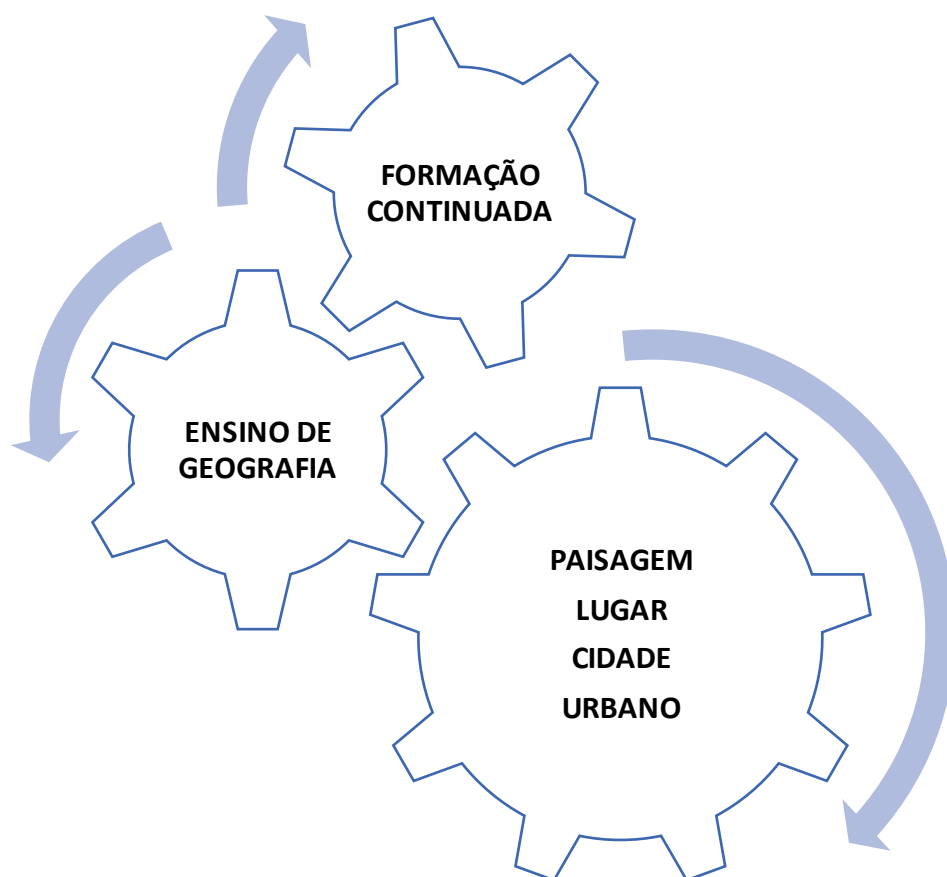




SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA



**A FORMAÇÃO PROFISSIONAL CONTINUADA E O ENSINO DE GEOGRAFIA
NOS ANOS INICIAIS EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**



ISMAEL DONIZETE CARDOSO DE MORAES

GOIÂNIA
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☐ Dissertação ☒ Tese ☐ Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Ismael Donizete Cardoso de Moraes

3. Título do trabalho

A formação profissional continuada e o ensino de geografia nos anos iniciais em uma perspectiva histórico-cultural

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☐ SIM ☒ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a)** consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- b)** novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **ISMAEL DONIZETE CARDOSO DE MORAES, Discente**, em 17/11/2022, às 17:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vanilton Camilo De Souza, Professor do Magistério Superior**, em 21/11/2022, às 08:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3342356** e o código CRC **369E7152**.

Referência: Processo nº 23070.049561/2022-01

SEI nº 3342356



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☐ Dissertação ☒ Tese ☐ Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Ismael Donizete Cardoso de Moraes

3. Título do trabalho

A formação profissional continuada e o ensino de geografia nos anos iniciais em uma perspectiva histórico-cultural

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Vanilton Camilo De Souza, Professor do Magistério Superior**, em 08/07/2024, às 10:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ismael Donizete Cardoso De Moraes**, **Usuário Externo**, em 16/07/2024, às 16:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4649294** e o código CRC **70B3AC5B**.

Referência: Processo nº 23070.049561/2022-01

SEI nº 4649294

ISMAEL DONIZETE CARDOSO DE MORAES

**A FORMAÇÃO PROFISSIONAL CONTINUADA E O ENSINO DE GEOGRAFIA
NOS ANOS INICIAIS EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Geografia.

Área de concentração: Natureza e Produção do Espaço.

Linha de pesquisa: Ensino-Aprendizagem em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza.

GOIÂNIA

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

MORAES, Ismael Donizete Cardoso de

A formação profissional continuada e o ensino de geografia nos
anos iniciais em uma perspectiva histórico-cultural [manuscrito] /
Ismael Donizete Cardoso de MORAES. - 2022.

248 f.: il.

Orientador: Prof. Vanilton Camilo de Souza.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de
Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em
Geografia, Goiânia, 2022.

Bibliografia. Anexos.

Inclui mapas, fotografias, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Formação continuada; Ensino de geografia; Conceitos
geográficos. I. Souza, Vanilton Camilo de, orient. II. Título.

CDU 911



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS
ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº **94/2022** da sessão de Defesa de Tese de **Ismael Donizete Cardoso de Moraes** que confere o título de Doutor em **Geografia**, na área de concentração em **Natureza e Produção do Espaço**.

Aos **quatorze dias do mês de outubro do ano de dois mil e vinte e dois**, a partir das **14 horas**, no Miniauditório Maria Geralda de Almeida, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada “A formação profissional continuada e o ensino de geografia nos anos iniciais em uma perspectiva histórico-cultural”. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor **Vanilton Camilo de Souza (IESA/UFG)** com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora **Marta Sueli de Faria Sforzi (UEM)**, membro titular externo; Professora Doutora **Loçandra Borges de Moraes (UEG)**, membro titular externo; Professora Doutora **Lana de Souza Cavalcanti (IESA/UFG)**, membro titular interno; Professora Doutora **Eliana Marta Barbosa de Moraes (IESA/UFG)**, membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do **trabalho**. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese tendo sido o candidato **aprovado** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor **Vanilton Camilo de Souza**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata, que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora aos **quatorze dias do mês de outubro do ano de dois mil e vinte e dois**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **MARTA SUELI DE FARIA SFORZI**, **Usuário Externo**, em 17/11/2022, às 16:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Loçandra Borges de Moraes**, **Usuário Externo**, em 17/11/2022, às 17:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lana De Souza Cavalcanti**, **Professor do Magistério Superior**, em 19/11/2022, às 06:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vanilton Camilo De Souza**, **Professor do Magistério Superior**, em 21/11/2022, às 08:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eliana Marta Barbosa De Moraes, Professor do Magistério Superior**, em 21/11/2022, às 08:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3340184** e o código CRC **D06F0175**.

Referência: Processo nº 23070.049561/2022-01

SEI nº 3340184

AGRADECIMENTOS

Não poderia deixar de escrever um pouco sobre as trajetórias de vida e acadêmica que trilhei.

Primeiro, quero dizer que não concordo com merecimento; embora ele exista no ideário da maioria dos seres humanos, não deixa de ser mais uma expressão do capital. Principalmente, nos dias atuais, não sou merecedor de nada que as condições não tenham antecedido. Com isso, quero dizer que o esforço é válido – aliás ele é imprescindível, porém, me refiro à primazia das condições em relação a ele. Que os caminhos se abrem com o esforço não tenho dúvida, mas é preciso que, antes dele, as condições e os motivos para se esforçar existam. O sentido não é outro senão o de que o esforço subjetivo depende das relações sociais, ou seja, a materialidade dessas relações precede o mundo das ideias e nele encontram-se o esforço e o merecimento. Para ser mais direto, são as condições materiais que direcionam a subjetividade; de outra forma, este agradecimento não faria sentido.

