partir das unidades de registro, descrição das unidades de registro e a frequência relativa. A unidade de registro é caracterizada pelo título da unidade, a descrição da unidade por palavras relacionadas a esta, e a frequência relativa pela porcentagem de vezes que esta unidade aparece no total de artigos da categoria. Por fim, também é importante apresentar um metatexto, que deve servir de debate acerca dos resultados encontrados em cada uma de suas categorias.

Nesta monografia a análise de conteúdo de Fonseca (2019) foi adaptada em alguns aspectos. Por exemplo, ao invés de trabalhar com diversas temáticas centrais, se trabalhou apenas com a temática Ensino de Geografia Física. Por conta disso se fez a exclusão da linha categoria e sua descrição, já que a proposta é trabalhar com uma única temática, a do Ensino de Geografia Física.

O modelo também foi adaptado na descrição da unidade, o interesse foi oferecer um entendimento mais associado a destacar o porquê os trabalhos desta unidade de registro foram englobados dentro desta, quais foram as motivações por trás disto, o que o artigo demonstrou para ir em tal categoria. Também se acrescentou a colunas de palavra-chave, e se alterou a coluna de frequência relativa para número de trabalhos.

3 OS DILEMAS DO ENSINO DE GEOGRAFIA

O estudo das problemáticas ao redor do ensino em geografia em geral é um tema já bem debatido dentro da comunidade acadêmica, e um dos grandes desafios colocados é sem dúvida buscar por avanços, e até mesmo romper as abordagens tradicionais de ensino.

A possibilidade que se coloca, sem dúvida, é reivindicar práticas pedagógicas de base crítica, que estejam contextualizadas na vida dos estudantes, e que sejam baseadas em uma educação cidadã. O sentido é que não adianta saber de cabeça os domínios morfoclimáticos brasileiros, se não se sabe como estes fenômenos implicam diretamente nas práticas espaciais e na vida social.

A título de exemplificação, Nogueira e Carneiro (2009) escrevem que grande parte dessas problemáticas poderiam ser superadas a partir da criação de uma consciência espacial cidadã/criação de um cidadão-crítico, em que esta educação seria pautada nas múltiplas inter-relações, contradições e problemáticas entre sociedade e natureza. “[...] emergência de um cidadão crítico, atuante, participativo, democrático e eticamente responsável por um modo de vida voltado à convivência sadia em sociedade no planeta Terra” (NOGUEIRA e CARNEIRO, 2009, p. 26).

A formação do cidadão-crítico seria baseada nas vivências, suas condições, hábitos e práticas sociais dos estudantes. E sem esta base, o conhecimento do seu lugar, seu mundo e sua realidade se tornaria algo excluído de seus espaços sociais, ou seja, o estudante se tornaria um “infra cidadão”, um cidadão alienado de seu espaço. Neste sentido, umas das práticas possíveis é de superar o sentido da fragmentação entre estudante e mundo, e contextualizar a análise e a explicação dos fenômenos tendo em vista sentidos e significados construídos pelos próprios sujeitos (NOGUEIRA e CARNEIRO, 2009, p. 28).

Os autores enfatizam a importância também de entender que os fenômenos sociais, naturais, ecológicos, econômicos, políticos e culturais são desenvolvidos em forma de rede, em que todos eles estão e podem ser conectados. A consciência espacial cidadã, neste sentido, exige utilizar as categorias do pensamento espacial, dentre os quais a extensão/localização (onde fica o fenômeno/objeto de estudo); sua causalidade (por quê, o quê causou o fenômeno); a multidimensionalidade (análise em rede e não de forma linear); a contextualização (relações no espaço-tempo); a atividade histórica (linha temporal, quando); o exercício de analogia (comparações e diferenciações); e conexão (relações local-global/global-local), poderia ser a inicialmente mais importantes na prática.

Cavalcanti (1998) também trabalha a temática, segundo esta se percebe a necessidade de se pensar o ensino da geografia escolar de uma maneira que fuja da memorização e descrição, e que dê enfoque à formação de cidadãos críticos pensantes. Segundo a autora, a ideia não é uma transposição do conteúdo da geografia acadêmica para a sala de aula (formação de mini geógrafos), e sim a um

ensino de geografia com o enfoque de formar cidadãos críticos.

Observa-se que tanto Nogueira e Carneiro (2009), quanto Cavalcanti (1998) valorizam o enfoque a um ensino que auxilie na formação do cidadão crítico, chamando a atenção para uma geografia que toma partido nesse processo, não deixando o estudante alheio ao seu lugar no mundo.

Mas Cavalcanti (1998) também comenta sobre a importância de que ter apenas o domínio dos conteúdos da geografia não basta para se poder ensinar geografia, o(a) professor(a) de geografia tem a necessidade de saber como ensinar a geografia, saber como fazer com que o(a) estudante vejam suas realidades naquele conteúdo, entender como seus alunos aprendem, incentivar o raciocínio geográfico nestes, e principalmente, entender que cada estudante possui sua própria geografia e que o(a) professor(a) está ali para fazer esta mediação didática (não uma simples transmissão de saberes), que deve incentivar estes estudantes a se interrogarem e pensarem no ambiente ao seu redor.

Soares (2017) também escreve sobre a função social da geografia na formação de cidadãos críticos com pensamento reflexivo, que compreendam o meio que estão inseridos e as relações local global de seu espaço, entendimento sobre como se dão as relações homem-meio do local, isso tudo auxilia com que este estudante se veja inserido dentro de seu espaço.

Em seu exemplo, Soares (2017) critica a política da cidade de Sombrio – SC, que de maneira artificial tentou vender a identidade da cidade como de cultura açoriana mesmo com sua população não se vendo mais representada por essa, esta identificação artificial afasta o cidadão deste meio que este não se reconhece, fazendo assim com que este não se seja verdadeiramente inserido e atuante dentro do espaço.

Para o autor, as políticas feitas pelo município acabaram por ser de incentivo cultural/econômico e não social, e “[...]a construção de conceitos, nas aulas de Geografia, remete, necessariamente, a uma análise identificada com a dinâmica da cultura do município, com as marcas que permanecem no território e com a dinâmica histórica da sociedade e do lugar” (SOARES, 2017, p 24).

Katuta (2007) também contribui para esse debate. A autora entende que a ordem espacial dos fenômenos precisa ser compreendida a partir da associação das linguagens sociais e espaço-temporalidades de diferentes grupos, que é influenciada diretamente pelas concepções de natureza e sociedade. Neste aspecto, “[...] o mapa, assim como qualquer outra produção cultural, apresenta a percepção que os diferentes grupos humanos possuem de si, dos outros, dos lugares, bem como da sua cosmologia e de sua geografia” (KATUTA, 2004, p. 19-20), e o ensino de geografia torna-se mais significativo quando utilização de variadas e diversas linguagens possam evidenciar a riqueza das múltiplas cosmovisões e pontos de um mesmo processo.

A autora então também explica que o modo de produção capitalista impacta diretamente na

estrangeirização do discente, na medida em que, a homogeneização do *habitus* dos diferentes grupos acarreta imediatamente no ocultamento das diferentes geografias ou no silenciamento de diversos grupos. O resultado é a negação de modos de vida alternativos ao sistema capitalista.

Baseada em Lévi-Strauss (2001), Katuta (2007) explica que a lógica da estrangeirização é desenvolvida em duas frentes de enfrentamento a diversidade: a primeira, é antropogênica, a partir, da negação total do outro, isolamento, deportação, assassinato, sem contato físico e diálogo, e a segunda, é antropofágica, mediante a aniquilação da diversidade alheia por meio de uma padronização forçada.

Nesta perspectiva, quando o estudante não é concebido como produtor de espaço e de conhecimento, a reprodução do sentido de estrangeiro (alheio ao espaço) força necessariamente a sua própria atuação em seus lugares, ou seja, alguém que não se vê inserido e nem atuante. Resta então uma geografia dos agentes hegemônicos, separada da conexão de seu espaço e vivência, e transformando o estudante em mero espectador dos fenômenos ao seu redor.

Em suas palavras,

[...] o discente se vê obrigado a reproduzir os hábitos discursivos, comportamentais, de pensamento e conhecimento considerados apropriados aos discentes da referida disciplina. Nela, não raro, as geograficidades são abordadas por meio da abstração, de maneira a não explicitar o sujeito enquanto seu produtor, as quais, desde o surgimento dos primeiros hominídeos, se realizam coletivamente. Ao não reconhecer, saber, compreender que a produção das geograficidades e dos próprios seres humanos se realiza coletivamente, as identidades constituídas sob a égide do modo de produção capitalista acabam por serem produzidas em uma perspectiva individualista e abstrata e, portanto, estrangeirizada. (KATUTA, 2007, p 6-7).

Neste sentido, podemos considerar que a problemática da abordagem do ensino tradicional não é nova para geografia, tão pouco será superada em textos ou por práticas isoladas. Contudo, para Melo (2015) o ensino da geografia em geral nas escolas ainda pode ser caracterizado ainda como:

[...] um ensino fragmentado, descontextualizado, “memorístico” ou meramente descritivo. É comum encontrarmos professores e alunos desmotivados para as aulas, seja para ministrá-las ou para assisti-las respectivamente. Esse modelo apresenta sinais de esgotamento, apesar de insistentemente continuarmos com as mesmas práticas. (MELO, 2015, p. 25).

Defesa do ensino de Geografia como algo muito além de uma simples definição de conteúdos e conceitos, já que como mostrado pela autora sobre Vygotsky, a simples memorização e associação não verdadeiramente ensinam conceitos a criança, se faz necessário que o próprio estudante formule os seus próprios conceitos.

De outro modo, as contribuições colocam que o ensino de geografia precisa ser feito de maneira interdisciplinar, que não fragmente nem segmente seus conteúdos. Este ensino precisa fazer com que o estudante consiga enxergar a situação por um completo, e não que a veja como um

conjunto de elementos separados que não possuem conexão alguma.

Em síntese, as problemáticas apontam uma série de dilemas, mas sua superação indica que o ensino de geografia deve ser colocado como um conhecimento necessário para que o estudante consiga enxergar seu espaço geográfico e suas relações como um grande conjunto complexo, diverso e dinâmico.

Os conteúdos precisam ser desenvolvidos de forma que se tornem significativos e relevantes à sua vida, e as práticas pedagógicas devem ser pensadas a partir da realidade próxima do estudante e de seu entorno imediato (casa, igreja ou comunidade), próximo (bairro, cidade, estado) e distante (outros lugares e sentidos de mundo além do seu). Trata-se de um conhecimento poderoso, como Young (2007) afirma, um conhecimento que não se aprende em qualquer lugar.

A escola, e por consequência o ensino de geografia, teriam então uma função em comum: ensinar este conhecimento poderoso que não pode ser obtido em qualquer lugar, e fazer com que o estudante pense de forma para além das maneiras que estão postas. Essa necessidade é particularmente importante também para os conteúdos da geografia física.

3.1 As problemáticas do ensino de geografia física

Quando especificamente pensadas para o ensino de geografia física, as problemáticas que foram anteriormente descritas, podem ser resumidas a partir das contribuições de Suertegaray (1986) já há escrevia que o enfoque sobre o ensino da geografia física, estaria para superação das dicotomias, partindo de uma concepção totalizante de geografia.

