



O ENSINO DE GEOGRAFIA NO ENTORNO DE BRASÍLIA: FORMAÇÃO DOCENTE E DIRETRIZES CURRICULARES

Jhonatas Silva Ferreira ¹

A microrregião do Entorno de Brasília, composta por municípios goianos como Valparaíso de Goiás, Luziânia, Águas Lindas e Novo Gama, caracteriza-se por intensas desigualdades socioeconômicas e desafios educacionais que afetam diretamente a qualidade do ensino. No campo da Geografia escolar, esses desafios se refletem na dificuldade de articular as Diretrizes Curriculares do Estado de Goiás (DCGO) à prática pedagógica dos professores. Este artigo tem como objetivo analisar a relação entre a formação docente e a efetividade das diretrizes curriculares, buscando compreender de que forma os princípios orientadores se concretizam no cotidiano escolar. A pesquisa, de natureza qualitativa, baseou-se na análise documental das DCGO e de projetos político-pedagógicos, em entrevistas com professores de Geografia da rede pública e na observação de práticas pedagógicas em escolas da região. Os resultados apontam para lacunas significativas na formação inicial e continuada, dificuldades de articulação entre teoria e prática e limitações impostas pela precariedade de infraestrutura. Conclui-se que a efetividade das diretrizes depende do investimento sistemático na valorização e formação dos professores, bem como na adequação das políticas públicas às especificidades regionais.

Palavras-chave: Formação Docente; Ensino de Geografia; Diretrizes Curriculares; Prática Pedagógica; Entorno de Brasília.

RESUMEN

La microrregión del Entorno de Brasília, compuesta por municipios como Valparaíso de Goiás, Luziânia, Águas Lindas y Novo Gama, se caracteriza por profundas desigualdades socioeconómicas y desafíos educativos que afectan directamente la calidad de la enseñanza. En el ámbito de la Geografía escolar, estos desafíos se reflejan en la dificultad de articular las Directrices Curriculares del Estado de Goiás (DCGO) con la práctica pedagógica de los docentes. Este artículo tiene como objetivo analizar la relación entre la formación docente y la efectividad de las directrices curriculares, buscando comprender cómo se concretan los principios orientadores en la vida escolar cotidiana. La investigación, de carácter cualitativo, se basó en el análisis documental de las DCGO y de proyectos político-pedagógicos, en entrevistas con profesores de Geografía de la red pública y en la observación de prácticas pedagógicas en escuelas de la región. Los resultados señalan lagunas significativas en la formación inicial y continua, dificultades para articular teoría y práctica y limitaciones impuestas por la precariedad de la infraestructura. Se concluye que la efectividad de las directrices depende de la inversión sistemática en la valorización y formación de los docentes, así como en la adecuación de las políticas públicas a las especificidades regionales.

Palabras clave: Formación Docente; Enseñanza de Geografía; Directrices Curriculares; Práctica Pedagógica; Entorno de Brasília.

¹ Mestre em Educação pela Universidade de Brasília - DF
Professor da Secretaria de Estado de Educação de Goiás – SEDUC -GO
E-mail: joicegun@gmail.com;



ABSTRACT

The microregion surrounding Brasília, which includes municipalities such as Valparaíso de Goiás, Luziânia, Águas Lindas, and Novo Gama, is characterized by deep socioeconomic inequalities and educational challenges that directly impact the quality of teaching. In the field of school Geography, these challenges are reflected in the difficulty of aligning the Curricular Guidelines of the State of Goiás (DCGO) with teachers' pedagogical practices. This article aims to analyze the relationship between teacher education and the effectiveness of curricular guidelines, seeking to understand how guiding principles are implemented in everyday school life. The qualitative research was based on document analysis of the DCGO and political-pedagogical projects, interviews with public-school Geography teachers, and observation of pedagogical practices in schools in the region. The results reveal significant gaps in initial and continuing education, difficulties in articulating theory and practice, and limitations imposed by precarious infrastructure. It is concluded that the effectiveness of the guidelines depends on systematic investment in teacher training and appreciation, as well as on adapting public policies to regional specificities.

Keywords: Teacher Education; Geography Teaching; Curricular Guidelines; Pedagogical Practice; Brasília Surroundings.