Isso tudo começa com a inscrição no curso de Geografia da Faculdade Auxilium de Filosofia, Ciências e Letras de Lins (SP), em 1987. Sem condições para pagar o curso, eu não teria sequer feito a inscrição se minha irmã não tivesse oferecido ajuda. Que glória seria, se não fosse ela órfã de mãe aos quatorze anos, mãe de duas meninas e, com o Fundamental incompleto, trabalhando como diarista. Obrigado irmã, Ezaulina Moraes Tripodi, você está aqui comigo, e não é um devaneio da mente, sua presença foi e sempre será material.

Daí muitas coisas aconteceram, a mudança para Barra do Garças, a vida de professor da Educação Básica, o namoro e o casamento com uma pessoa maravilhosa, com realidade e trajetória de vida mais difíceis que a minha. Obrigado, Gláucia Cristina Nogueira, por ter se mantido firme ao meu propósito, mesmo que isso lhe custasse segurar as rédeas de nossa família por vários anos.

Não poderia deixar de agradecer a nossas filhas, Mariana Nogueira Cardoso e Júlia Nogueira Cardoso, que pedem a Deus pelo fim desta trajetória do pai na academia, mas que foram âncoras para mim. Dedico a elas também este trabalho, não se sintam tão orgulhosas filhas, não cheguei aqui sozinho, vocês têm grande parcela de contribuição nesta trajetória.

Ao LEPEG, onde vivenciei momentos importantes desta trajetória, colegas, grupos de estudos, professores e técnica Larissa. Nesse lugar, aprendi a essência da geografia por meio dos grupos de estudos, dos diálogos informais, sem esquecer do café e da receita do café do Vanilton na parede; um lugar mágico em que os frequentadores elevam a autoestima e as expectativas, além de aprenderem que a responsabilidade com o trabalho é primordial para o

sucesso.

Ao Magno, com quem partilhei momentos de discussões, talvez, os mais importantes da caminhada, pois, além de partilharmos conhecimentos, era sabido que haveria sempre uma mão estendida para acolher nos momentos difíceis que poderiam surgir, e, quando surgiram, a mão estava onde esperávamos que estivesse. Obrigado pela parceria e pela amizade, irmão.

Aos professores do Programa, muito obrigado. Vocês precisam saber que são “anjos” na vida de muitas pessoas, além de compartilharem o conhecimento que possuem, fazem-no com maestria, solicitude e solidariedade. Vocês precisam saber que doam asas, mas são incapazes de controlar a altitude do voo de seus discípulos.

Agradeço à minha amiga maior, sem a qual eu não teria dado os primeiros passos para o mestrado e, muito menos, concluído o doutorado, a Dra. Marilene Marzari; você possibilitou que eu construísse esse edifício.

Agradeço ao meu orientador, Dr. Vanilton Camilo de Souza. Obrigado, professor, pelas orientações e por acreditar nas minhas condições para finalizar esta etapa em minha vida, você foi imprescindível nesta caminhada, não teria superado momentos difíceis sem o seu conhecimento e, principalmente, sem sua compreensão e sua cooperação.

Às professoras da banca de qualificação, Lana de Souza Cavalcanti e Loçandra Borges de Moraes, agradeço por mostrarem o caminho que eu deveria percorrer para chegar até aqui e defender esta tese.

À professora Lana, em especial, você não tem a medida do quão é importante para a geografia, além das pessoas que têm o privilégio de conviver com você, pois não apenas ensina, mas dá exemplo de que o conhecimento sem humildade não tem sentido. Muito obrigado.

Grato também sou às professoras que participaram do processo de formação continuada; vocês foram essenciais para o desenvolvimento da pesquisa, em especial, a professora Elisa, com quem tive o privilégio de compartilhar muitos momentos agradáveis de planejamento e de ação didática. Com vocês pude confirmar a hipótese de que, na formação continuada, o diálogo entre o conhecimento dos pedagogos e o dos professores licenciados em disciplinas específicas, é essencial para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Agradeço também a todos que, de alguma maneira, com um gesto ou uma palavra, contribuíram com esta caminhada, mesmo que anonimamente, pois seria impossível citar todos; vocês foram muito importantes.

Para finalizar, agradeço a Deus por ter colocado cada um e cada uma de vocês em minha vida.

DEDICATÓRIA

À minha mãe e ao meu pai, que, empírica e/ou simbolicamente, contribuíram para que eu seja quem sou.

Às minhas filhas, responsáveis pela força para eu seguir em frente e enfrentar os desafios da vida.

À minha esposa, Gláucia, por discordar, algumas vezes, dos meus passos, mas estender a mão quando eles não foram bem-sucedidos.

RESUMO

A formação continuada de professores tem se constituído por meio de múltiplas abordagens teóricas e percursos metodológicos. Especificamente, neste trabalho, foram abordados aspectos teórico-metodológicos da formação continuada de professores pedagogos, considerando os desafios para ensinar geografia nos anos iniciais. Assim, o desenvolvimento da pesquisa teve como referência a formação continuada de professores pedagogos, organizada a partir dos problemas práticos profissionais, da teoria histórico-cultural e dos conceitos de paisagem, lugar, cidade e urbano. Nesse sentido, o problema de pesquisa consiste em como a formação continuada, pensada a partir dos problemas práticos profissionais, pode contribuir para que os professores dos anos iniciais apropriem aspectos fundamentais dos conteúdos de geografia e planejem as aulas de maneira que os alunos ultrapassem os limites da classificação e da memorização mecânica dos conteúdos. Seguindo essa proposição, o objetivo geral consiste em compreender como a formação continuada centrada nos problemas profissionais, a partir da teoria histórico-cultural, contribui para que os professores se apropriassem de conceitos geográficos e didático-metodológicos e desenvolvessem uma proposta de ensino assentada na autoria e na autonomia da prática docente. Para nos aproximarmos desse objetivo, buscamos especificamente: analisar a importância da formação continuada para o desenvolvimento de conhecimentos geográficos pelos professores pedagogos que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental; identificar e potencializar a influência do lugar e da paisagem (cidade de Barra do Garças) na atividade de ensino e de estudo dos conteúdos geográficos nos anos iniciais do Ensino Fundamental; verificar a apropriação do conhecimento e do pensamento geográfico no planejamento e no desenvolvimento do plano em sala de aula; investigar os processos mediadores na elaboração e na execução da proposta de ensino. Assim, a metodologia tem primazia nos aspectos qualitativos parametrizados pelos atributos colaborativos da pesquisa-ação. Com base nessa perspectiva, a observação, as narrativas e os planos elaborados pelas professoras são utilizados como procedimentos de investigação. O estudo dos conceitos de lugar, paisagem, cidade e urbano, organizados a partir da problematização, da sistematização e da síntese, passos didáticos desenvolvidos por Cavalcanti, e dos elementos de mediação didática de Davydov, do geral ao particular, do coletivo ao individual e do empírico ao teórico-conceitual, são essenciais no desenvolvimento da pesquisa. Os resultados apontam para um avanço no domínio dos conceitos, perceptível nas falas das professoras, nas narrativas, nos planos reelaborados durante o curso e no desenvolvimento do plano em sala de aula por uma das professoras. Nos planos reelaborados e na ação didática, é possível perceber um avanço na harmonia entre os conceitos de paisagem e de lugar com os objetivos e os conteúdos. Também, ficou mais evidente a relação dos conceitos de lugar e de paisagem com os conceitos de urbano e de cidade, bem como os elementos de mediação didática dos conteúdos geográficos.