A autora, faz críticas a necessidade da contabilização da interferência humana a partir da teoria geral dos sistemas sistêmica, já que não se tem mais como estudar a natureza sem a interferência humana, não há como fazer o estudo da sociedade sem levar em conta a dinâmica natural. Essa perspectiva, deve considerar que o ensino de geografia seja dinâmico e totalizante, já que é necessário levar em conta os sistemas naturais e todas as influências dos fatores sociais e econômicos que estruturam os espaços (SUERTEGARAY, 1986, p.19).

Mais recentemente, Louzada e Frota Filho (2017), que escrevem sobre as principais dificuldades que estudantes do ensino fundamental e médio apresentam atualmente. Os autores argumentam que com a valorização de determinados conteúdos debatidos a partir da renovação crítica da geografia (nas décadas de 60 e 70), proporcionou enfoque muito superior em temas que circunscrevem os temas sociais e políticos da disciplina de geografia, e fez com que as temáticas físico-naturais fossem paulatinamente reduzidas na escola, e restrito ao mundo acadêmico e profissional (LOUZADA; FROTA FILHO, 2017).

A interpretação é que a renovação crítica implicou parcialmente no fortalecimento da formação de um cidadão alheia à realidade do estudante. A título de exemplificação, Armond e Afonso, 2007, p. 2) argumentam que mesmo tempo se debatia uma geografia com enfoque social, politicamente engajada e que atendesse os pedidos das classes sociais, o ensino perdia quase por completo os resultados de uma enchente, ou de como a comunidade poderia tomar medidas de prevenção contra eventos similares no futuro. O sentido é que tanto os órgãos públicos, quanto a própria população deveria ter também um conhecimento importante sobre a dinâmica natural das chuvas, das enchentes e de seus riscos.

As autoras ainda destacam, que em seu dia a dia, o estudante conviverá com esses processos, e os conteúdos de geografia física e geografia humana estariam simultaneamente e extremamente entrelaçados, de forma que só se entendendo a relação entre os processos físico-naturais e socioespaciais é que ele poderá agir para transformação social dos riscos.

As implicações da renovação crítica também foram importantes nos livros didáticos brasileiros, que seguiram a tendência de valorizar o enfoque das temáticas associadas a geografia humana, reduzindo quase proporcionalmente ao um número menor de páginas os conteúdos de geografia física (LOUZADA; FROTA FILHO, 2017). De certo modo, o número de páginas não tem tanta importância, a questão de fato é debate demasiadamente superficial e alguns saberes, e que não aprofundam os princípios da dinâmica dos sistemas naturais.

Em outras palavras, se por um lado, o debate dos temas na renovação crítica

[...] trouxe avanços notáveis para a Geografia, muitos estudantes e professores sentiam que isso empobrecia certas análises espaciais que demandavam maior inter/transdisciplinaridade. Isso repercutiu na produção de livros didáticos e na prática de trabalho dos professores de nível fundamental e médio. Livros didáticos mudaram o modo de abordar tais temas, alegando a dificuldade em criar interações coerentes entre os elementos físico-naturais e os aspectos ditos “sócio-econômicos e políticos e culturais” da Geografia. (ARMOND, AFONSO, p.3, 2007).

Com tudo isto se observou nas instituições de ensino um grande enfoque nas questões sócio-econômicas e políticas, em detrimento de uma grande simplificação e principalmente uma desarticulação dos elementos ambientais e de dinâmica da natureza com os temas da geografia humana. Se cortou a possibilidade de uma abordagem que integrasse sociedade e natureza para uma que simplifica a geografia física a uma compreensão de recursos e “natureza objeto”, sem uma real preocupação de integração de temas.

Paralelamente, os problemas relacionados ao desconhecimento das dinâmicas no meio físico e o despreparo para enfrentar as conseqüências advindas da degradação sem precedentes da natureza e das classes populares agravaram a crise ambiental desde a escala local até a global (MENDONÇA, 2005). Nos anos 90, no Brasil, multiplicaram-se os movimentos e organizações em defesa ao meio

ambiente. Cresceu a pressão pela compreensão da dinâmica ambiental e sua relação com os modelos de desenvolvimento urbano-industriais adotados, com os padrões culturais e com as relações sócioeconômicas entre países, classes sociais e categorias produtivas. Mesmo assim, a pressão pela introdução de questões ambientais em currículos e livros didáticos muitas vezes não levou a uma compreensão mais aprofundada dos processos ambientais e nem sempre promovia uma análise crítica dessas questões. (ARMOND, AFONSO, p.3, 2007).

Nisto se entra em uma espiral onde os professores relatam que possuem dificuldade para ensinar os conteúdos físicos por conta de um alto grau de abstração dos temas, desconhecimento de metodologias que demonstrem estes elementos naturais no dia a dia do estudante, e do desconhecimento do que se vem se fazendo de produção científica na área. Por conta disto, estes acabam por repassar mais dificuldades e desinteresse no ensino-aprendizagem da geografia física para justamente os estudantes da educação básica.

A ideia não é inverter as atuais proporções de produções científicas na áreas da geografia, mas sim trabalhar a parte física de uma forma integradora junto dos componentes curriculares, incentivar o estudante a não ver os processos ambientais de maneira isolada, mas sim que esta os veja junto de sua questão social “os professores de Geografia devem buscar conhecer ou estimular a compreensão do ambiente dos alunos, possibilitando a reflexão e a inserção deles numa sociedade que se faz pautada por direitos e deveres. (ARMOND, AFONSO, p.6, 2007).

A formação de cidadãos atuantes e conscientes têm a necessidade de que estes consigam observar as diversas escalas e redes das situações ao seu redor, não incentivar isto a eles acaba por os torná-los alheios ao seu meio. Defesa do ensino em conjunto de geografia física e humana para a formação da cidadania no estudo, que este sempre reflita e questione sobre o seu redor.

Acreditamos e defendemos que a Geografia deve, sim, manter seu caráter crítico, socialmente engajado e comprometido, e que isso deve ser feito em consonância com a compreensão mais abrangente de que as sociedades estão sobre um mundo composto de elementos naturais. A dinâmica da natureza, sendo altamente suscetível aos impactos antrópicos, se reajusta rapidamente, provocando resultados nem sempre desejáveis para o homem. O conhecimento dos processos da natureza, o conhecimento do espaço produzido pelo homem e as condições necessárias à construção da cidadania ampliam a função do estudo do meio ambiente. 6 (ARMOND, AFONSO, p.6, 2007).

Além disso, Louzada e Frota Filho (2017) também destacam sobre a demora que se tem para se apresentar especificamente os conteúdos de geografia física para o estudante. Sua concentração nas primeiras séries do ensino fundamental, impede uma integração progressiva e qualitativa com outras temáticas da geografia. Essa questão é ainda mais importante, se há limitação do uso somente do livro didático nas aulas (LOUZADA; FROTA FILHO, 2017).

Os autores observaram que a menor relevância das temáticas físico-naturais nos livros didáticos, também exigem maior tempo para planejamento dos conteúdos, o que por sua vez, se soma a outras questões estruturais da educação brasileira, como a precariedade de infraestrutura das escolas, a extensa jornada de trabalho dos professores aliado ao grande número de alunos por sala de aula, a própria dificuldade do professor com estes conteúdos causada pela falta de exposição que se teve dentro do período de formação do licenciado (LOUZADA; FROTA FILHO, 2017).

Armond e Afonso (2009) também possuem argumentos semelhantes a esta concepção. Para estas autoras, o grande desafio do ensino de geografia física está para como as questões são pouco trabalhadas, e ainda estarem ancoradas na dicotomia entre natureza e sociedade. A suposta pouca importância das temáticas físico-naturais mostram certo despreparo dos professores com esses conteúdos oriundos de seus problemas de formação.

Alencar (2013) também observou o mesmo cenário em seu estudo, e afirma que os temas relacionados à dinâmica da Terra permanecem sendo tratados de modo superficial e desconectado da realidade do educando, possivelmente devido à falta de domínio e preparo dos profissionais em desenvolver estes conhecimentos, o que conduz a uma subvalorização de sua importância.

Santos (2015) sugere que as instituições de ensino superior também têm partido na problemática da formação inicial e continuada de professores. Neste aspecto, o autor debate sobre o curso de licenciatura em geografia na UFSC, e aponta que o curso não possui uma unidade sobre a formação que auxilie o discente nessa prática.

Santos (2015) ainda observa que a falta de um projeto de formação consistente sobre que tipo de docente se quer formar no curso, e por isso, não se faz uma preparação real do que o professor vai enfrentar dentro da sala de aula, estes não atendem as necessidades e objetivos do ensino no Brasil.

Louzada e Frota Filho (2017) sugerem que essas condições estruturais promoveram a manutenção e permanência da memorização como prática mais convencional do ensino de geografia física. Por isso, cabe destacar, que a memorização é uma prática de aprendizagem demasiadamente simples e pouco significativa, sobretudo, quando se faz necessário entender ou compreender os fenômenos e suas interações para formação de cidadão crítico, pois não prescinde observar ou partir do cotidiano. Para os autores, na memorização a exposição é superficial, genérica e prejudica por completo a compreensão dos estudantes para com os conteúdos, e conseqüentemente sua formação.

De outro modo, Louzada e Frota Filho (2017) apontam que é importante incorporar metodologias de ensino que partam da realidade, das situações ou dos objetos já conhecidos pelo estudante, de um repertório que já está intrínseco aos seus conhecimentos. Nesta perspectiva, apresentam a ideia de experimentação e demonstração com rélias, terrários, trabalho de campo, estudo do meio e o mapa

mentais, e reiteram que esses processos não teriam a intenção de substituir o livro didático, mas sim complementar com mais uma maneira a compreensão do estudante. Em suas palavras,

[...] a proposta visa contribuir na formação do senso crítico do aluno, seja em escala local, regional e mundial e não somente reproduzir conceitos prontos e acabados, típico do atual sistema de Ensino Brasileiro, no qual o importante é decorar nomes de rios, planaltos, planícies, cidades e países e não compreender e entender as múltiplas relações existentes como é a função da Geografia, que é conhecer o mundo em todas as suas múltiplas faces, dinâmicas e relações físicas e humanas. (LOUZADA, FROTA FILHO, p.83, 2017, sublinhado nosso).

Armond e Afonso (2009) debatem que utilização de diferentes metodologias dentro de sala de aula é importante para que o estudante possa fazer as conexões entre os conceitos vistos dentro de sala de aula com sua realidade vivida, e contribuir para que justamente no futuro a sociedade em geral tenha um maior entendimento das dinâmicas da natureza e de como esta intervém em seus ciclos.

Para as autoras, este uso da geografia física para desenvolvimento das habilidades cognitivas e competências (observação, compreensão, comparação dedução, reflexão, interpretação, síntese, classificação, generalização e criação) do estudante fará com que este se torne mais apto a intervir nas diversas escalas e redes do mundo, fará com que este seja capaz de “[...] localizar-se nele, decodificá-lo, compreender seu sentido e significado; deve, ainda, desenvolver seu espírito crítico, que implica o desenvolvimento da capacidade de problematizar a realidade sócio-espacial, de propor soluções e de reconhecer a sua complexidade.”(ARMOND, AFONSO, p.7, 2007).