INTRODUÇÃO

A microrregião do Entorno de Brasília, composta por municípios goianos como Valparaíso de Goiás, Luziânia, Águas Lindas e Novo Gama, caracteriza-se por um espaço socioterritorial marcado por profundas desigualdades socioeconômicas, precariedade em infraestrutura pública e elevados índices de migração. Essas condições impactam diretamente o sistema educacional, impondo desafios significativos para a qualidade do ensino, em especial na disciplina de Geografia, área do conhecimento fundamental para a formação de sujeitos críticos e capazes de compreender sua inserção no espaço geográfico.

No âmbito escolar, a Geografia deve ultrapassar a função de mera transmissão de conteúdos memorizáveis e assumir sua dimensão formativa, conforme defende Cavalcanti (2002), ao destacar a necessidade de promover o pensamento crítico, a leitura do mundo e a construção da cidadania. Para tanto, é imprescindível que os professores da área tenham uma formação sólida, tanto em sua etapa inicial quanto por meio de programas contínuos de aperfeiçoamento em serviço, que possibilitem a articulação entre teoria, prática pedagógica e realidades locais.

Nesse cenário, as Diretrizes Curriculares do Estado de Goiás (DCGO) se apresentam como documento orientador do trabalho docente, propondo uma abordagem crítica e investigativa para o ensino de Geografia. Entretanto, a efetivação dessas orientações encontra obstáculos relacionados à formação dos professores, às condições de trabalho e ao distanciamento entre os princípios curriculares e as práticas efetivamente realizadas em sala de aula.

À luz do contexto educacional vigente, este estudo tem como objetivo geral analisar a correlação entre a formação dos docentes de Geografia atuantes na microrregião do Entorno de Brasília e as



Diretrizes Curriculares do Estado de Goiás (DCGO), com vistas a compreender em que medida tais diretrizes influenciam as práticas pedagógicas e os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos no âmbito escolar. Para tanto, estabelecem-se como objetivos específicos: examinar os princípios formativos que orientam o ensino de Geografia nas DCGO; identificar as percepções de professores da rede pública acerca da articulação entre formação docente e prática pedagógica; analisar as lacunas existentes entre a formação profissional dos educadores e a efetivação das propostas curriculares no cotidiano escolar; e discutir os desafios e as possibilidades que se apresentam para o fortalecimento de uma prática pedagógica crítica, contextualizada e comprometida com a realidade socioterritorial da região.

Por fim, a organização deste artigo está estruturada da seguinte forma: após esta introdução, apresenta-se o referencial teórico, abordando a função formativa da Geografia escolar, a formação docente e as diretrizes curriculares goianas; em seguida, descreve-se a metodologia empregada na pesquisa; na sequência, expõem-se e discutem-se os resultados obtidos a partir da análise documental, das entrevistas e da observação de práticas pedagógicas; e, por último, são apresentadas as considerações finais, que sintetizam os achados do estudo e apontam caminhos para futuras investigações.

METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, com o objetivo de compreender as relações entre a formação docente em Geografia e a efetivação das Diretrizes Curriculares do Estado de Goiás (DCGO) na prática pedagógica de professores da microrregião do Entorno de Brasília. Fundamenta-se na perspectiva de que a formação docente é um processo contínuo e contextualizado, conforme defendido por Nóvoa (1992), que destaca a importância da construção identitária do professor a partir de suas experiências, saberes e práticas. Complementarmente, Tardif (2002) contribui com a compreensão dos saberes docentes como resultado da articulação entre saberes acadêmicos, experienciais e curriculares, sendo estes últimos diretamente influenciados pelas políticas educacionais e diretrizes oficiais.

Nesse sentido, a análise da prática pedagógica dos professores será orientada pela compreensão de currículo como prática social, conforme propõe Silva (1999), que entende o currículo não apenas como um documento normativo, mas como um espaço de disputas, significações e construções identitárias. A pesquisa também se apoia nos estudos de Sacristán (2000), que enfatiza a importância de considerar o currículo vivido pelos professores em sala de aula, em contraste com o currículo prescrito pelas instâncias oficiais.