Palavras-chave: formação continuada; ensino de geografia; conceitos geográficos.

ABSTRACT

The continuing education of teachers has been constituted through multiple theoretical approaches and methodological paths. Specifically, in this work, theoretical-methodological aspects of the continuing education of pedagogues were addressed, considering the challenges to teach geography in the early years. Thus, the development of the research had as reference the continuing education of pedagogues, organized from the practical professional problems, from the cultural-historical theory and from the concepts of landscape, place, city and urban. In this sense, the research problem is how continuing education, imagined and thought from the practical professional problems, can help teachers in the early years to appropriate fundamental aspects of geography content and plan classes in a way that students go beyond the limits of classification and mechanical memorization of contents. Following this proposition, the general objective is to understand how continuing education focused on professional problems, based on historical-cultural theory, helps teachers to appropriate geographic and didactic-methodological concepts and develops a teaching proposal based on authorship and in the autonomy of teaching practice. To approach this objective, we specifically seek: to analyze the importance of continuing education for the development of geographical knowledge by pedagogues who work in the early years of Elementary School; identify and enhance the influence of the place and the landscape (of the city of Barra do Garças) in the teaching and study of geographical contents in the early years of Elementary School; verify the appropriation of knowledge and geographic thinking in the planning and development of the plan in the classroom; investigate the mediating processes in the elaboration and execution of the teaching proposal. Thus, the methodology has primacy in the qualitative aspects parameterized by the collaborative attributes of action research. Based on this perspective, observation, narratives and plans developed by the teachers are used as investigation procedures. The study of the concepts of place, landscape, city and urban, organized from the problematization, systematization and synthesis, didactic steps developed by Cavalcanti, and the elements of didactic mediation of Davydov, from the general to the particular, from the collective to the individual, and from the empirical to the theoretical-conceptual, they are essential in the development of research. The results point to an advance in the domain of concepts, perceptible in the teachers' speeches, in the narratives, in the plans re-elaborated during the course and in the development of the plan in the classroom by one of the teachers. In the re-elaborated plans and in the didactic action, it is possible to perceive an advance in the harmony between the concepts of landscape and place with the objectives and contents. Also, the relationship between the concepts of place and landscape with the concepts of urban and city became more evident, as well as the elements of didactic mediation of geographic contents.

Keywords: continuing education; teaching of geography; geographic contents.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema metodológico da formação com referência nos problemas práticos profissionais	23
Figura 2 – Número de ingressantes de cursos de graduação por modalidade de ensino no Brasil em 2020	43
Figura 3 – Unicidade teórico-metodológica na formação de professores	84
Figura 4 – Representação do abstrato ao concreto no ensino de geografia.....	90
Figura 5 – ZDP e intersubjetividade no processo de desenvolvimento dos alunos.....	94
Figura 6 – Região Geográfica Imediata e Intermediária de Barra do Garças - MT	104
Figura 7 – BR 070 e BR 158 na cidade Barra do Garças - MT (2019)	106
Figura 8 – Parque Estadual da serra Azul (2022)	107
Figura 9 – Parque das águas quentes em Barra do Garças - MT (2019)	110
Figura 10 – Área de expansão recente à esquerda e área de ocupação antiga à direita (2022)	112
Figura 11 – Curral em chácara no bairro Nova Barra, em Barra do Garças	114
Figura 12 – Prédio que abrigou o terminal rodoviário de Barra do Garças até a década de 1990	115
Figura 13 – Regiões de concentração de bairros populares e condomínios de luxo em Barra do Garças	119
Figura 14 – Valor médio do m ² dos lotes em cinco regiões de Barra do Garças	126
Figura 15 – Esquema representativo da dialética do direito à cidade	128
Figura 16 – Prédio residencial no setor Cidade Velha, em Barra do Garças (2021)	132
Figura 17 – Conjunto residencial verticalizado em Barra do Garças (2021)	133
Figura 18 – Esquema representativo da cidade de Barra do Garças	134
Figura 19 – Imagens de Barra do Garças utilizadas pelas professoras no plano de aula 1 ...	138
Figura 20 – Imagens de Barra do Garças utilizadas pelas professoras no plano de aula 2 (2019)	141
Figura 21 – Transformação da paisagem.....	153
Figura 22 – Imagens da Praça dos Garimpeiros em Barra do Garças-MT	156
Figura 23 – Barra do Rio Garças (direita) no Araguaia	156
Figura 24 – Desenhos da rua da escola pelos alunos do 2º ano.....	165
Figura 25 – Mapa de Barra do Garças exposto no mural da sala de aula no segundo semestre de 2019.....	166

Figura 26 – Trajeto da casa para a escola elaborado por um dos alunos.....	167
Figura 27 – Um lugar do bairro – desenhos dos alunos da professora Elisa (2019)	168
Figura 28 – Alguns mapas mentais elaborados pelos alunos da professora Elisa (2019)	169
Figura 29 – Ficha utilizada pelos alunos para realizarem a pesquisa	172
Figura 30 – Gráfico de barras elaborado pelos alunos com a mediação da professora Elisa (2019).....	173

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Esquema metodológico da formação continuada centrada nos problemas práticos profissionais	82
Quadro 2 – A relação geral-particular para o professor e para os alunos	88
Quadro 3 – Problemas práticos profissionais evidenciados nos planos	143
Quadro 4 – Desenvolvimento do pensamento geográfico.....	146
Quadro 5 – Evidências de superação dos problemas práticos profissionais nos planos finais	157

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO 1 – DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES PARA ENSINAR GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS	31
1.1 A formação continuada e as dificuldades em ultrapassar a concepção positivista: problemas da pedagogia e da profissionalização docente	31
1.1.1 O problema da pedagogia	34
1.1.2 Os problemas da profissionalização	40
1.2 A formação do professor para ensinar geografia nos anos iniciais	49
1.3 A formação continuada dos professores dos anos iniciais no centro de formação e atualização dos profissionais da educação de Barra do Garças	52
1.3.1 O desenvolvimento de um plano para a formação continuada de professores para ensinar geografia nos anos iniciais	55
CAPÍTULO 2 – PROCESSO FORMATIVO NO DESENVOLVIMENTO DE UMA PROPOSTA DE ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	64
2.1 Os problemas práticos profissionais dos professores ao ensinar geografia nos anos iniciais	64
2.2 Didática geral e específica: as contribuições de Davydov e Cavalcanti	68
2.3 Uma didática da geografia para lidar com os problemas práticos profissionais	78
2.4 Aspectos fundamentais da mediação	85
2.4.1 Do geral ao particular	86
2.4.2 Do abstrato ao concreto	88
2.4.3 Do intersubjetivo ao intrassubjetivo	92
CAPÍTULO 3 – DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO PARA ENSINAR SOBRE A CIDADE E O URBANO NO ENSINO DE GEOGRAFIA DOS ANOS INICIAIS.....	97
3.1 O processo de mediação didática no ensino de cidade e de urbano	100
3.2 Barra do Garças como referência ao ensino de cidade nas aulas de geografia dos anos iniciais do Ensino Fundamental	103
3.2.1 Breve histórico da cidade de Barra do Garças	103
3.2.2 A artificialização da natureza e suas implicações socioeconômicas.....	108
3.2.2.1 O Parque das Águas Quentes	109
3.2.2.2 A região central e os bairros de ocupação recente.....	111