Nascimento Jr. e Ferretti (2021) contribuem para essa avaliação na medida em que afirmam que a particularidade do ensino de geografia física na educação geográfica está no desenvolvimento do conceito de Natureza em sua espacialidade. Para os autores, compreender essa especificidade já garante o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais compatíveis com a formação de seres humanos comprometidos com a transformação da sociedade, sendo as mais relevantes: o trabalho de campo, a cartografia, a pesquisa e o estudo do meio. O sentido é que valorizando a observação e a contemplação da Natureza, e utilizando as palavras do cotidiano, esse conhecimento também deve informar sobre as pessoas, como pensam, como articulam o conhecimento, e como observam os fenômenos.

Por isso, os autores reivindicam um debate e que o ensino de geografia física ressignifique os processos de ensino convencionais e clássicos, e valorizem processos que estimulem o encontro das contradições e conflitos entre sociedade e natureza, e que busquem problematizar os artifícios utilizados pelos agentes sociais para naturalizar e normalizar as relações sociais, e desnaturalizando-as.

Nascimento Jr. e Ferretti (2021) entendem que o esse processo de formação do estudante deve

ser contextualizado localmente e que apresente problemáticas pertinentes à realidade e a vida do estudante, oferecendo condições para que ele/a se posicione acerca das questões da contemporaneidade, diferenciando o que a dinâmica natural (estruturalmente associados a radiação, gravidade, termodinâmica e seleção natural) dos processos de naturalização (puramente sociais que tendem a manter o sentido da normalidade das relações sociais).

Em síntese, pode-se inferir que os desafios do ensino de geografia física podem ser superados com utilização de diferentes metodologias de ensino – trabalho de campo, estudo do meio, observação, contemplação, questionamentos, mas que estes também estejam ancoradas em fontes epistemológicas que busquem a superação das dicotomia sociedade e natureza, geografia física e humana, enquanto totalidades.

De todo modo, esses desafios e possibilidades não são exclusivos ao debate da geografia física como um corpo único. Seus subcampos também apresentam dilemas importantes que convém tratar, a partir de algumas experiências.

3.2 Os impasses e as possibilidades do ensino de geografia física

Podemos iniciar o debate sobre os impasses e as possibilidades do ensino de geografia física, a partir da contribuição de Melo (2015) que disserta especificamente sobre o ensino da climatologia. Segundo este autor, existe um desânimo tanto de professores quanto de alunos na hora do ensino e aprendizagem dos conteúdos da geografia por conta da perpetuação do ensino destes de maneira fragmentada, descontextualizada e memorística.

Para combater este modelo, o autor propõe a utilização da metodologia de aprendizagem significativa de Ausubel, esta é fundada na apresentação de novos conceitos fazendo o uso de alguns já conhecidos pelo estudante. Basicamente, o professor deve oferecer a base a novos conhecimentos fazendo a utilização de vivências e conceitos do repertório conhecidos pelo estudante. Para Melo (2015) o processo pode ocorrer por assimilação, quando o estudante faz a conexão entre uma estrutura já existente com as novas informações. Por exemplo, “[...] se o conceito de ciclone deve ser aprendido por um aluno que já possui o conceito de vento bem estabelecido, em sua estrutura cognitiva, o novo conceito específico (ciclone) será assimilado pelo conceito mais inclusivo (vento) já adquirido” (MELO, 2015, p 30).

Para o ensino de geologia e biogeografia, Alencar (2013) faz a utilização da geodiversidade da Ilha de Santa Catarina para contextualizar estas temáticas, para assim contribuir na formação de cidadãos conscientes que entendem o seu arredor. A formação desses cidadãos conscientes/responsáveis é feita segundo o autor, por meio da utilização de lugares com significado para os estudantes para a apresentação de conceitos geográficos.

Alencar (2013) apresenta que os temas como ciclo da água, das rochas e carbono se apresentados com exemplos da vida diária do estudante, se tornam mais fáceis de absorver e mais significativos, e que o conhecimento não deve ser apresentado de forma fragmentada, necessidade da interdisciplinaridade para se entender o contexto total da situação, não separar a geografia física da humana.

Pode-se perceber que muitos são os desafios para o ensino de geografia física. Mas eles não são impossíveis e longe de ser superados. Os problemas, no entanto, não são originários de agora, mas oriundos da própria história da ciência como um todo, e da geografia em particular. Assim, a questão do ensino de geografia física não é um problema somente escolar em si, mas sim de formação cidadã e humana como um todo.

Também se questiona aqui quais seriam algumas possíveis alternativas para solucionar a problemática, dando enfoque em alternativas que preguem o ensino com a inserção do estudante dentro do conteúdo, seja por meio de recortes do cotidiano (falando sobre deslizamento na região onde a escola atua ou sobre a variação de temperatura na cidade durante o ano) ou por saídas de campo que façam que o conteúdo se torne mais palpável ao estudante, ou por contextualizações relevantes no momento.

Alternativas que façam este estudo se caracterizar como algo essencial ao estudante, que façam sentido na formação do estudante e que não sejam apresentados descontextualizados, assim como Alencar (2013) disserta:

Alguns desses processos são tratados durante um ano do período escolar, como o ciclo da água, das rochas e do carbono, para citar alguns deles. Porém, nem sempre tal abordagem está relacionada com a realidade local dos educandos, dificultando a compreensão daquilo que se aprende nos espaços escolares com o que se vê da janela da sala de aula ou no percurso entre casa e escola. (ALENCAR, 2013, p.19).

Outro ponto que se faz necessário destacar como um dos principais causadores dessas dificuldades existentes no Ensino de Geografia física, é o fato de quase não se ter pesquisas dentro da área de ensino de geografia física em congressos, encontros, monografia, dissertações de mestrado e afins. Para se conseguir uma real superação dessas problemáticas, se faz essencial pesquisas acerca do tema, pesquisas que o apontem e deem possibilidades para avanço da mesma no chão de sala de aula, possibilidades que tirem a mesma dessa estagnação na corrente tradicionalista.

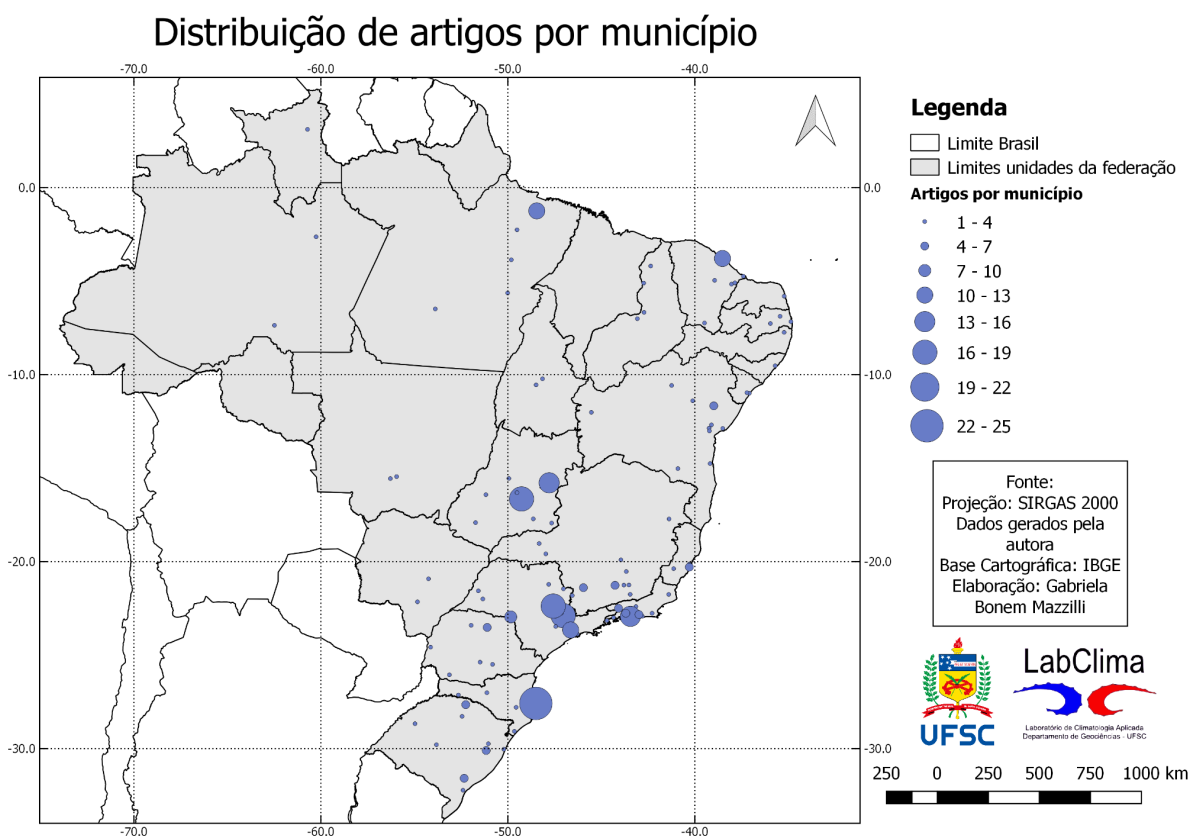
Tendo em vista quais são as maiores problemáticas acerca do Ensino de Geografia Física nas escolas, se faz necessário agora entender se esta parte vem sendo trabalhada, se sim, o quanto vem sendo trabalhada, e como tem sido trabalhada.

4 O ENSINO DE GEOGRAFIA

A partir do entendimento da necessidade do estudo das temáticas físico-naturais para o Ensino de Geografia Física, se propõe então uma análise dos anais do ENPEG de 2019, onde a partir dos resultados obtidos sobre os autores e seus trabalhos apresentados, poderemos ter uma melhor caracterização do que o ensino de geografia vem produzindo de forma geral no país, se o Ensino de Geografia Física é uma temática central presente no evento, quem faz a produção científica geográfica e de onde estes vem.

Utilizando tanto as notas de rodapé quanto plataformas como o Lattes e o Escavador, se verificou algumas informações sobre os autores, dentre estas, o município de atuação do autores ou da maior parte dos autores no momento da publicação dos artigos, e a a formação em 2019 de todos os autores presentes no evento. A partir desses dados coletados, verifica-se que a distribuição de trabalhos por município (figura 3) evidencia no universo de todos os artigos aceitos no ENPEG 2019 que Florianópolis (25), Campinas (18), Goiânia (17), Rio Claro (17), Rio de Janeiro (17), Brasília (14), Belém (13), Fortaleza (12) e São Paulo (12) concentram a grande maior parte do artigos apresentados. Todos esses municípios possuíam mais de 10 artigos com prevalência dos autores vindos destes, algo muito expressivo considerando que a média de artigos por município ficou em aproximadamente 3,422.