Para a produção das informações empíricas, serão utilizados três instrumentos principais: entrevistas semiestruturadas, análise documental e observação participante. As entrevistas semiestruturadas serão aplicadas a professores de Geografia da rede pública estadual, selecionados por



meio de amostragem intencional, considerando critérios como tempo de atuação, formação acadêmica e inserção na microrregião estudada. Este instrumento visa captar as percepções dos docentes sobre sua formação, a influência das DCGO em sua prática pedagógica e os desafios enfrentados na implementação das propostas curriculares.

A análise documental será realizada sobre as Diretrizes Curriculares do Estado de Goiás, planos de ensino e documentos institucionais das escolas participantes, com o intuito de identificar os princípios formativos e as orientações curriculares que norteiam o ensino de Geografia. Este procedimento permitirá compreender as expectativas oficiais em relação à prática docente e confrontá-las com os discursos e experiências dos professores.

A observação participante, quando possível, será conduzida em ambientes escolares, com foco nas aulas de Geografia, buscando registrar aspectos da prática pedagógica, estratégias didáticas utilizadas e formas de abordagem dos conteúdos curriculares. Este instrumento será fundamental para compreender o currículo em ação e identificar possíveis lacunas entre a formação docente e a efetivação das propostas curriculares.

A análise dos dados será realizada por meio da técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), permitindo a categorização e interpretação dos discursos dos professores e dos documentos analisados. A triangulação dos dados obtidos por diferentes instrumentos será utilizada como estratégia para garantir a validade e a profundidade da análise, conforme recomendam Flick (2009) e Denzin & Lincoln (2006).

Por fim, a pesquisa respeitará os princípios éticos estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, assegurando o anonimato dos participantes, a confidencialidade das informações e a obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes da coleta dos dados.

REFERENCIAL TEÓRICO

O presente referencial teórico busca construir as bases conceituais que sustentam a análise da intrincada relação entre a formação de professores, as diretrizes curriculares e a prática pedagógica no ensino de Geografia. A relevância desta temática se aprofunda ao ser contextualizada em um território de intensas contradições sociais como a microrregião do Entorno de Brasília, que serve como um espelho dos desafios estruturais da educação brasileira. Compreender como esses elementos se articulam — ou se desarticulam — é fundamental para diagnosticar os obstáculos que impedem a consolidação de uma educação geográfica de qualidade e socialmente relevante.

A importância desta discussão reside no hiato persistente entre o potencial transformador de uma Geografia crítica, que visa formar cidadãos capazes de ler e intervir no



mundo, e a realidade concreta das salas de aula. Este descompasso é frequentemente alimentado por fragilidades históricas na formação docente e pela dificuldade em se efetivar competências essenciais, como o letramento geográfico. Portanto, aprofundar o debate sobre esses fundamentos teóricos não é um exercício meramente acadêmico, mas uma necessidade urgente para iluminar os caminhos que podem levar ao fortalecimento de políticas públicas e práticas pedagógicas mais eficazes, comprometidas com a superação das desigualdades e com a formação integral dos estudantes.

A GEOGRAFIA ESCOLAR COMO FERRAMENTA PARA A LEITURA CRÍTICA DO MUNDO

O ensino de Geografia na Educação Básica configura-se como um campo de saber fundamental para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender sua inserção no espaço geográfico e de intervir conscientemente nas dinâmicas socioespaciais que os cercam. A superação de uma abordagem tradicional — historicamente centrada na memorização de fatos e lugares, desprovida de sentido para a vida cotidiana dos estudantes — cedeu espaço a uma Geografia contemporânea que assume o papel de instrumento para a leitura e interpretação das complexas realidades do mundo. Essa perspectiva crítica é particularmente potente em contextos como a Região Metropolitana de Brasília, um território cuja produção e organização espacial revelam intensas contradições sociais, políticas e econômicas.

Nesse sentido, a contribuição de Lana Cavalcanti é central, pois estabelece que “a função da Geografia na escola é levar o aluno a pensar espacialmente, compreendendo o espaço como produto social, histórico e contraditório” (CAVALCANTI, 2002, p. 15). Essa abordagem desloca o foco da mera descrição para a análise crítica, na qual o estudante se reconhece como sujeito ativo e transformador. Tal premissa encontra eco na proposta metodológica de Helena Callai, para quem “aprender Geografia é aprender a ler o mundo em que se vive” (CALLAI, 2011, p. 9). Callai propõe que o ensino parta do lugar — entendido como a dimensão vivida e experienciada pelos alunos — para, a partir dele, construir pontes para a compreensão de escalas mais amplas, articulando categorias como território, região e paisagem com as vivências concretas dos estudantes.