3.2.3 A produção do espaço urbano: aparência e essência	116
3.2.4 Simbolismo, mercado e direito à cidade	122
3.2.4.1 Segregação e autosegregação: o “remédio amargo” da financeirização do solo urbano	130
CAPÍTULO 4 – O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO EFETIVADO PELAS PROFESSORAS PEDAGOGAS NA FORMAÇÃO CONTÍNUA.....	136
4.1 Plano inicial das professoras	136
4.1.1 Os problemas práticos profissionais evidenciados nos planos iniciais das professoras.....	142
4.1.2 Evidência de problemas práticos profissionais na sequência didática dos planos iniciais das professoras	144
4.2 Os planos finais das professoras da primeira fase da formação	151
4.2.1 Considerações sobre as evidências de superação dos problemas práticos profissionais nos planos finais das professoras	157
4.2.2 Evidência de superação dos problemas práticos na sequência didática das professoras.....	158
4.3 Consolidação do processo formativo: planejamento e ação didática.....	162
4.3.1 O planejamento e a “ação” da professora Elisa	163
CAPÍTULO 5 – MEDIAÇÕES DIDÁTICAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS PEDAGOGAS COM REFERÊNCIA NOS PROBLEMAS PRÁTICOS PROFISSIONAIS E NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	174
5.1 As mediações desenvolvidas na formação continuada de professores dos anos iniciais	176
5.1.1 Mediações didáticas no processo de problematização	177
5.1.2 Mediações didáticas no processo de sistematização	180
5.1.3 Mediações didáticas no processo de síntese.....	183
5.2 Mediação didática e abordagens geográficas nas falas das professoras durante o curso de formação continuada	183
5.3 Mediação didática e abordagens geográficas presentes nas narrativas das professoras	196
5.4 As mediações didáticas desenvolvidas pela professora Elisa para ensinar geografia nos anos iniciais.....	203
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	207

REFERÊNCIAS.....	215
ANEXOS.....	224

INTRODUÇÃO

A atividade de formação continuada de professores – por vezes, tratada como treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento profissional ou capacitação – intensificou-se, no Brasil, a partir da década de 1980 e foi adquirindo formatos diferenciados em relação aos objetivos, aos conteúdos, ao tempo de duração e às modalidades. Essa formação, segundo Máximo e Nogueira (2009), tem sido bastante questionada nos últimos anos, considerando os modelos praticados pelas instituições e a sua pouca contribuição para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem. As razões apontadas pelos autores são muitas: políticas educacionais pouco consistentes; ausência de condições concretas de trabalho; desvalorização e desqualificação profissional; formação inicial desarticulada da formação continuada; formação continuada como prática compensatória das lacunas da formação inicial; políticas pontuais e pouco consistentes; e, mais recentemente, acrescentamos as formações com o objetivo de favorecer os resultados nas avaliações em larga escala. Todo esse cenário formativo, segundo Libâneo (2010), retrata os cursos de formação de professores com didática e com conteúdos estudados de forma fragmentada; essa também tem sido a realidade dos cursos de formação continuada.

Outro aspecto que merece destaque refere-se ao aumento das pesquisas acadêmicas sobre formação contínua docente, mas que, segundo Araújo e Moura (2012), não têm refletido na melhora qualitativa dessa formação, apresentando pouca influência no processo de ensino e de aprendizagem. Assim, os autores defendem a formação como aprendizagem mediada e, de acordo com Araújo e Moura (2012, p. 79), “isso implica compreendermos que a reconstrução intrapessoal do conhecimento é um processo que resulta das relações interpessoais, marcadas pelas histórias de vida pessoal e social”. Nessa perspectiva, é necessário pensar o formador como mediador do processo e os sujeitos aprendentes com papéis ativos e interativos em relação aos conhecimentos, superando as marcas da racionalidade técnica e do ensino empírico dos processos formativos, os quais contrariam a essência da educação escolar, a relevância social da escola, do professor e dos conteúdos geográficos no processo de construção de uma sociedade cidadã, em que sejam assegurados os direitos individuais e coletivos.

Para isso, o processo formativo tem que possibilitar aos professores ir além da missão de meros transmissores de conhecimento produzido por outros grupos, em que a superação dessa visão fabril passa pela constituição de um pensamento no qual, conforme Tardif (2002, p. 37), as “formações com base nos saberes e a produção de saberes constituem, por conseguinte, dois polos complementares e inseparáveis”. Dessa forma, para evitar a reprodução

mecânica, o professor deve conhecer para além do conteúdo que ensina, uma vez que precisa pensar o conteúdo didaticamente e isso só é possível com o conhecimento epistemológico da ciência a qual se propôs ensinar.

Assim, trata-se da tarefa de equacionar a dicotomização entre teoria e prática das vertentes idealista e positivista de produção de conhecimento, algo que os professores têm, repetidamente, nos alertado ao afirmarem que as formações que promovemos são excessivamente teóricas. Não se trata de transformar os professores em pesquisadores nos moldes acadêmicos vigentes, mas de lhes proporcionar as condições para situarem, teoricamente, a *práxis* cotidiana de ensinar e de aprender, ou seja, em um estado permanente de reflexão sobre o objeto, “um movimento no pensamento e do pensamento” (KOSIK, 1969, p. 30). Constituindo, dessa forma, uma unidade entre o pensamento e a ação direcionada a um fim.

Nesse sentido, o tempo destinado aos cursos de formação continuada também constitui-se um fator determinante. Sobre o assunto, Imbernón (2010) destaca que, na formação de professores, é necessário que sejam evitados os “curtos circuitos”, ou melhor, os processos inacabados em cursos pontuais nos quais os professores são levados a “mudar sua prática”, participando de cursos padronizados, nos quais os conteúdos são transmitidos desconsiderando o processo de produção do conhecimento e as circunstâncias que dão origem aos problemas vivenciados pelos professores, os quais, nesta tese, denominamos, com base em Garcia Pérez (2000 – 2006), de problemas práticos profissionais. Desse modo, o autor afirma que o tempo sempre será importante na formação, pois é imperioso que os professores conheçam propostas e planejem para a sua ação aquela mais adequada, para, consoante com Imbernón (2010, p. 37), “experimentá-la para assim incorporá-la a prática educacional”. Além disso, Garcia Pérez também defende que os cursos de formação continuada devam combinar atualização científica e técnica com a vertente psicopedagógica.

Nesse contexto, Demo (1996) aponta para uma condição do professor que supere a padronização e o formato expositivo das aulas, a fluência vernácula e a aparência externa, estimulando a pesquisa, a formação de sujeitos autocráticos, participativos e construtivos. Dessa maneira, o debate tem levado à necessidade de se repensar a formação continuada de professores e de buscar alternativas aos modelos nos quais têm predominado a transmissão do conhecimento com o objetivo de que o professor faça a transposição eficiente para a sala de aula.