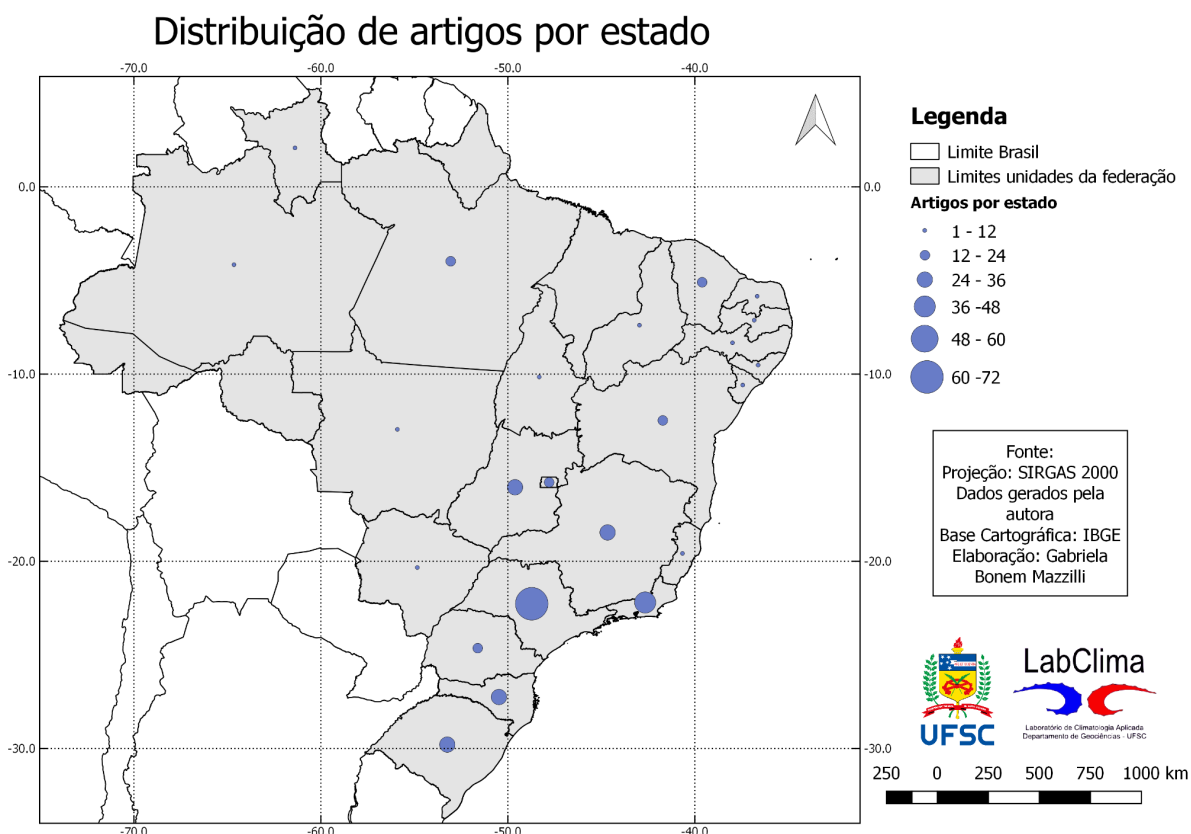
Figura 3 - Distribuição dos artigos por município no ENPEG 2019.



Fonte: Autora (2022).

Existe também uma evidente desigualdade na proporção de trabalhos publicados por autores(as) oriundos(as) das capitais dos estados em relação ao interior destes, um desses exemplos é visto nos estados de Santa Catarina e Ceará. Enquanto que nos outros estados (exceto Acre, Rondônia, Maranhão e Amapá que não foram encontrados artigos onde a maioria dos autores trabalhassem nas áreas), indicam certa uniformidade na produção de artigos.

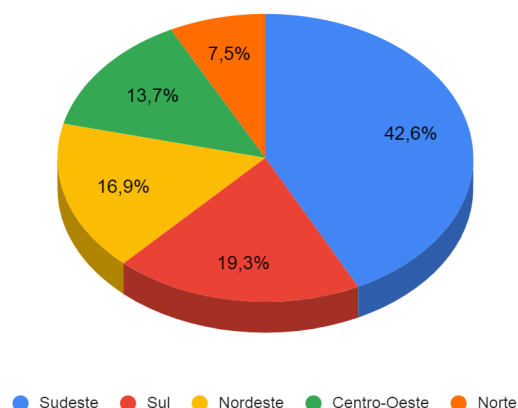
Figura 4 - Distribuição dos artigos por estado dos trabalhos do ENPEG 2019.



Fonte: Autora (2022).

Essa distribuição integra também parte da distribuição de universidades e centros de ensino superior no território, que se encontra quase que proporcionalmente aos estados do Rio Grande do Sul, São Paulo e Minas Gerais, Rio de Janeiro e Goiás. A distribuição regional, apresenta que a Região Sudeste (com 42,6%) é a que concentra a maioria dos participantes do encontro, seguida pela Sul (com 19,3%). (Figura 5).

Figura 5 - Região de origem dos autores no ENPEG 2019.



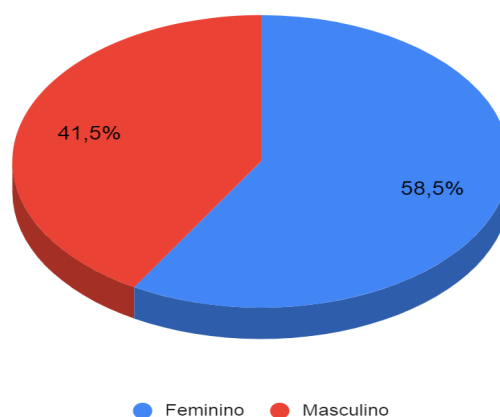
Fonte: Autora (2022).

Tendo em vista que estas regiões abrigam a maior parte dos trabalhos, se pode fazer um paralelo deste dado com a divisão regional de Milton Santos (2008) dos quatro brasis, em que o autor propõe que as tradicionais regiões Sul e Sudeste da divisão das grandes regiões, passariam a formar uma nova região chamada de Região Concentrada, e receberia este nome justamente por concentrar diversos tecnologias e serviços de maior valor agregado, como por exemplo o ensino superior. Essa concepção, também é reiterada na participação de 16,9% de trabalhos vindos da região Nordeste, 13,7% da Centro-Oeste, e uma porcentagem muito pequena (7,5%) de participação de autores que atuam em municípios da região Norte do país.

4.1 Gênero dos autores(as) no ENPEG 2019.

Sobre o perfil dos(as) autores(as) em relação ao gênero dos mesmos (figura 6), a pesquisa mostra uma certa predominância de autores do gênero feminino, que se diferencia pouco de autores identificados como masculino (41,5%). Esta informação demonstra que ao menos a pesquisa no ensino de geografia não possui um recorte de gênero tão definido como geralmente se é esperado nas atividades de ensino e na escola, onde a prevalência é feminina.

Figura 6 - Gênero dos autores no ENPEG 2019.



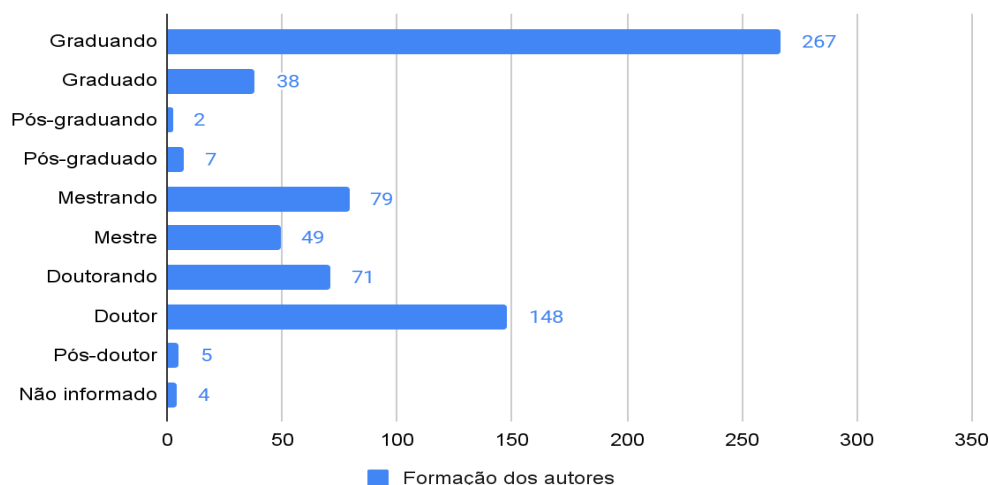
Fonte: Autora (2022).

Sobre esse argumento, os dados do Censo Escolar (2020) apontam que a proporção de docentes do gênero feminino fica para 81%, enquanto que somente 19% são do masculino, porcentagens tão grandes de mulheres no ensino falam muito sobre como historicamente a mulher foi colocada como pertencente a algumas atividades que seriam “adequadas” para esta, uma destas seria o ensino.

4.2 Formação dos autores no ENPEG 2019.

A figura 7 destaca o nível da formação dos autores(as) no ano de apresentação dos artigos, se tem aproximadamente 62% de graduandos (267), seguido por doutores (148), os outros 38% ficaram divididos em ordem por mestrandos (79), doutorandos (71), mestre (49), graduado (38), pós-graduado (7), pós-doutor (5), não informado(4) e pós-graduado (2).

Figura 7 - Formação dos autores no ENPEG 2019.



Fonte: Autora (2022).

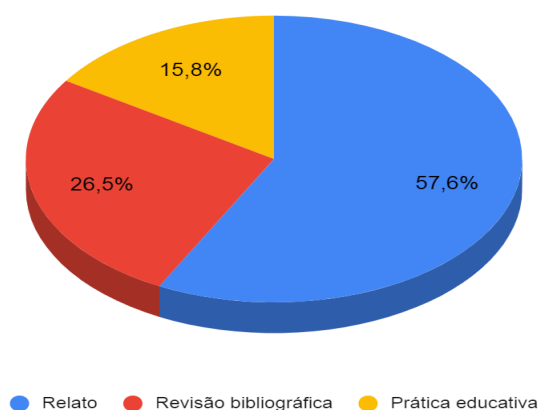
A grande quantidade de autores com nível de graduando se pode explicar pela quantidade de autores por artigo observada ao decorrer da pesquisa, em geral se observou que alunos da graduação tem muito o costume de se juntar em grandes grupos de 4 integrantes para montar um artigo, sendo estes geralmente 3 graduandos e 1 professor doutor, ou simplesmente 4 alunos da graduação.

Já em artigos feitos solo se percebeu uma presença muito menor de alunos da graduação, nestes os autores que já possuem um uma formação e muito provavelmente uma experiência na publicação de artigos para encontros científicos, tem o costume de publicar sozinhos. Vendo isto, se presume que o encontro seja muito utilizado para a introdução de estudantes na cultura acadêmica e da pesquisa científica.

4.3 Modalidade do trabalho publicados no ENPEG 2019.

Sobre a metodologia dos artigos (figura 8), observou-se três tipos principais: a primeira sendo o relato de experiência, que trata de alguma atividade realizada pelo/os autor/es no trabalho, como por exemplo alguma a residência pedagógica ou participações em programa de iniciação à docência (como o PIBID), e experiências vividas dentro dos estágios da licenciatura. A segunda foi a prática educativa que seria a proposição de algum tipo de prática a ser realizada em sala de aula para auxiliar no ensino de um determinado conteúdo, e por fim, revisão bibliográfica, que contempla artigos de avaliação de currículos e de conteúdo, até reflexões sobre questões dentro da sala de aula.