A finalidade dessa prática pedagógica é a formação para a cidadania, como defende Nestor Kaercher ao propor uma “Geografia para a cidadania”. Para o autor, a disciplina deve mobilizar o raciocínio geográfico para analisar as injustiças socioespaciais e as relações de poder inscritas no território, tornando-se um “instrumento de denúncia das desigualdades e de construção de alternativas” (KAERCHER, 2014, p. 22). Ele critica práticas que, mesmo sob um discurso renovado, permanecem presas a um formalismo conceitual que pouco dialoga com a realidade. Para Kaercher, o ensino geográfico deve ser comprometido com a transformação social, uma urgência manifesta na periferia da capital federal, onde os alunos vivenciam diariamente as consequências de um planejamento urbano excludente.



O pensamento de Milton Santos oferece um arcabouço teórico robusto para sustentar essa abordagem crítica. Ao definir o espaço geográfico como “um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações” (SANTOS, 2006, p. 63), o autor revela a complexidade das relações que estruturam o território como um produto dinâmico das práticas sociais, políticas e econômicas. Essa concepção é particularmente relevante para a análise do Entorno de Brasília, uma região marcada por intensos fluxos migratórios, processos de segregação, especulação imobiliária e conflitos pelo uso do solo. A educação geográfica, à luz de Santos, deve ser capaz de desvelar os mecanismos que produzem a precariedade e a exclusão, instrumentalizando os estudantes para compreenderem por que suas cidades funcionam como “cidades-dormitório”, porque o acesso a serviços públicos é desigual e como as relações de poder se materializam na paisagem que habitam.

Dessa forma, a Geografia escolar, quando orientada por uma perspectiva crítica e contextualizada, transcende a descrição de paisagens para se constituir como uma prática política, ética e transformadora. Ela permite aos estudantes da Região Metropolitana de Brasília não apenas localizar seu município no mapa, mas compreender os processos que moldam o espaço em que vivem, reconhecerem-se como sujeitos históricos e desenvolverem competências para intervir na realidade de forma consciente e fundamentada.

FORMAÇÃO DOCENTE E SABERES PROFISSIONAIS

A efetivação de uma proposta pedagógica crítica e contextualizada, como a almejada para o ensino de Geografia, é indissociável da qualidade da formação de seus professores. A docência é uma atividade complexa que não se resume à transmissão de conteúdo, mas se constitui como uma práxis social que mobiliza um conjunto multifacetado de conhecimentos, valores e experiências. A própria função de ensinar, que caracteriza a profissão, deixou de ser socialmente útil ou profissionalmente distintiva quando entendida como mera transmissão de um saber, especialmente em uma era de acesso alargado à informação. Assim, a docência configura-se, numa leitura contemporânea, como a especialidade de “fazer aprender alguma coisa a alguém”, um ato de mediação que exige um saber específico e complexo.

Para compreender a natureza desse saber, a obra de Maurice Tardif (2014) é uma referência inegável, pois desconstrói a visão simplista do professor como um mero técnico. Em sua prática, os docentes mobilizam múltiplos saberes de diferentes origens: saberes da formação profissional (das ciências da educação), saberes disciplinares (da ciência Geográfica), saberes curriculares (materializados nas diretrizes) e, crucialmente, os saberes experienciais, que emanam da prática cotidiana e são por ela validados. É na articulação desses diferentes saberes que o professor constrói a sua identidade e competência, sendo que o saber experiencial, em particular, “incorpora-se à experiência



individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2014, p. 39).

Contudo, a articulação desses saberes encontra obstáculos históricos e estruturais no contexto brasileiro, e essa tensão torna-se particularmente visível em territórios marcados por desafios agudos. Um exemplo emblemático é a microrregião do Entorno de Brasília, composta por municípios goianos como Valparaíso de Goiás e Luziânia. Este espaço socioterritorial, caracterizado por profundas desigualdades socioeconômicas, deficiência em infraestrutura e elevados índices de migração, impõe desafios significativos ao sistema educacional, onde a teoria da formação docente é colocada à prova diariamente.