Com isso, ao delinear uma proposta didática alicerçada nos problemas práticos profissionais e na teoria histórico-cultural, consideramos a possibilidade de a formação

estimular a consciência crítica e a ação transformadora por meio da internalização e da apropriação ativa de conteúdos críticos em detrimento do modelo centrado na reprodução empírica do conteúdo. Assim, delineamos uma formação continuada de professores, que teve como ponto de partida os problemas práticos profissionais, com a intenção de possibilitar, aos docentes, a articulação dialética dos tipos de conhecimentos. De acordo com García Perez (2006, p. 33),

[...] otorgar un papel central a los “problemas profesionales”, problemas vinculados a la práctica -pero no abordables sin el poyo de la teoría-, que han de ser definidos, asimismo, teniendo en cuenta tanto el perfil de profesional deseable como el contexto real en el que se desarrolla el ejercicio de la acción professional.

À vista disso, foi preciso se afastar de ideias que consideram o professor como tábula rasa, pois, na formação continuada, ele entraria em contato com um conhecimento “novo”, para se aproximar de uma discussão em que o professor se torna sujeito histórico portador de conhecimentos oriundos do processo de interação em diversos grupos sociais ao longo da vida. Assim, a formação ganha um caráter que coloca o professor em uma dupla condição, tanto como agente quanto como objeto das mudanças. Nas palavras de Vázquez (1977), como um sujeito dotado dos elementos constitutivos da *práxis* reflexiva criadora¹.

Ademais, isso justificou também nossa opção por pautar a formação contínua de professores na teoria histórico-cultural de Vygotsky e de Leontiev, que desenvolveram suas matrizes teóricas apoiados no materialismo histórico e dialético de Marx, no qual encontraram os fundamentos para uma proposta psicológica com possibilidades reais de superação das concepções tradicionais de ensino e de aprendizagem predispostas a condicionar o desenvolvimento da psique aos limites da cultura e da biologia. Por conseguinte, fundamentados na teoria marxista, Vygotsky, Leontiev e outros autores buscaram compreender as relações existentes entre o sujeito e o objeto e, ao mesmo tempo, identificar as condições de origem da consciência humana. Assim, pensamos na formação continuada tomando como referência a influência do conhecimento produzido por esses pesquisadores sobre a formação e a estrutura do pensamento humano, principalmente os conceitos de aprendizagem mediada e de zona de desenvolvimento proximal, de Vygotsky e de estrutura psicológica da atividade de Leontiev, teorias essas que têm uma relação essencial com a ideia que construímos acima de uma formação continuada docente permeada pelos problemas profissionais cotidianos.

Os conceitos de zona de desenvolvimento proximal e aprendizagem mediada foram

¹ Para Vázquez (1977), a *práxis* reflexiva criadora refere-se a um elevado grau de consciência envolvido na atividade prática que possibilita enfrentar novas necessidades, situações, criando novas soluções.

fundamentais para o formador se aproximar dos conhecimentos já consolidados pelos professores para, então, mediar o desenvolvimento de capacidades em uma área de desenvolvimento potencial. A teoria da atividade também foi relevante, pois a atividade corresponde aos processos psicológicos definidos por algo a que o processo, como um todo, dirige-se (seu objeto), coincidindo sempre com um objetivo que estimula o sujeito a executar tal atividade, isto é, o motivo. Neste trabalho, o motivo tem centralidade no propósito das professoras ²em participarem do curso de formação continuada e em ensinarem geografia nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Isso explica a opção por Davydov (1988) e Cavalcanti (2014; 2019) para pensar didaticamente o processo formativo. Para Davydov, além da necessidade/motivo estabelecido por Leontiev, as emoções desencadeiam a atividade de estudo. Já Cavalcanti (2013a) assemelha-se, em seu posicionamento, ao afirmar que os alunos podem não estar dispostos a estudarem determinados conteúdos de geografia ou tenham dificuldade de relacioná-los com a vida cotidiana. Assim, compete aos professores o esforço intelectual para que, pela mediação didática, seja possibilitado aos alunos estabelecerem a relação do conhecimento teórico-científico com o seu cotidiano e vice-versa, impulsionando, dessa forma, o desejo pelo estudo e o desenvolvimento do pensamento científico.

Se cabe aos professores o esforço para que os alunos aprendam os conteúdos disciplinares, é fundamental que tais professores dominem os conhecimentos que ensinam, uma vez que o método de ensino decorre dos conteúdos a serem ensinados; logo, estes devem ser objeto de uma análise interdisciplinar – epistemológica, psicológica e sociológica – associada aos contextos de ensino e de aprendizagem e às relações existentes entre os sujeitos na sociedade. Dessa forma, a essência do ensino deve centrar-se na análise do conteúdo como base para o planejamento, tendo em vista o desenvolvimento cognitivo necessário à apropriação do conceito teórico.

Por conseguinte, esse é o ponto chave de nosso trabalho, pois se há necessidade de que o método de ensino decorra do conteúdo a ser ensinado, também seria necessário que os professores tivessem o domínio teórico dos conceitos/conteúdos geográficos, visto que esse conhecimento guiaria o planejamento das aulas durante o processo formativo. Nesse viés, para viabilizar essa proposta, tanto na formação dos professores como no desenvolvimento da proposta em sala de aula, faz-se importante tomar como ponto de partida os problemas cotidianos, relacionando-os ao conhecimento científico. Assim, fazer essa relação é

² A utilização de professoras ao invés de professores, na maior parte do trabalho, ocorre devido às participantes da pesquisa serem todas mulheres.

imprescindível, pois, para Lefebvre (2001), não se pode perder de vista o fato de que a prática social em si pouco contribui para o desenvolvimento da psique, sem o pensamento que a expressa e a representa.

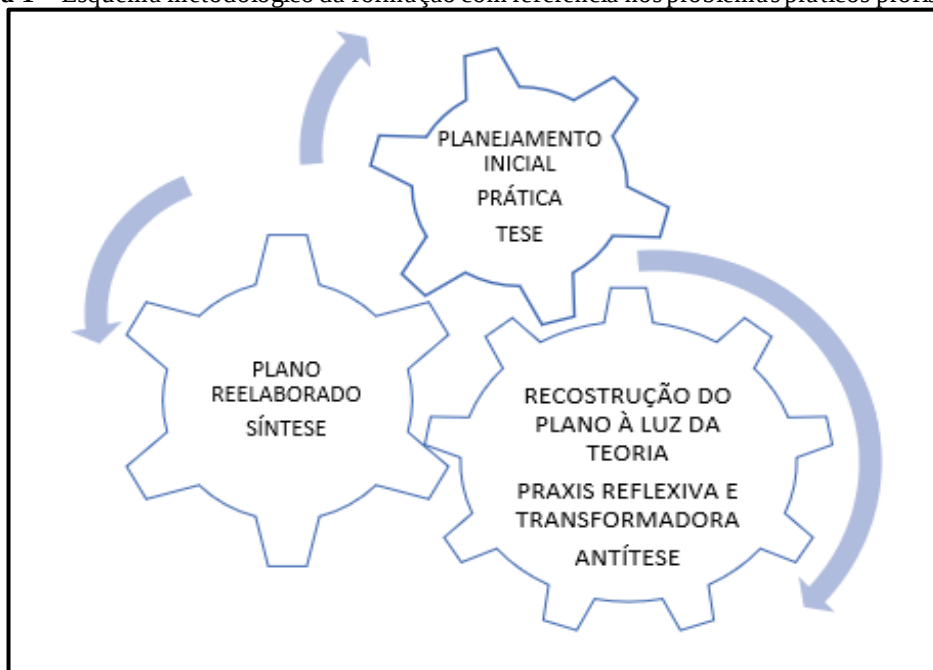
Na mesma direção, Cavalcanti (2014, p. 30) aponta que “a cidade que se ensina na escola não é a mesma que o aluno vive”, uma vez que, para a autora, existem duas dimensões da cidade: aquela que apresenta elementos da realidade do professor e do aluno e aquela que se ensina com uma leitura específica, alimentada pelo pensamento geográfico, ou seja, “uma criação intelectual da cidade” (CAVALCANTI, 2014, p. 30). Nesse contexto, tinha-se um grande desafio, visto que a organização de um ensino que possibilitasse aos alunos pensarem conceitos no decorrer da Educação Básica dependia do domínio desses conceitos pelos professores, de forma que, segundo Libâneo (2016, p. 367), o importante não era apenas o conteúdo em si, “mas a transformação no modo de pensar e de agir dos alunos como resultado da apropriação dos conteúdos”. Simplificadamente, isso seria pensar geograficamente por conceitos.