Figura 8 – Modalidades dos trabalhos publicados no ENPEG 2019.



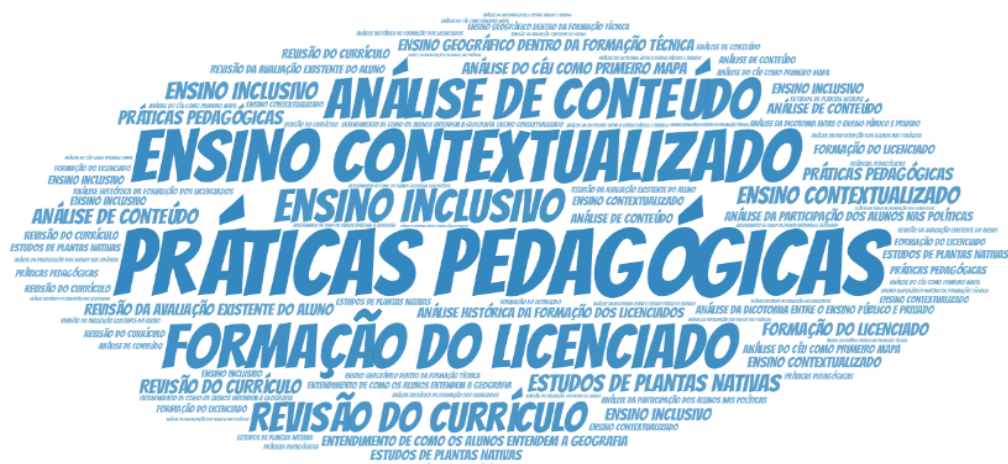
Fonte: Autora (2022).

Se vê aqui uma predominância de artigos apresentados como relatos de experiência (57,6%), seguidos por revisão bibliográfica (26,5%) e prática pedagógica (15,8%). Dentro dos artigos classificados como relatos se percebeu uma grande quantidade de artigos feitos como se fossem o relatório final de estágio da licenciatura, foi bem perceptível a união da necessidade de produção de um trabalho de conclusão de curso para o licenciado em algumas instituições com a produção do relatório final dos estágios em sala de aula da licenciatura.

4.4 Propostas dos trabalhos publicados no ENPEG 2019.

A figura 9 representa a nuvem de palavras das propostas dos trabalhos publicados no encontro, a classificação destas propostas foi feita com base na leitura do resumo de cada um dos trabalhos e com a leitura do desenvolvimento de alguns conforme se viu a necessidade para o melhor entendimento destes. Com esta nuvem se conseguiu perceber que os temas que mais possuem presença no ENPEG 2019 foram os relacionados às práticas pedagógicas, ensino contextualizado, análise de conteúdo, ensino inclusivo e a revisão do currículo.

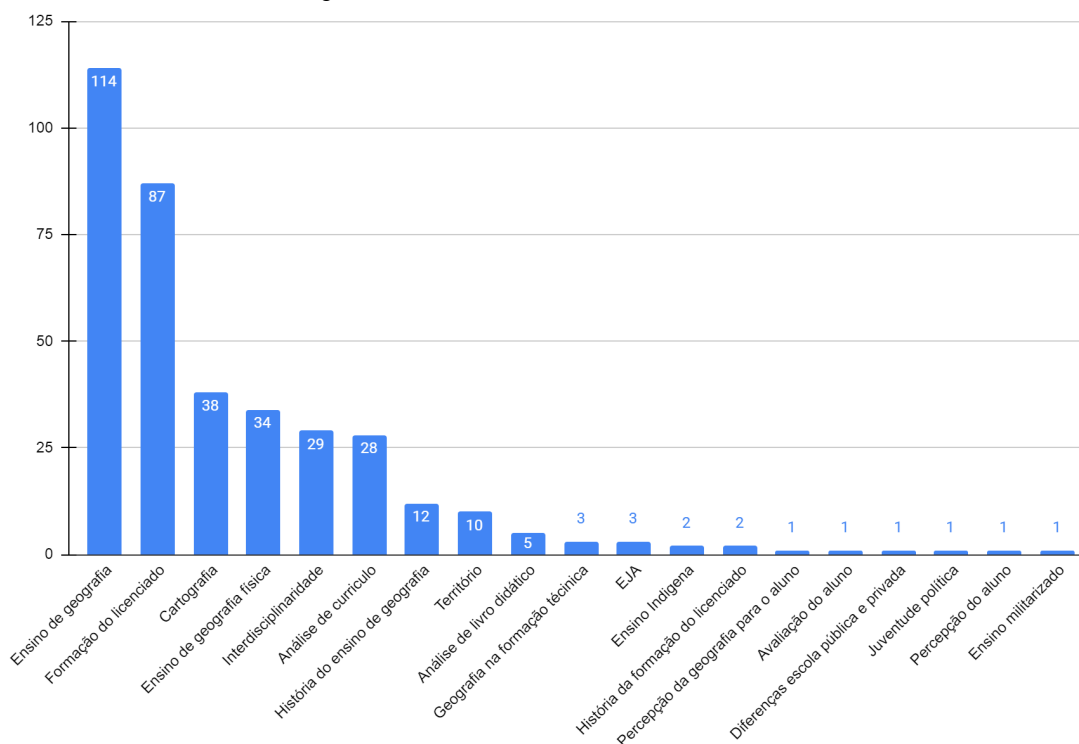
Figura 9 - Nuvem de palavras das propostas dos trabalhos.



Fonte: Autora (2022).

Para se conseguir ter um enfoque maior nos artigos que trabalhavam com a temática do ensino da geografia física, se separou todos os trabalhos conforme suas temáticas centrais, esta catalogação foi feita com base no título dos trabalhos, seus resumos e sua escolha de palavras-chaves. Com isto se pode então categorizar 19 temáticas centrais presentes no evento, nestas se pode perceber que a maior parte dos trabalhos do ENPEG trabalhou com o ensino de geografia (114), formação do licenciado (87), cartografia (38), ensino de geografia física (34), interdisciplinaridade (29) e análise de currículo (28) (Figura 10).

Figura 10 - Temáticas centrais dos trabalhos.



Fonte: Autora (2022).

Houveram outras temáticas centrais presentes nessa edição do encontro, mas quando comparado a quantidade destas com as 6 temáticas mais populares, se vê que estas foram bem menos trabalhadas, se pode deduzir que estas tiveram um menor interesse em pesquisas nos temas, ou que são temas mais recentes nas pesquisas. Também cabe ressaltar que, artigos na temática de análise de currículo (28) muito provavelmente aumentaram em relação ao XIV ENPEG para o ano de 2022, já que neste meio tempo se tiveram alterações nas legislações educacionais no tocante ao currículo do ensino médio.

Com estes dados conseguimos inferir que artigos que tratam sobre o Ensino de Geografia Física representam cerca de 9,1% (34 de 373) de todos os artigos publicados no ENPEG de 2019, uma porcentagem extremamente baixa se considerado o grande número de conteúdos que são abordados nesta temática da geografia. Relembrando a bibliografia acerca das problemáticas do ensino da mesma nas escolas, vista na seção 3 do trabalho, se destaca justamente que a baixa produção acadêmica acerca das temáticas físico-naturais é justamente uma das duas maiores causas dessas dificuldades enfrentadas na hora de se lecionar os conteúdos físico-naturais.

Sabendo da importância que o evento tem na comunidade de pesquisadores da área da educação e professores de geografia, se vê com os anais do ENPEG uma amostra da realidade que valida o que a bibliografia do ensino da parte física da geografia já apontava, que sim pesquisamos muito pouco sobre esses conteúdos, como ensiná-los nas escolas, que temos poucos debates e leituras sobre por consequência.

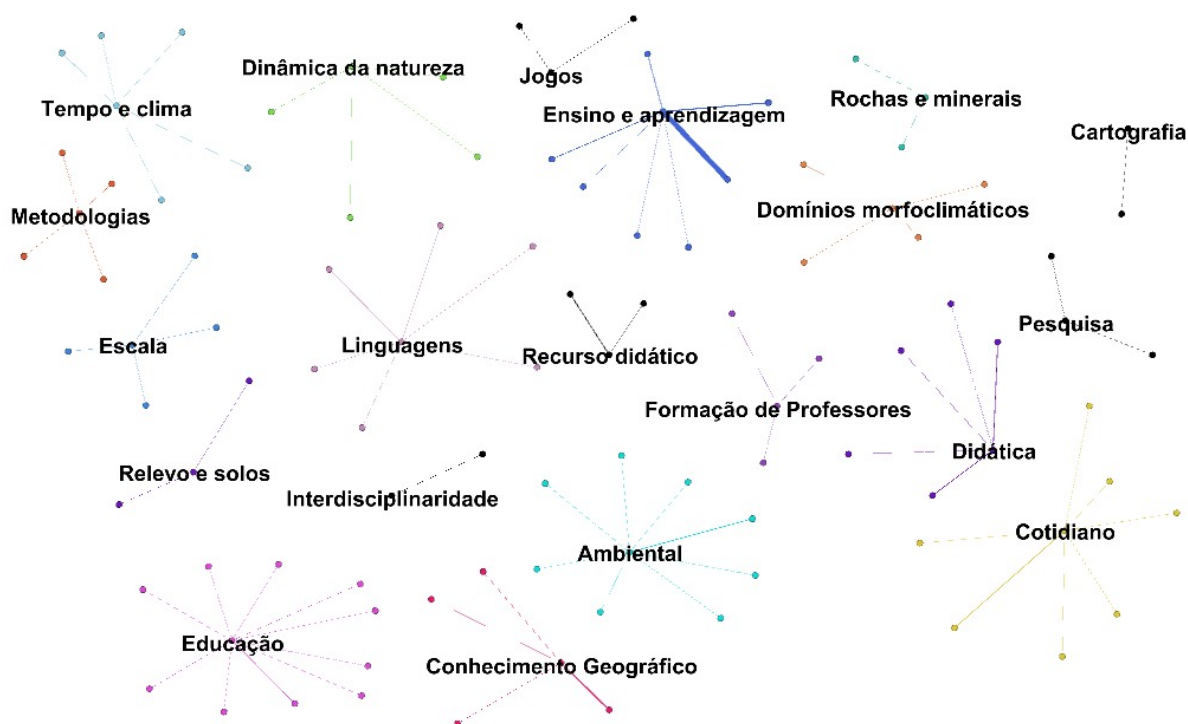
Tudo isso acaba justamente culminando no cenário atual de dois tempos dentro da ciência geográfica, a parte humana desenvolvida na corrente da geografia crítica, que diz já ter superado a corrente tradicional, e a parte física, que não teve o mesmo tempo de avanço acadêmico da geografia humana, e por conta disso se encontra até hoje estagnada em uma corrente dita ultrapassada, mas que é tão fortemente utilizada por diversas escolas e professores de geografia.