Pesquisas consolidadas, como as de Bernardete Gatti e José Carlos Libâneo, traçam um diagnóstico preocupante sobre a formação de professores, centrado na dissociação entre os conhecimentos disciplinares e pedagógicos. Essa separação manifesta-se de formas distintas: nos cursos de Pedagogia, é frequente a predominância de um conhecimento pedagógico genérico, desvinculado dos conteúdos específicos, enquanto nas demais licenciaturas prevalece o conhecimento disciplinar com pouca atenção à formação pedagógica. Essa fragmentação curricular, denunciada por Gatti (2014) e Pimenta (2012), alimenta a dicotomia entre teoria e prática. Esta realidade é vividamente ilustrada no contexto do Entorno de Brasília. Um estudo local revela que, embora as Diretrizes Curriculares do Estado de Goiás (DCGO) proponham uma abordagem crítica e contextualizada, persistem lacunas significativas na formação dos docentes que dificultam a sua efetivação. As entrevistas com professores da região apontam para a "insuficiência de programas de formação continuada específicos", a "desarticulação entre teoria e prática" e a "dificuldade de adaptação às realidades locais", materializando o hiato que a literatura acadêmica há muito denuncia.

Diante desse cenário de dissociação, emerge a necessidade de um modelo formativo que promova a reflexão crítica. A perspectiva do professor reflexivo, fundamentada no pensamento de autores como Donald Schön e Paulo Freire, oferece um caminho. Freire (1996) postula que "a gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática", estabelecendo o movimento dialético entre o "fazer e o pensar sobre o fazer" como cerne do desenvolvimento profissional. Essa postura reflexiva, no entanto, não pode ser um ato puramente individual. António Nóvoa (1995, 2017) critica os modelos tradicionais de formação, defendendo que ela não se constrói por acumulação de cursos, mas “através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Para o autor, a escola deve tornar-se o lócus principal de formação, um espaço de partilha e construção coletiva de conhecimento, algo essencial para os professores que, como os do Entorno, enfrentam um "choque de realidade" ao se depararem isoladamente com a complexidade da profissão em contextos tão desafiadores.

Para superar a fragmentação entre os saberes, é preciso ir além. A proposta de Libâneo (2015), baseada na teoria do ensino para o desenvolvimento, argumenta que o modo de lidar pedagogicamente com uma disciplina depende do modo de se lidar epistemologicamente com ela. Ou seja, os métodos de



ensino devem derivar dos próprios processos lógicos e investigativos da ciência ensinada. No caso do ensino de Geografia no Entorno, por exemplo, não basta que o professor conheça os conceitos; ele precisa ser capaz de mobilizar o pensamento geográfico para analisar criticamente com os alunos a realidade vivida por eles — uma realidade de migração pendular, segregação socioespacial e disputas territoriais. Isso exige o que Shulman (2005) chamou de conhecimento pedagógico do conteúdo, uma "amalgama especial entre matéria e pedagogia", e o que Roldão (2007) definiu como um saber de natureza compósita, onde os conhecimentos se transformam e se incorporam mutuamente.

Em suma, a análise da situação do Entorno de Brasília evidencia que a superação dos desafios históricos da formação docente no Brasil depende de uma reconceitualização da profissão e da identidade do professor. A conclusão do estudo local reforça esta tese: a efetividade das diretrizes curriculares depende do "investimento sistemático na formação dos professores e no fortalecimento de políticas públicas que valorizem o protagonismo docente e considerem as especificidades regionais". Essa conclusão prática ecoa as cinco dimensões da formação propostas por Nóvoa (2017): a pessoal, a interposição profissional, a composição pedagógica, a recomposição investigativa e a exposição pública. A integração dessas dimensões, aliada a uma formação que articule a epistemologia das ciências com a prática pedagógica reflexiva, pode, enfim, romper com o ciclo de fragmentação e construir um saber profissional docente mais sólido e transformador, capaz de responder às complexas realidades sociais e educacionais do Brasil.