Nessa perspectiva, essa condição e a aproximação com os objetivos propostos para os anos iniciais levaram-nos a pensar nos conceitos de paisagem e de lugar como conteúdo do curso de formação continuada e como referência para que os professores definissem os objetivos, os conteúdos e as estratégias metodológicas dos planos de aula elaborados nas duas fases do processo formativo. Além disso, a cidade de Barra do Garças foi parâmetro para articulação dos conteúdos com o cotidiano, constituindo-se, assim, uma organização tridimensional e relacional envolvendo a prática social (cotidiano e problemas profissionais), os conceitos e os conteúdos geográficos em conexão direta com a formação do raciocínio geográfico. Em termos de objetivos deste trabalho, uma maneira de exercitar o pensamento espacial para a compreensão dos fenômenos em diferentes escalas geográficas.

Desse modo, as atividades de ensino propostas pelos professores desencadeariam a mobilização do pensamento dos alunos em direção à apropriação dos conceitos teóricos. Essa tarefa orientou a elaboração da estrutura da atividade de estudo e da realização de todos os componentes mobilizados na prática educativa, principalmente as mediações semiótica e didática. Contudo, para que as docentes em formação continuada formassem os conceitos teóricos, foi necessário elaborar a atividade de estudo de forma a permitir essa construção, ou seja, como afirmamos acima, com um ponto de partida centrado nos problemas profissionais ligados à prática, todavia, não abordáveis sem o apoio da teoria, que serviu de parâmetro para organizar as ações que compõem a unidade entre a atividade de estudo e o desenvolvimento do pensamento teórico dos professores.

Assim, ao invés de partir dos estudos dos aportes teóricos para que, posteriormente, os professores pensassem o planejamento das ações pedagógicas, o ponto de partida foi o planejamento elaborado *a priori*. Logo, uma postura metodológica na qual o conhecimento efetivo dos professores foi o referencial, ou melhor, uma formação centrada nos problemas profissionais, conforme podemos observar na Figura 1.

Figura 1 – Esquema metodológico da formação com referência nos problemas práticos profissionais



Elaboração: Ismael Donizete Cardoso de Moraes (2022).

Nesse sentido, a tese que propomos construir pressupõe que professores em atividade de estudo reunissem condições para que os alunos, ao estudarem os conteúdos, resolvessem problemas relacionados às várias situações que se apresentam um dado fenômeno geográfico, bem como acessassem, por meio de ferramentas próprias da disciplina, os conteúdos geográficos e promovessem sua internalização, desenvolvendo a capacidade de sintetizar o que foi estudado. Isso significa que os professores, ao se colocarem em atividade de estudo para reelaboração do plano de aula, buscariam apropriar-se dos conhecimentos e, conforme Moura (2010), isso se constitui uma unidade entre a formação dos alunos e dos professores; uma vez que, quando os professores estabelecessem as condições para criar motivo para sua atividade, o estudo e a aprendizagem sobre a realidade geográfica também se envolveriam com questões relacionadas às suas atividades de aprendizagem, mais especificamente, o domínio teórico do conteúdo e dos conceitos geográficos.

Nesse contexto, nossa tese tem relação direta com a relevância e a pertinência que a formação continuada de professores da Educação Básica tem adquirido nas últimas décadas,

pois, segundo Imbernón (2010), Nóvoa (2009), Libâneo e Alves (2012), Máximo e Nogueira (2009) e Araújo e Moura (2012), a formação continuada tem se constituído um espaço privilegiado para discussões sobre os problemas profissionais que permeiam o cotidiano dos professores e os possibilita vivenciar e desenvolver outras possibilidades de ensino. Entretanto, essa proposta de formação constituiu-se entre muitos desafios, por tratar-se de uma atividade de curta duração (40 horas, na primeira etapa) e pelo fato da maioria dos professores que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental conhecer pouco os conceitos da disciplina. Logo, essa limitação nos levou a organizar a segunda etapa do processo formativo com mais um semestre de estudo, de planejamento e de desenvolvimento do plano em sala de aula com uma das professoras que participaram da primeira etapa. Dessa forma, com um *continuum*, nas duas etapas, propomos trabalhar os elementos básicos da teoria histórico-cultural e quatro conceitos imprescindíveis para pensar o ensino de geografia nessa etapa de escolaridade: a paisagem, o lugar, a cidade e o urbano.

Seguindo essa proposição, o objetivo geral consiste em compreender como a formação continuada centrada nos problemas profissionais, a partir da teoria histórico-cultural, contribui para que os professores se apropriem de conceitos geográficos e didático-metodológicos e desenvolvam uma proposta de ensino assentada na autoria e na autonomia da prática docente. Para nos aproximarmos desse objetivo, buscamos, especificamente: analisar a importância da formação continuada para o desenvolvimento de conhecimentos geográficos pelos professores pedagogos que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental; identificar e potencializar a influência do lugar e da paisagem – com referencial na cidade de Barra do Garças –, na atividade de ensino e de estudo dos conteúdos geográficos nos anos iniciais do Ensino Fundamental; verificar a apropriação do conhecimento e do pensamento geográfico no planejamento e no desenvolvimento do plano em sala de aula; e investigar os processos mediadores na elaboração e na execução da proposta de ensino.

Assim sendo, os objetivos propostos foram decisivos para pensar a organização desta tese, que está estruturada em cinco capítulos. No capítulo I, foram debatidos os aspectos responsáveis pela manutenção do ensino predominantemente empírico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como o problema da pedagogia e da profissionalização. Além disso, apresentamos um panorama da formação inicial e continuada dos professores para ensinarem geografia nos anos iniciais, como alternativa para a realidade vivenciada na maioria de nossas escolas. Por fim, finalizando o capítulo, discutiu-se a formação continuada de professores dos anos iniciais e a proposta de formação continuada de professores para ensinar geografia nesta fase da escolarização. Como base teórica para analisar os problemas da pedagogia e da

profissionalização, contamos com autores que discutem a formação de professores e o ensino na Educação Básica.