5 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE ENSINO DE GEOGRAFIA FÍSICA

Na avaliação dos 34 trabalhos sobre Ensino de Geografia Física, foram encontrados 20 grupos temáticos de trabalho, a partir da rede das 105 palavras-chaves nos artigos (figura 11). Neste caso, cada grupo é representado por um nó que é atrelado a todas as palavras chaves deste, por exemplo o grupo Ensino e Aprendizagem que possui 7 palavras-chaves diferentes. A grossura das linhas que se prendem nos nós diz respeito a maior quantidade de vezes que uma determinada palavra-chave foi utilizada nos trabalhos, por exemplo Ensino de Geografia que foi utilizada 11 vezes e se encontra no grupo de Ensino e Aprendizagem.

Os grupos temáticos, correspondem: Tempo e Clima, Metodologias, Escala, Relevos e Solos, Educação, Conhecimento Geográfico, Ambiental, Interdisciplinaridade, Dinâmica da natureza, Jogos, Ensino e Aprendizagem, Recursos Didáticos, Formação de Professores, Domínios Morfoclimáticos, Rochas e Minerais, Cartografia, Linguagens, Pesquisa, Didática e Cotidiano. A rede de palavras-chaves encontrada auxilia a entender que a maior parte dos artigos do ENPEG de 2019 utilizou palavras-chaves relacionadas ao Ensino e aprendizagem para identificarem seus trabalhos.

Figura 11 - Rede entre as palavras-chaves utilizadas nos trabalhos de ensino de geografia física.



Fonte: Autora (2022).

Mesmo que a rede nos auxiliou nisso, esta ainda se mostrou insuficiente para o entendimento do que se vinha pesquisando sobre o Ensino de Geografia, e por conta disso se optou então por uma análise qualitativa dos trabalhos presentes no evento.

5.1 Os conteúdos dos trabalhos em Ensino de Geografia Física

Para se entender de maneira mais aprofundada os conteúdos sobre o ensino de geografia física, os 34 trabalhos foram analisados, e classificados segundo a similaridade das palavras-chaves. Essa análise se faz importante pois apresenta visão mais específica do que se tem produzido acerca das temáticas físico-naturais.

Figura 12 - Categorização palavras-chaves Ensino de Geografia Física.

Grupo de palavra-chave	Número de artigos	Frequência relativa de aparição
Ambiental	7	24,1%
Linguagens	4	13,8%
Cotidiano	3	10,3%
Dinâmica da natureza	3	10,3%
Domínios morfoclimáticos	3	10,3%
Tempo e clima	3	10,3%
Recursos didáticos	2	6,9%
Rochas e minerais	2	6,9%
Didática	1	3,4%
Educação	1	3,4%
Ensino e aprendizagem	1	3,4%
Formação de professores	1	3,4%
Interdisciplinariedade	1	3,4%
Jogos	1	3,4%
Metodologias	1	3,4%
Cartografia	0	0,0%
Conhecimento geográfico	0	0,0%
Escala	0	0,0%
Pesquisa	0	0,0%
Relevo e solos	0	0,0%

Fonte: Autora (2022).

Esse universo (figura 12) apresenta que mesmo dentro da mesma temática central (Ensino de Geografia Física), há também uma variedade importante de temas e perspectivas de trabalho. A quantidade de trabalho é mais expressiva em artigos que privilegiam temas relativos às questões

ambientais, que somam 24,1% do total.

O segundo grupo mais numeroso contempla as linguagens, que apresentou 13,8%. É importante destacar que nesse conjunto a evidente preferência por partes dos(as) autores(as) em diversificar as metodologias de ensino a partir da utilização músicas, fotografias dos alunos, filmes e literatura para se ministrar os conteúdos vistos, o que de certa forma, envolve o conhecimento das temáticas físico-naturais com a arte e a expressão, aspecto bastante valorizado por Katuta (2007).

Também se destacam artigos com perspectivas que dão enfoque no cotidiano do estudante, que a ideia do trabalho é de incentivar que a partir de situações do cotidiano dos estudantes, o professor consiga demonstrar a este estudante onde a Geografia Física se encontra no seu arredor, dinâmica da natureza, domínios morfoclimáticos e tempo e clima também se encontra com 10,3% de aparição. Além destes também se evidenciam grupos com uma porcentagem de 6,9% de aparição, estes foram: recursos didáticos, e rochas e minerais. Por fim tivemos grupos como didática, educação, ensino e aprendizagem, formação de professores, interdisciplinaridade, jogos e metodologias que tiveram todos uma frequência de 3,4%, uma porcentagem bem menor quando comparado ao primeiro colocado.

De forma geral, as análises do conteúdo destes grupos demonstram soluções, alternativas e possibilidades de superação das práticas tradicionais no ensino de geografia física nas escolas. Em grande parte, os(as) autores reconhecem os limites das abordagens clássicas, disputam criticamente e elaboram alguma atividade que pode auxiliar em avanços no ensino de geografia física.

Esse cenário mostra que, pelo menos o público que participou do encontro, está ciente dos desafios colocados por diversos autores, e que apesar de ser um universo muito pouco representativo diante do total de trabalhos publicado no evento, pode-se considerar que transformações positivas já estão consolidadas. Resta contudo, talvez, incentivar o avanço em pesquisas e investigações com essas temáticas, bem como a inclusão ou a relação de outras.

Para validar esse argumento, dos cinco grupos de palavras-chaves de maior importância dentro das questões colocadas neste trabalho, pelo menos cinco trabalhos são representativos desses avanços. Os trabalhos representam respectivamente, as temáticas que envolvem Tempo e Clima, Ambiental, Rochas e Minerais, Domínios Morfoclimáticos e Dinâmica da Natureza (Quadro 12).

Quadro 13 – Análise do conteúdo de artigos sobre Ensino de Geografia Física.

Unidade de registro	Palavra-chave	Número de trabalhos	Motivação (possibilidade prática)
Ciclo	Ambiental/Rocha e mineral	2	Classificados como ciclo por ao ensinarem conteúdos

			relacionados a quesitos ambientais e de rochas e minerais. Enfoque a questão cíclica – observado pelas fases de crescimento ou de transformação
Lúdico	Domínios morfoclimáticos	1	Classificado como lúdico por se utilizarem da criação de um jogo para o ensino de conceitos pertencentes aos conteúdos de relevo do Brasil e domínios morfoclimáticos.
Mensuração	Tempo e clima	1	Classificado como mensuração por conta da utilização da instalação de uma estação meteorológica como metodologia para ensino dos elementos climáticos. Além disso, também se trabalha com o recolhimento dos dados da estação, descrição de nuvens e a produção de um relatório final sobre as coletas realizadas pelos estudantes.
Superação da dicotomia	Dinâmica da natureza	1	Classificado como superação da dicotomia por ter como enfoque justamente se questionar sobre essa separação existente entre os ramos da geografia, e de como esta afeta na sala de aula. Cita principal causa a falta de diálogo entre as duas partes na formação inicial do docente, e lacuna de formações continuadas que se proponham a criar propostas educacionais que reúnam as duas frentes e tratem da vida do estudante.

Fonte: Autora (2022).

A partir da categorização dos artigos, pode-se observar que artigos sobre as questões ambientais e rochas e minerais, debateram seus conteúdos utilizando da ideia de ciclos, indo desde o ciclo de formação das rochas com diálogo com cosmogonias africanas e afrobrasileiras, e também das formas de observação e contemplação da natureza por meio dos diferentes estágios de crescimento da

vegetação.

A importância desse conhecimento foi percebido por Marchesan, Livia de Souza e Preve (2019), que descrevem a tentativa de se montar uma horta escolar, e que não dá os resultados esperados por justamente escolher espécies não adaptadas às condições do local da horta. Segundo as autoras, a partir do momento que se foi entendido quais espécies de vegetações eram melhores adaptadas ao cultivo no local, a relação da escola como um todo muda com o antigo espaço da horta, onde antes se tinha uma área engessada para o cultivo da horta, que os estudantes não podiam circular com tanta liberdade, passa a então a um misto de horta com jardim.

Com isto a relação deste determinado espaço com toda a comunidade escolar passa a mudar de forma a ganhar uma proximidade e profundidade muito maior, onde antes se via um espaço alheio e distante, agora o colégio consegue trabalhar ciclos de crescimento das espécies de plantas ali presentes, conseguem trabalhar quais conseguem crescer ali de maneira mais proeminente, e quais são as suas características principais para melhor se adaptarem no ambiente.

Já no artigo de rochas e minerais Dos Santos, Santos e Da Silva Isidório (2019), trabalham com a ideia de ciclicidade de maneira muito correlacionada ao próprio ciclo das rochas já tão presente na geografia escolar, entretanto, no artigo nos é apresentado uma nova forma de se ensinar tal conteúdo que depende muito da maneira tradicional de exposição.

O interessante também é que a proposta dialoga com a da Lei 10.639/2003 de ensino de história e da cultura Afro-brasileira, e tendo em mente a comunidade de maioria preta que a escola atende, os autores passam a então aplicar elementos da cultura Yorubá dentro do ensino do ciclo de rochas em suas turmas, estes fazem a mistura do conteúdo científico presente no ciclo das rochas, com principalmente as tradições religiosas e históricas das tradições do povo Yorubá.

A partir da figura dos orixás os autores fazem a correlação destes com momentos distintos do ciclo das rochas, por exemplo, ao destacar a formação da Terra, os autores citam Yeyê Olokun, que representa o resfriamento de Ayê (representante do mundo físico e solo), ao passo que associar também a formação do primeiro oceano. Quando destacam Olorokê, em analogias explicam a crosta terrestre, seus continentes e montanhas.

O artigo apresenta que o ensino de geografia física pode partir dos conceitos de ciclo, não concebido na lógica tradicional, mas dos movimentos da cultura em relação à história natural. A ressignificação dos conteúdos geográficos ocorre na valorização das religiosidades, dos folclores, das toponímias e neste caso na luta antirracista.

O artigo sobre domínios morfoclimáticos valorizou conteúdos com abordagens lúdicas, muito envolvidos com a fabricação de jogos didáticos para o auxílio do entendimento do conteúdo, reconhecimento dos lugares e reconhecimento de obras sobre o mesmo. Santos Matos (2019) disserta

em seu artigo sobre a utilização dos domínios morfoclimáticos e relevo brasileiro para a fabricação de uma adaptação do jogo Twister, onde neste ao invés do tapete ser orientado pelas cores primárias, foca nos conteúdos referentes à classificação do relevo brasileiro e dos domínios morfoclimáticos por Aziz Ab'Saber.

A autora se utiliza no tabuleiro de mapas do relevo brasileiro, a mapa dos domínios morfoclimáticos até fotos dos autores e estudiosos, e os livros de referencial teórico dos conteúdos. O lúdico aqui se vê como uma possibilidade de, após já se ter visto os conteúdos de forma expositiva em sala de aula, se pode propor uma revisão destes em forma de um jogo popular entre os estudantes, ajudando tanto na retenção do conteúdo por meio da brincadeira (mecanismo tão importante para a aprendizagem principalmente em crianças), quanto aumentando o interesse destes para poder jogar o jogo, quanto montar o próprio material produzido. Vemos aqui uma possibilidade de aproximação muito maior dos estudantes com o conteúdo por todo seu processo de formulação e produção.