LETRAMENTO GEOGRÁFICO E O DESCOMPASSO ENTRE CURRÍCULO E PRÁTICA

No cerne da aprendizagem geográfica está o desenvolvimento de competências específicas que transcendem a simples memorização de informações. A literatura recente tem destacado a importância da distinção conceitual entre alfabetização e letramento geográfico, dois processos interdependentes, mas de naturezas distintas. Conforme elucidam Moraes e Passini (2019), a alfabetização geográfica refere-se ao domínio de um conjunto de habilidades iniciais de localização, orientação e representação do espaço, como a decodificação de mapas, legendas e símbolos cartográficos. Trata-se da aquisição de uma linguagem fundamental para ler o espaço. Já o letramento geográfico, como um estágio mais avançado e complexo, envolve a capacidade de interpretar, analisar e utilizar criticamente as informações espaciais para compreender as intrincadas interações entre sociedade e natureza (PASSINI, 2020).

Um aluno letrado geograficamente, portanto, não apenas lê um mapa, mas o interpreta como um discurso sobre o território, um artefato cultural e político que representa certas realidades enquanto oculta outras. Ele é capaz de questionar quem o produziu e com quais intenções, compreendendo que toda representação espacial é fruto de relações de poder. A relevância dessa competência crítica é dramaticamente evidenciada na pesquisa de Ferreira (2023), que, ao realizar um estudo de caso em uma escola de Valparaíso de Goiás, constatou severas lacunas na formação dos estudantes do 6º ano no que se refere aos requisitos mínimos para o aprendizado em Geografia. A avaliação diagnóstica aplicada



pelo autor revelou que os alunos apresentavam um desenvolvimento condizente com um estágio topológico elementar, com dificuldades em noções de conjunto e descentralização do olhar, o que demonstra como a ausência de uma alfabetização cartográfica adequada na base da escolarização compromete severamente o desenvolvimento do raciocínio espacial nos anos seguintes. Essa falha inicial impede o avanço para o letramento, reforçando a urgência de uma formação docente que, como alertam Gatti (2014) e Pimenta (2012), supere a dicotomia entre teoria e prática.

É nesse cenário complexo que se inserem as Diretrizes Curriculares do Estado de Goiás (DC-GO). Embora o documento proponha uma abordagem crítica e investigativa, alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e reconheça o valor da linguagem cartográfica, sua efetivação esbarra em barreiras estruturais que criam um profundo abismo entre o currículo prescrito e a prática vivida. O estudo de Ferreira (2023) aponta que, apesar das orientações curriculares, os estudantes chegam aos anos finais do Ensino Fundamental sem terem assimilado conhecimentos cartográficos essenciais, indicando um descompasso significativo. Fatores como a precariedade de infraestrutura, a alta rotatividade de professores no Entorno e a ausência de políticas de formação continuada consistentes, como aponta Menezes (2019), ampliam essa lacuna. A falta de um programa de formação que, na perspectiva de Nóvoa (1995), seja centrado na escola e na reflexão coletiva, deixa os professores isolados para lidar com os desafios de um território marcado por intensas desigualdades.

Esse hiato evidencia a necessidade de políticas públicas que, para além da formulação de diretrizes bem-intencionadas, garantam as condições materiais e formativas para o fortalecimento da autonomia docente. A efetivação do letramento geográfico, cada vez mais influenciado pelos novos letramentos da era digital (FERREIRA, 2024), depende de um professor que não apenas domine o conteúdo, mas que possua os saberes experienciais e profissionais, como teoriza Tardif (2014), para mediar a complexa realidade do Entorno de Brasília. A integração de geotecnologias e metodologias ativas, por exemplo, é apontada como um caminho para superar abordagens tradicionais e promover uma aprendizagem mais significativa (ALMEIDA, 2010; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2017). Sem esse suporte e investimento na qualificação docente, o currículo crítico torna-se letra morta, e a escola falha em sua função de instrumentalizar os alunos para a leitura e a transformação do mundo em que vivem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos na pesquisa evidenciam que a implementação das Diretrizes Curriculares do Estado de Goiás (DCGO) no ensino de Geografia enfrenta importantes obstáculos no contexto da microrregião do Entorno de Brasília. Apesar de as diretrizes proporem uma abordagem crítica, investigativa e contextualizada, a análise documental e os



depoimentos dos professores revelam um distanciamento considerável entre os princípios orientadores do currículo e as práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas em sala de aula.