A base teórica para analisar os problemas da pedagogia e da profissionalização contou com autores que discutem formação de professores e ensino na Educação Básica, a saber: Saviani (1997), Libâneo (2009, 2010, 2011, 2013 e 2015), Shulman (2005), Straforini (2008), Cavalcanti (2014), Hedegaard (2002), Davydov (1988), Garcia Pérez (2000, 2006), Heller (1989), Oliveira (2009), Máximo e Carvalho (2009), Senna (2000) e Vasquez (1997); além de autores que relacionam a formação de professores no Brasil à perspectiva de formação a fatores econômicos neoliberais, tais como: Libânio (2012), Freitas (2014), Altimann (2002), Asbahr (2005), Torres (2000) e Aguiar (2007). Quanto à formação para ensinar geografia nos anos iniciais, foram importantes nas discussões Moraes (2015), Gatti e Barreto (2009), Libânio (2010 e 2011), Miranda (2012), Shulman (2005) e Oliveira (2018). Nas discussões sobre a formação continuada dos professores pedagogos, o suporte teórico contou com Moraes (2015), Novoa (1991), Pimenta & Ghedin (2000) e Silva (2014). Por fim, a proposta de formação continuada, último subcapítulo do capítulo I, foi estruturada com referencial em Cavalcanti (2014, 2019) e Davydov (1988), que estabelecem os elementos essenciais para a organização e para a mediação didática.

Na sequência, organizamos, no Capítulo II, a proposta didático-metodológica que percorremos em nossa proposta de formação, cuja formulação viria ao encontro do ensino de geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. À vista disso, no primeiro subcapítulo, aprofundamos a discussão sobre o conhecimento dos professores, tanto em termos conceituais como em termos didáticos, partindo de uma discussão sobre os problemas práticos profissionais como parâmetro para esse conhecimento. O estudo do tema, com referência em Imbernón (2010) e García Perez (2006), foi fundamental para o planejamento do curso de formação continuada, uma vez que nos deu subsídios para conhecermos o nível de desenvolvimento real dos professores. Seguindo o capítulo, apresentamos a didática geral de Vasili Vasilievich Davydov e a didática específica para o ensino de geografia de Lana de Souza Cavalcanti, culminando com a apresentação de uma didática para lidar com problemas práticos profissionais no subcapítulo 3. Para finalizar, apresentamos os fundamentos da mediação didática, base do ensino para o desenvolvimento teórico conceitual: o geral e o particular, o abstrato e o concreto pensado e o intersubjetivo e o intrassubjetivo. Nesse subcapítulo, foram fundamentais Ilienkov (1978), Davydov (1988), Santos (2001) e Molon (2011).

No Capítulo III, apresentou-se a cidade como referência para as aulas de geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No primeiro subcapítulo, apresentamos, com fundamento

em Henri Lefebvre (2001), Cavalcanti (2008, 2019), Harvey (2012), Ribeiro (2001), Young (2011) e Fernández & Caso (2007), os aspectos mais gerais sobre a mediação no ensino de cidade e de urbano, relacionados aos problemas práticos profissionais. Nos subcapítulos seguintes, com referencial na cidade de Barra do Garças, lugar de vivência das professoras, apresentamos três temas que permearam as discussões sobre os conceitos de cidade e de urbano no curso de formação continuada: a artificialização da natureza e suas implicações socioeconômicas, com as contribuições de Gurevich e Caso (2011), Molon (2011) e Cavalcanti (2019); a produção do espaço urbano – aparência e essência, dialogando com Kosik (1969), Marx (1982), Nébias (1998), Couto (2006), Santos (2006), Nuñez (2009), Cavalcanti (2014) e De Assis (2017); e o simbolismo, o mercado e o direito à cidade, com as contribuições de Heller (1989), Lefebvre (2001), Ribeiro (2001), Vygotsky (2001), Carlos (2015), Sposito (2018), Souza (2018) e Cavalcanti (2019). Esses três temas foram abordados de maneira transversal aos conceitos principais do curso (paisagem, lugar, cidade e urbano), de maneira que as professoras se apropriassem de uma visão crítica da produção do espaço urbano por meio de linguagens potencializadoras do ensino de geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O Capítulo IV foi dedicado, principalmente, à análise dos planos de aula elaborados pelas professoras durante o curso de formação continuada. Assim, no primeiro subcapítulo, apresentou-se e discutiu-se os planos iniciais, procurando evidenciar os problemas práticos profissionais que serviram de parâmetro para a (re)organização do curso de formação continuada. Enfatizamos, na análise do plano, a organização didática, o domínio conceitual e alguns elementos da mediação, principalmente o potencial de exploração da intersubjetividade dos alunos, a possibilidade de desenvolvimento do pensamento teórico. Ademais, ainda em relação à mediação dos passos didáticos, da problematização, da sistematização e da síntese, mesmo que as professoras não tivessem sido orientadas para essa forma de organização, a análise foi importante para evidenciar os problemas práticos profissionais e, também, para servir como parâmetro para o processo de desenvolvimento das professoras que evidenciaríamos nos planos reelaborados.

O mesmo critério foi adotado no subcapítulo seguinte, na análise dos planos reelaborados, para que, com base na comparação, pudéssemos esclarecer alguns pontos importantes de desenvolvimento do pensamento das professoras. Por fim, no último subcapítulo do Capítulo IV, foi analisada a “ação”, a segunda parte do processo formativo, a fase de consolidação do processo: o planejamento e a ação didática desenvolvida por uma das professoras. Metodologicamente, essa foi uma das fases mais importantes da pesquisa, isso porque consistiu em um passo da tese para além da pesquisa realizada para obtenção do título

de mestre defendida em março de 2015.

Além disso, a metodologia da pesquisa passou a contar com um elemento importante, para além da problematização, da sistematização e da síntese, fora introduzida a “ação”. “Ação” aqui entendida como um passo seguinte à formação com a presença de sete professoras, caracterizando-se por um processo formativo mais específico, voltado aos problemas práticos profissionais de uma das professoras que participou da primeira fase do curso, visto que, nessa fase, foi possível uma maior aproximação com momentos de estudo a partir, também, do (re)planejamento de duas sequências didáticas desenvolvidas em sala de aula. Ademais, todas as fases foram fundamentais para a consolidação da tese, na medida em que permitiram a percepção de que a formação continuada pensada, mediante os problemas práticos profissionais, se constitui como elemento desencadeador da autonomia e do sentido da atividade pedagógica, por meio da apropriação de conceitos, de ferramentas e de linguagens geográficas.

O Capítulo V foi destinado, principalmente, para discussões sobre as performances, tanto do professor formador na mediação como das professoras pedagogas na internalização dos conceitos/conteúdos do curso, bem como na maneira como estruturaram os planos de aula com base nesses referenciais. Para tanto, o capítulo foi organizado em 4 subcapítulos. No primeiro, analisou-se o processo de mediação do professor formador na problematização, na sistematização e na síntese. Aplicou-se, nesse subcapítulo, o mesmo fundamento metodológico de Moura (2010), no qual o professor aprende durante a organização do ensino, ou seja, uma unidade entre a aprendizagem das professoras cursistas e do professor formador. No segundo subcapítulo, foram apresentadas as mediações realizadas pela professora Elisa no desenvolvimento do plano em sala de aula. Por fim, nos subcapítulos 3 e 4, apresentamos as marcas das abordagens geográficas evidenciadas nas falas das professoras na socialização das atividades, nas narrativas, nos planos de ensino e no desenvolvimento do plano em sala de aula pela professora Elisa³.