No artigo de tempo e clima, foi a mensuração a metodologia mais bem valorizada no processo de ensino. Neste caso, o ensino foi iniciado pela observação do céu com os estudantes, em seguida pela coleta de dados dos elementos climáticos, que mostra boa aderências com perspectivas de ensino que se baseiam em pesquisa científica e produção de conhecimento por escolares.

Garcia Filho (2019) nos apresenta como possibilidade da superação das dificuldades do ensino de geografia física a mensuração, mas não a mensuração por mensuração. No artigo nos é relatado a experiência do professor em suas aulas sobre climatologia para uma turma do 8º ano, em que se fez a instalação de uma estação meteorológica didática. Com esta instalação os estudantes passaram a coletar dados como sensação térmica, direção dos ventos, fenômenos meteorológicos (neblina, nevoeiro, halo lunar ou solar, nebulosidade e visibilidade horizontal) de forma diária.

A partir da atividade proposta e executada, se vê real possibilidade para o rompimento com as dificuldades nos conteúdos trabalhos, pois aqui vemos tanto uma maneira alternativa de se aprender sobre algumas características do clima, compreensão visual de seus fenômenos, quanto principalmente, um incentivo desde muito cedo a um posicionamento como pesquisador dos estudantes, um incentivo para que no futuro estes possivelmente se interessem e façam a produção de mais conhecimentos científicos sobre o conteúdo. Aqui se vê justamente o conteúdo indo muito além de algo a ser estudado para a prova sem correlação alguma com a realidade vivida por estes.

Em dinâmica da natureza foi valorizado um enfoque maior na superação da dicotomia entre a geografia física e humana, e que como a superação desta é necessária para possibilitar a formação de cidadãos críticos, assumindo um escopo conceitual e da formação de professores.

Da Cunha e Leite (2019) elaboram o trabalho para justamente questionar a dicotomia existente entre geografia humana e física, e entender de que maneira essa interfere na formação inicial,

continuada e nas aulas ministradas pelos professores de geografia. Ao invés de tratar tentativas para a solução das problemáticas de forma prática com alguma atividade com estudantes, nos trazem uma pesquisa bibliográfica juntamente com entrevistas com 4 professores de ensino médio do Distrito Federal.

Pelos dados expostos pelos autores, 3 dos 4 professores entrevistados embora tenham feito licenciatura, não tiveram orientações específicas para construção didática e pedagógica dos conteúdos relacionados às temáticas físico-naturais, 2 desses 3 também afirmaram que não tiveram disciplinas relacionadas aos conteúdos visto dentro da geografia física (geologia, geomorfologia, climatologia e biogeografia, etc), tiveram no máximo uma disciplina ofertada em 1 ou 2 semestres chamada aspectos físicos ou geografia física, esta deveria então dar conta de ensinar todos os conteúdos da área sozinha.

Neste artigo vemos justamente todos os problemas já ditos antes do trabalho, se vê uma grande negligência nas instituições de formação inicial docente perante os conteúdos da parte física da geografia, e com isso acabamos justamente tendo consequência na formação, segurança, confiança, e até mesmo capacidade para inovação dos professores no que tange estes conteúdos, tanto o conhecimento na área se mostra falho, quanto também a própria prática docente. Situações como estas acabam por reforçar mais ainda os problemas existentes no Ensino de Geografia Física e com isso afetam a formação científica e cidadã dos estudantes.

Fazendo o somatório de todos os 5 artigos que foram analisados de forma mais aprofundada, se pode então ter uma ideia de perspectivas para o Ensino de Geografia Física que fujam da memorização e desinteresse já tão descritos, são perspectivas que tentam ou dar artifícios para um ensino diferente do tradicional já visto, ou que também demonstram como a formação inicial do professor de geografia vem falhando e perpetuando essas problemáticas nas temáticas físico naturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do trabalho, percebe-se então que as causas para as problemáticas acerca das dificuldades de ensino de Geografia Física não são poucas, mas sim um emaranhado, acumulado de consequências históricas e políticas, que contempla todas as questões estruturais da educação.

Entre estas causas, devemos ressaltar principalmente duas. A primeira já tendo início na formação inicial dos docentes, que por muitas vezes ou não veem os conteúdos da parte física nas instituições de formação, ou os vêem de forma muito superficial ou tardia em sua formação, causando assim também um desconhecimento do cenário de pesquisa na área, culminando assim com que estes ao irem para suas escolas por todo o país, reforcem cada vez mais a corrente tradicional da geografia dentro do ensino das temáticas físico-naturais da geografia.

A segunda, deve ser ressaltada a partir do histórico que a ciência geográfica teve durante as últimas décadas, no qual a partir do avanço da corrente crítica da geografia, acabou-se por criar correntes aparentemente desconexas na geografia escolar. Esta diferença também afeta na produção de livros didáticos nacionais, mas principalmente impede a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus espaços, e nas pesquisas sobre ensino de geografia física.

O cenário de temáticas centrais do ENPEG 2019 retrata bem a situação do Ensino de Geografia Física, dentro de 373 trabalhos apresentados, somente 34 (menos de 10%) se deram o enfoque na temática. Isso ilustra a situação da geografia física dentro das salas de aula, e indica que instituições de ensino, eventos e encontros façam um incentivo mais qualificado para atender pesquisas neste campo, visando sobretudo, a superação dos impasses e da transformação do sentido e dos conteúdos com geografia física.

Desse modo, pode-se considerar que estratégias interessantes, criativas e efetivas não faltam, e contemplam desde o uso de metodologias clássicas (trabalho de campo, estudo do meio, questionamento), até as lúdicas e coletivas. O tratamento das estratégias de observação e contemplação também é relevante, e ajuda a compreender os princípios naturais que envolvem ciclos, movimentação e transformação, seja pensando nas formas adaptação ou de mensuração.

Contudo, somente com a superação real desta dicotomia podemos esperar que nossos estudantes saiam das escolas como cidadãos críticos em nossa sociedade, cidadãos que entendem a rede de relações que circunscreve estes, suas famílias, suas comunidades, seu país, e sua fauna e flora, cidadãos com uma verdade consciência espacial social cidadã.

Pensando no objetivo geral do trabalho de refletir sobre as dificuldades do entendimento e desinteresse dos estudantes nos conteúdos da geografia física, e nos objetivos específicos de definir os maiores impasses para o Ensino de Geografia Física, e conhecer a origem das dificuldades no mesma, pode-se dizer que todos foram alcançados ao final desta dissertação, entretanto a temática

das problemáticas acerca do ensino das temáticas físico naturais na geografia ainda se encontra como um campo aberto a mais pesquisas e discussões. A reflexão sobre as problemáticas do ensino dessa fração da geografia é uma tarefa extensa e muito pouco explorada até o momento, por conta disso se conclui que existe a necessidade de mais pesquisas na temática.

A limitada quantidade de trabalhos na área e a falta de informações sobre os autores do ENPEG 2019 se mostraram como as maiores dificuldades no processo de pesquisa. A falta de uma bibliografia prejudicou tanto no entendimento das problemáticas da área, quanto principalmente na falta da mesma para se basear a argumentação específica do trabalho, causando assim algo que foi presente durante toda a produção da monografia, a insegurança de argumentação.

A falta de informações sobre os autores foi outra grande barreira do trabalho. Aqui se viu algo muito frequente dentro da licenciatura em geografia, a falta da visão do professor da sala de aula como um possível pesquisador da área. Diversos autores presentes no ENPEG não possuíam perfis em plataformas de pesquisa como Lattes e Escavador, e nem falavam quem eram, de onde vinham, qual era sua formação nas notas de rodapé do artigo. Isso tudo deixou claro como se existe essa descaracterização do professor de sala de aula como pesquisador.

Outra dificuldade presente foi todo o processo de conceber uma análise dos artigos submetidos ao ENPEG de 2019, indo desde a organização inicial dos dados em planilhas, formulação de gráficos e mapas, padronização de análise de conteúdo e leitura dos dados coletados. Todas essas partes se mostraram de extrema dificuldade tanto pelo alto número de trabalhos (373), número de autores (670), quanto principalmente, por não se ter tido um modelo de análise específico para o caso apresentado. A necessidade de se pensar em qual seria a melhor forma de fazer a análise de todos esses dados foi o maior desafio da monografia toda.

Por fim gostaria de destacar novamente que este trabalho não tem como intenção finalizar o tema, mas sim abrir possibilidade para novas pesquisas dentro dessa temática. Vejo como possibilidade de pesquisas diretamente relacionadas com o trabalho, comparativos de outras edições do ENPEG e outros eventos, aplicação de diferentes práticas educativas para conteúdos das temáticas físico naturais, e também, a análise de como essas temáticas vêm sendo inseridas e trabalhadas nos currículos escolares em escala nacional, estadual ou municipal. Como professora pesquisadora me vejo agora então me encaminhando para o mestrado com a ideia de trabalhar justamente com a última proposta de pesquisa citada.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Roberta. **A geodiversidade da Ilha de Santa Catarina**: Explorando seu valor didático no 6º ano do Ensino Fundamental. 227. Dissertação(mestrado). Geografia, Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

ARAUJO, Claudionete Candia; DA SILVA, Maria do Socorro Ferreira. O ENSINO DA GEOGRAFIA A PARTIR DO DIÁLOGO DE SABERES: O PROTAGONISMO DO ALUNO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO. **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia**: políticas, linguagens e trajetórias, p. 2332-2342, 2019.

ARMOND, Núbia Beray; AFONSO, Anice Esteves. A Geografia teórico-quantitativa e a teoria dos geossistemas: por uma geografia física integradora. **XIV Simpósio. Bras. Geografia Física Aplicada SBGFA**. Anais, v. 1, p. 1-12, 2018.

ARMOND, Núbia Beray; AFONSO, Anice Esteves; AFONSO, Anice Esteves. Da Geografia Física à Geografia (sócio) Ambiental e seu "retorno" à Geografia: breves reflexões sobre mutações epistemológicas e o campo científico. **XVI ENG-Encontro Nacional de Geógrafos**, p. 41-55, 2010.

ARMOND, Núbia Beray; AFONSO, Anice Esteves. Reflexões sobre o ensino de geografia física no ensino fundamental e médio. **10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia**. 2009.

BOEIRA, Sabrina Mendes. PROJETO DE ENSINO: MINHOCA NA CABEÇA. **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia**: políticas, linguagens e trajetórias, p. 2220-2228, 2019.

BUENO, Miriam Aparecida. **A importância do estudo do meio na prática de ensino em geografia física**. 2009.

CAMPOS, Aline Mello. RESSIGNIFICAR O ENSINO DE BIOGEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA ATRAVÉS DA PRÁXIS. **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia**: políticas, linguagens e trajetórias, p. 1666-1677, 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Papyrus Editora, 1998.

CNPQ. **Busca currículo lattes**. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar>. Acesso em: 4 Jul. 2021.