As entrevistas realizadas com docentes apontam que a formação inicial em Geografia nem sempre prepara adequadamente o professor para lidar com a complexidade das realidades locais. Muitos relatam que sua formação foi excessivamente teórica e pouco articulada com as práticas escolares, resultando em dificuldades para aplicar metodologias inovadoras ou trabalhar a Geografia de forma crítica. Essa constatação está em consonância com os estudos de Gatti (2019) e Pimenta (2012), que denunciam a fragmentação dos cursos de licenciatura e a insuficiente integração entre conteúdos específicos e pedagógicos.

Outro ponto recorrente nas falas dos professores é a ausência de programas sistemáticos de formação continuada voltados especificamente para o ensino de Geografia. Quando presentes, tais formações costumam ser genéricas, sem aprofundar questões ligadas à alfabetização cartográfica, ao uso de linguagens geográficas ou ao letramento geográfico. Essa lacuna contribui para a reprodução de práticas tradicionais baseadas na memorização de conteúdos, em detrimento de abordagens mais investigativas e problematizadoras. Ferreira (2023), em estudo realizado em Valparaíso de Goiás, constatou que a insuficiência de trabalho com alfabetização cartográfica nos anos iniciais compromete o desenvolvimento do raciocínio espacial dos alunos do 6º ano, reforçando a necessidade de formações que integrem metodologias inovadoras e recursos digitais.

As observações de práticas pedagógicas realizadas em escolas estaduais e municipais revelaram que, embora alguns professores busquem incorporar atividades de análise de mapas, uso de imagens de satélite ou discussões sobre problemas socioambientais locais, tais experiências são pontuais e muitas vezes inviabilizadas pela precariedade de infraestrutura escolar. Em várias unidades, faltam laboratórios de informática, acesso à internet estável e materiais didáticos atualizados, o que limita a aplicação de metodologias ativas e o desenvolvimento de projetos interdisciplinares.

No entanto, mesmo diante de tais dificuldades, os professores reconhecem o potencial da Geografia como disciplina capaz de contribuir para a leitura crítica do espaço vivido pelos estudantes. Muitos destacam que os conteúdos da Geografia oferecem oportunidades únicas de aproximar o currículo da realidade dos alunos, especialmente ao abordar questões como desigualdade socioespacial, mobilidade urbana, ocupação desordenada do território e degradação ambiental, que são vividas cotidianamente no Entorno de Brasília.

Esses resultados reforçam a ideia de que a efetividade das Diretrizes Curriculares de Goiás não depende apenas do texto prescrito, mas das condições objetivas de sua



implementação e, sobretudo, da valorização e formação contínua dos docentes. Como aponta Nóvoa (2017), a centralidade do professor no processo educativo exige que ele seja protagonista de sua formação e que essa formação seja constantemente alimentada por políticas públicas consistentes, articuladas à realidade de cada região.

A discussão sobre alfabetização e letramento geográfico aparece, nesse sentido, como eixo fundamental. Ao mesmo tempo em que os documentos curriculares enfatizam a importância da leitura e da representação do espaço, os resultados da pesquisa indicam que essas dimensões ainda são pouco desenvolvidas em sala de aula, em grande parte devido às lacunas formativas. Autores como Passini (2020), Morais & Passini (2019) e Ferreira (2024) sustentam que o letramento geográfico deve ser entendido como prática social, permitindo que os estudantes utilizem os conhecimentos aprendidos para interpretar criticamente o espaço que habitam. No entanto, a prática docente observada ainda está distante desse ideal.

Em síntese, a análise dos resultados demonstra que há um descompasso entre as orientações das DCGO e o cotidiano escolar no Entorno de Brasília. As principais barreiras identificadas dizem respeito à insuficiência da formação inicial e continuada, à carência de infraestrutura, à dificuldade de articulação entre teoria e prática e à ausência de políticas públicas consistentes que valorizem a profissão docente. Por outro lado, o estudo também revela que, quando apoiados por formações mais contextualizadas e recursos pedagógicos adequados, os professores conseguem desenvolver práticas significativas, capazes de aproximar o ensino de Geografia da realidade dos estudantes e de contribuir para a formação cidadã e crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada evidencia que a efetividade das Diretrizes Curriculares do Estado de Goiás (DCGO) no ensino de Geografia está diretamente condicionada à formação docente e às condições objetivas de trabalho na escola. Embora o documento proponha uma abordagem crítica, investigativa e contextualizada, capaz de fortalecer a formação cidadã dos estudantes, a pesquisa demonstrou que ainda persiste um descompasso entre o prescrito e o vivido nas salas de aula da microrregião do Entorno de Brasília.

Os dados obtidos por meio da análise documental, das entrevistas e da observação de práticas pedagógicas revelaram que a formação inicial em Geografia, em muitos casos, não prepara suficientemente o professor para enfrentar as especificidades locais, resultando em práticas centradas na memorização e pouco articuladas com a realidade dos alunos. Além disso, a ausência de programas consistentes de formação continuada voltados especificamente para o



ensino de Geografia reforça as lacunas formativas, dificultando a consolidação de práticas inovadoras e investigativas.

Outro aspecto que emergiu com força nos resultados foi a carência de infraestrutura e recursos pedagógicos nas escolas do Entorno. A precariedade das condições materiais, somada à alta rotatividade de docentes, dificulta a implementação das propostas presentes nas diretrizes curriculares. Apesar dessas limitações, os professores reconhecem o potencial da Geografia como área do conhecimento capaz de aproximar o currículo da realidade social dos alunos, sobretudo em um território marcado por intensas desigualdades socioespaciais, problemas ambientais e fluxos migratórios.

Diante desse cenário, conclui-se que a melhoria da qualidade do ensino de Geografia na região depende de três frentes principais: fortalecimento da formação inicial, garantindo maior integração entre teoria e prática; implementação de políticas públicas de formação continuada contextualizadas, que articulem alfabetização cartográfica, letramento geográfico e metodologias ativas; e investimentos em infraestrutura escolar, assegurando condições adequadas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas.

Ao reafirmar a importância da formação docente como eixo central para a efetividade das diretrizes curriculares, este estudo contribui para o debate sobre a qualidade da educação em contextos marcados por vulnerabilidades sociais. Mais do que apontar limitações, a pesquisa evidencia possibilidades: quando apoiados por políticas de valorização e formação contínua, os professores de Geografia podem construir práticas pedagógicas transformadoras, capazes de fortalecer a leitura crítica do espaço e de formar cidadãos conscientes de seu papel na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. D. Cartografia Escolar. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a escola, muda o ensino de Geografia? Terra Livre, São Paulo, n. 16, p. 133-152, 2011.
- CAVALCANTI, L. S. Geografia e práticas de ensino. Goiânia: Alternativa, 2002.
- FERREIRA, J. S. Análise do conhecimento geográfico escolar: estudo de caso em Valparaíso de Goiás. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2023.
- FERREIRA, J. S. Alfabetização e letramento geográfico: os novos letramentos para a aprendizagem significativa. In: Luz Neto et al. (Org.). Educação Geográfica em Foco. Pg. 147-170, 2024. Cap. 7.



- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.
- GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.
- KAERCHER, N. A. A Geografia é um verbo: por uma Geografia crítica no ensino. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.
- LIBÂNEO, J. C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015.
- MENEZES, V. L. Políticas curriculares e formação de professores: um estudo no Entorno do DF. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
- MORAIS, M. E. O.; PASSINI, E. Y. Geografia e educação: o ensino para a formação de cidadãos. São Paulo: Papirus, 2019.
- NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.
- OLIVEIRA, S.; NASCIMENTO, M. Metodologias Ativas e geotecnologias na cartografia escolar. Campinas: Papirus, 2017.
- PASSINI, E. Y. Letramento geográfico: a construção do conhecimento do espaço. São Paulo: Contexto, 2020.
- PIMENTA, S. G. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2012.
- ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.
- ROMANOWSKI, J. P. Formação e profissionalização docente. Curitiba: InterSaberes, 2012.
- SANTOS, M. A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.
- SCHÖN, D. A. Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SHULMAN, L. Conocimiento y Enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, Granada, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.