DA CONCEIÇÃO LUIZ, Cecília; AFONSO, Anice Esteves. PDCE e o ensino de Geografia Física: possíveis contribuições dos professores de Geografia a partir do programa de prevenção de riscos da DCRJ. **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia**: políticas, linguagens e trajetórias, p. 2294-2304, 2019.

DA COSTA SOARES, Maria Michele; SOARES, Felipe Júlio. ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA NO INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia**: políticas, linguagens e trajetórias, p. 4021-4031, 2019.

DA CUNHA, Leonardo Ferreira Farias; LEITE, Cristina Maria Costa. A abordagem dos componentes físico-naturais na geografia escolar. **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia**: políticas, linguagens e trajetórias, p. 504-517, 2019.

DA SILVA, Elisama dos Santos et al. A PRODUÇÃO E O USO DE MATERIAIS DIDÁTICOS ESPECÍFICOS PARA O ESTUDO DE SOLOS: O RELATO DE UMA PRÁTICA DE GEOGRAFIA EM UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL EM BARREIRAS-BA. **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias**, p. 1895-1904, 2019.

DA SILVA SANTOS, Jefferson; RADTKE, Domitila Theil; DE MORAIS, Eliana Marta Barbosa. CINEMA, CLIMA E TRABALHO DE CAMPO: POSSIBILIDADES PARA ENCAMINHAR O ENSINO DE GEOGRAFIA. **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias**, p. 3382-3394, 2019.

DE LIMA, Aline Soares; RODRIGUES, Pedro Henrique Conceição. OCUPAÇÃO IRREGULAR NO FURO DO MAGUARI: ANÁLISE DA PAISAGEM A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA FOTOGRÁFICA. **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias**, p. 3344-3350, 2019.

DE OLIVEIRA LOUZADA, Camila; DA FROTA FILHO, Armando Brito. Metodologias para o ensino de geografia física. **GEOSABERES: Revista de Estudos Geoeducacionais**, v. 8, n. 14, p. 75-84, 2017.

DE PAIVA, Luiza Vitória Ribeiro; SAMPAIO, Camila Freire. TEATRO COMO FERRAMENTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA. **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias**, p. 1735-1743, 2019.

DE SOUZA, Clara Lúcia Francisca; GALVÃO, Izabelle de Cássia Chaves. O ENSINO DAS FITOFISIONOMIAS DO CERRADO A PARTIR DA ESTRATÉGIA DE OFICINAS. **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias**, p. 3488-3497, 2019.

DE SOUZA, Iuri Campos. DO TEMPO AO CLIMA: O USO DA ESTAÇÃO METEOROLÓGICA PARA O ENSINO DE CLIMATOLOGIA ESCOLAR. **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias**, p. 2038-2048, 2019.

DE SOUZA, Layanne Almeida; MOURA, Matheus Bueno Siqueira. RPG E O ENSINO DE GEOGRAFIA: PRESSUPOSTOS INICIAIS DE UMA ESTRATÉGIA METODOLÓGICA. **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias**, p. 3467-3478, 2019.

DE SOUZA, Melina Mara; DE ALENCAR, Larissa Lorien Bueno. GEOGRAFIA FÍSICA NO CONTEXTO ESCOLAR: A REALIDADE EM TRÊS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE POÇOS DE CALDAS, SUL DE MINAS GERAIS. **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias**, p. 4501-4514, 2019.

DIAS, Gabriela Klering. ENSINO DE GEOGRAFIA FÍSICA E LITERATURA: UMA ANÁLISE COM BASE NOS ANAIS DO XIII ENPEG. **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias**, p. 1874-1883, 2019.

DOS SANTOS, Bruno Cerino. AS RELAÇÕES SOCIOAMBIENTAIS NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DOS CELULARES: A GEOGRAFIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO MÉDIO. **Anais do 14º Encontro**

Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias, p. 2394-2402, 2019.

DOS SANTOS, Henrique Pereira Almeida; SANTOS, Ana Beatriz; DA SILVA ISIDORIO, Lucas. ENSINO DO CICLO DAS ROCHAS A PARTIR DOS CONCEITOS DA TRADIÇÃO YORUBÁ. **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia:** políticas, linguagens e trajetórias, p. 858-568, 2019.

DOS SANTOS, Eva Teixeira; DA SILVA, Anderson Antonio Molina; MACIEL, Márcia Regina Romero. OS CAMINHOS DA ÁGUA: PARA ONDE VAI A LAGOA COMPRIDA?. **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia:** políticas, linguagens e trajetórias, p. 3498-3507, 2019.

DOS SANTOS MATOS, Suzana. Jogando com Ab'Sáber. **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia:** políticas, linguagens e trajetórias, p. 3479-3487, 2019.

ENPEG 19. 14º ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA E ENSINO EM GEOGRAFIA. **Anais.** Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/index>. Acesso em: 4 Jul. 2021.

FONSECA, Ricardo Lopes. O Estado da Arte das Pesquisas em Ensino de Geografia Publicadas em Periódicos Nacionais: perspectivas e tendências. **Caderno de Geografia**, v. 29, n. 59, p. 1201-1232, 2019.

FREIRE, Mariana Romanzini; SILVA, Thon Dalles. O ENSINO DE GEOLOGIA: UMA PONTE ENTRE A DISCIPLINA NA ACADEMIA E A GEOGRAFIA ESCOLAR. **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia:** políticas, linguagens e trajetórias, p. 3176-3186, 2019.

FURRIEL, Vinicius Giannini; DE SOUZA, Gustavo A. Alves. O DISCURSO JORNALÍSTICO E A VINCULAÇÃO DE NOTÍCIAS SOBRE FENÔMENOS CLIMÁTICOS: POTENCIALIDADES DIDÁTICAS. **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia:** políticas, linguagens e trajetórias, p. 2285-2293, 2019.

GARCIA FILHO, Baltasar Fernandes. CLIMATOLOGIA GEOGRÁFICA: APRENDIZAGEM DOS CONCEITOS TEMPO E CLIMA UTILIZANDO COMO DISPOSITIVO DIDÁTICO UM ESTAÇÃO METEOROLÓGICA. **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia:** políticas, linguagens e trajetórias, p. 3292-3303, 2019.

JESUZ, C. R. de; SANTOS, I. R. da S. Paisagem: uma reflexão do conceito na concepção geossistêmica. **Boletim Gaúcho de Geografia**, v.43, n. 2: 232-251, 2016.

KATUTA, Ângela. O processo de estrangeirização no ensino de geografia. **IX Colóquio Internacional de Geocrítica**, 2007.

LIMA, Aline Trombini Ferreira. GEOCONHECIMENTO COMO ESTRATÉGIA DE VALORIZAÇÃO DO LUGAR. **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia:** políticas, linguagens e trajetórias, p. 2884-2897, 2019.

MACHADO, Kaio Pereira; AFONSO, Anice Esteves. PREVENÇÃO DE DESASTRES NATURAIS NO ENSINO BÁSICO DE GEOGRAFIA: USO DE CARTILHAS. **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia:** políticas, linguagens e trajetórias, p. 1613-1622, 2019.

MARCHESAN, Larissa; LÍVIA DE SOUZA, C. Selhane; PREVE, Ana Maria H. IMAGENS QUE SE DESFAZEM: HORTAS ESCOLARES NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA. **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias**, p. 1905-1915, 2019.

MELO, Maurício Dalpiaz. **Aprendizagem de Climatologia em Geografia no Ensino Médio fundamentada na teoria de Ausubel**.119. Dissertação(mestrado). Geografia, Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

MENDES, Leonardo Romeiro; BARRETO, Marcelo Miller. A CRISE HÍDRICA DO DISTRITO FEDERAL. UMA EXPERIENCIA DE ENSINO DE CLIMATOLOGIA GEOGRÁFICA NO ENSINO MÉDIO. **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias**, p. 2697-2708, 2019.

MONTEIRO, Vinícius Arcanjo. PROJETO GEO-ESCOLA: MÓDULO POÇOS DE CALDAS (MG). **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias**, p. 2552-2564, 2019.

NASCIMENTO Jr., Lindberg; FERRETTI, Orlando Edinei. Ensino da Geografia Física na Geografia Escolar. In: Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins; Ana Maria Hoepers Preve; Paula Nunes Chaves. (Org.). **Educação geográfica em movimento 2**. 1 ed.Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2021, v. 2, p. 368-.

NOGUEIRA, Valdir; CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. Educação geográfica e formação da consciência espacial-cidadã: contribuições dos princípios geográficos. **Boletim de Geografia**, p. 25-37, 2009.

PERON, Thiago Afonso. ENSINO DE GEOGRAFIA COM OBRAS CINEMATOGRÁFICAS: DA TAIGA SIBERIANA A CAATINGA BRASILEIRA. **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias**, 2019.

RIBEIRO, Roberto Souza. **Geografia e imagem: a foto-sequência como metodologia participativa no 9º ano do ensino fundamental de Geografia**. 130. Dissertação(mestrado). Geografia, Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

ROSSIN, Bruna Gomes; GRIGOLON, Laís. CONSTRUÇÃO DE PLUVIÔMETRO E SUA CONTRIBUIÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DAS NOÇÕES BÁSICAS DE TEMPO ATMOSFÉRICO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II. **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias**, p. 2999-3007, 2019.

SANTOS, Alan Fernandes dos. **A formação dos professores de Geografia na UFSC: Concepção sobre o processo formativo**. 144. Dissertação(mestrado). Geografia, Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

SANTOS, RENATO EMERSON. Ensino de geografia e currículo: questões a partir da Lei 10.639. **Terra**

Livre, v. 1, n. 34, 2010.

SEFERIAN, Ana Paula Gomes. A ARTICULAÇÃO DE PRÁTICAS DE ENSINO DAS METODOLOGIAS ATIVAS EM UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E SUA IMPORTÂNCIA PARA A APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA. **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias**, p. 2872-2883, 2019.

SILVA, Edineuza Oliveira. DA TEORIA À PRÁTICA: O ENSINO DAS PLANÍCIES DE INUNDAÇÃO NOS ANOS INICIAIS. **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias**, p. 1098-1106, 2019.

SOARES, Cristina Quartieiro Dalpiaz. **ABORDAGENS AÇORIANAS NA REALIDADE ESCOLAR: trajetórias e perspectivas a partir do “olhar geográfico” no ensino fundamental de Sombrio - SC**. 131. Dissertação(mestrado). Geografia, Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

SOUZA, Lucas Barbosa e, LIMA, Péricles Souza; SANTOS, Simoni Rodrigues. DA TEORIA DOS GEOSSISTEMAS À GEOGRAFIA FÍSICA CRÍTICA: o que há de novo na busca por abordagens integradoras na ciência geográfica?. **Revista OKARA: Geografia em debate**, v. 14, n. 1, p. 122-136, 2020.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Geografia física: uma reflexão. **Boletim Gaúcho de Geografia**, v. 14, n. 1, 1986. p.19 - 21.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas?. **Educação & sociedade**, v. 28, p. 1287-1302, 2007.

ZÓZIMO, Marco Aurélio Dias; DE MORAES, Loçandra Borges. Construção e uso de maquetes no ensino de conteúdos de geografia física. **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias**, p. 1445-1456, 2019.