Todo esse arcabouço prático-teórico-prático foi possível em decorrência da metodologia empregada na pesquisa, que nos colocou, desde a elaboração do projeto, diante de alguns questionamentos, sendo eles: Como a metodologia influenciaria nos resultados da pesquisa? Como trataremos os objetos de conhecimento de maneira que um dos polos não estabeleça primazia em relação ao outro? Sabe-se que há tempos a filosofia e a epistemologia buscam resolver esses problemas; muitas respostas existem, no entanto, em consonância com a concepção de conhecimento apresentada anteriormente, comungamos com o pensamento de

³ Os nomes das professoras foram substituídos por nomes fictícios, com o objetivo de preservar suas identidades.

que

a primazia da teoria, defendida pelas abordagens ideal-racionalistas, assim como a primazia da prática, defendida pelas abordagens pragmático-utilitaristas, busca como verdadeiro nessa relação o acordo entre uma e outra, a identidade ou aproximação entre elas. A verdadeira teoria é a que expressa os resultados da prática, ou a que está mais próxima da aplicação prática. A verdadeira prática é a que coincide com a proposta, com o perfil ideal, com o plano de ação. A prática que encarna o pensamento, a ação, que executa a ideia, é mais verdadeira na medida em que diminuem as diferenças em relação ao pensamento e/ou ideia (GAMBOA, 2012, p. 7).

Nesse sentido, nossa proposta enfatizou mais o processo do que o produto, bem como se preocupou em retratar a perspectiva dos participantes, o que favoreceu a abordagem qualitativa de investigação. Para Gamboa (2012), essa abordagem, quando empregada na dialética, possibilita que os fatos não sejam considerados fora de um contexto social, e os dados estatísticos cedem espaço para a análise e para a interpretação da prática social do grupo envolvido na pesquisa. Assim, segundo o autor, as contradições se transcendem, dando origem a novas contradições que requerem soluções. Além disso, essa abordagem, segundo Lüdke e André (1986), possibilita um contato direto do pesquisador com o objeto e uma descrição minuciosa das situações e dos resultados obtidos no contexto de pesquisa, além de possibilitar e/ou requerer diferentes procedimentos de investigação.

Sendo assim, nesta pesquisa, percorremos a abordagem qualitativa, que se desenvolveu parametrizada na pesquisa-ação que, conforme Thiollent (1988) – quando empregada em educação –, possibilita a superação de métodos nos quais os resultados se afastam dos problemas essenciais, se limitando às descrições ou às avaliações de resultados. É importante destacar que essa perspectiva de pesquisa-ação, conjugada aos pressupostos da teoria histórico-cultural, possibilitou ao pesquisador atuar nos problemas e, principalmente, nas potencialidades, intervindo diretamente no processo e, conseqüentemente, na transformação das professoras em um processo de formação continuada. Nessa perspectiva, o processo não se encerrou com o fim de uma etapa para se iniciar em outra, mas constituiu uma unidade do processo formativo.

Com base nessa perspectiva, a observação, as narrativas e os planos elaborados pelas professoras foram utilizados como procedimentos de investigação em um processo de formação continuada, procurando ampliar seus conhecimentos mediante os problemas práticos profissionais. Constituindo-se, dessa forma, uma metodologia centrada no processo de formação, o que possibilitou, segundo Araújo e Moura (2012, p. 91), “perceber o objeto em movimento, isso significa considerar a hipótese de que, ao fazer a atividade, o sujeito se revela

e que a qualidade dessas ações depende de sua finalidade, do contexto, das interdependências”.

Dessa forma, a observação se constituiu em um importante procedimento para delinear os aspectos qualitativos da pesquisa, pois, para Gil (2008, p. 100), esse instrumento desempenha uma função essencial “desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados [...]”. Assim, Lüdke e André (1986) postulam que, por abrir espaço para uma ampla variedade de descobertas, percepções, representações, sentimentos e aprendizagens em relação ao objeto, a observação requer do pesquisador um rigor metodológico para poder ver, registrar, propor e modificar as concepções do sujeito sobre o objeto, visto que “[...] a experiência direta é, sem dúvida, o melhor teste de verificação de ocorrência de um determinado fenômeno” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26). Essencialmente, a observação se constituiu, nesta pesquisa, um procedimento fundamental para perceber o movimento no processo de formação, ou seja, observar se ocorreriam mudanças na forma de conceber o referencial teórico crítico, o planejamento da organização do ensino, o desenvolvimento do planejamento em sala de aula e o processo de aprendizagem. Ademais, segundo Gil (2008), possui, também, um caráter de observação participante, uma vez que, no desenvolvimento da formação, combinamos a observação com a participação, tanto no planejamento como na medição didática dos conteúdos.

Quanto às narrativas das professoras, trata-se de um instrumento muito comum em pesquisas que tomam a teoria histórico-cultural como referencial e, em nosso trabalho, elas foram importantes, pois, de acordo com Davydov (1988, p. 249), “os meios artificiais de pensamento ou signos permitem ao homem criar modelos mentais de objetos e agir com eles, planejando também formas de resolver diferentes tarefas”. Assim, para o autor, esse é um dos legados deixados por Vygotsky.

À vista disso, em cada uma das etapas da formação, foi estabelecido um momento para que as professoras relatassem sobre a experiência vivida, constituindo, assim, um instrumento que possibilitou, juntamente com a observação, a análise dos elementos característicos da subjetividade presente em cada sujeito e, principalmente, as mudanças na forma de pensar e de agir em relação aos conceitos de geografia e à organização didática com base na teoria histórico-cultural. Ao todo, foram elaboradas pelas professoras 03 (três) narrativas: a primeira, após as duas primeiras unidades que corresponderam ao estudo dos conceitos de paisagem e de lugar. A segunda, após o estudo dos conceitos de cidade e de urbano, fazendo uma interface com os conceitos de paisagem e de lugar. E, por fim, a terceira, após o desenvolvimento da proposta de ensino em sala de aula pela professora que participou dessa etapa do processo formativo.

Quanto à análise dos planos de aulas, esse estágio organizou-se de maneira a

compreender os problemas práticos profissionais, as potencialidades e a evolução do pensamento das professoras em relação ao ensino dos conteúdos de geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente em relação ao tema, aos conceitos, aos objetivos e aos conteúdos. Além disso, serviram de parâmetro, também, para a análise do potencial de organização do ensino, em conformidade com os passos didáticos da problematização, da sistematização e da síntese de Cavalcanti (2014; 2019). Por conseguinte, os planos possibilitaram a percepção do potencial de mediação das professoras com referencial na proposta de Davydov (1988), do geral ao particular, do coletivo ao individual e do empírico ao teórico-conceitual.

Diante do exposto, acreditamos que o resultado desta pesquisa de cunho colaborativo contribuirá para o debate sobre a importância dos conhecimentos geográficos para os professores pedagogos, ampliando as possibilidades de direcionamento do processo formativo, em especial da formação continuada, pois entendemos que existem problemas no ensino de geografia, principalmente nessa etapa da Educação Básica, e eles perpassam por aspectos relacionados à formação profissional. Dessa forma, acreditamos que os conceitos de lugar, paisagem, cidade e urbano perpassam pela ideia de formação cidadã que postulamos e que os professores pedagogos poderão proporcionar aos alunos dos anos iniciais. Encontra-se, neste ponto, nossa justificativa para o estudo do tema, dando continuidade aos estudos realizados no mestrado.

Nesse sentido, a hipótese é a de que a formação continuada, encaminhada a partir dos problemas profissionais, pode contribuir para que os professores desenvolvam conhecimentos assentados na *práxis* para planejarem o ensino de geografia com referencial na teoria histórico-cultural, de maneira que possibilite aos alunos a superação do conhecimento meramente empírico, predominante na Educação Básica.

CAPÍTULO 1 – DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES PARA ENSINAR GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS

Neste capítulo de abertura das discussões, serão apresentados alguns aspectos fundamentais para a manutenção do ensino predominantemente empírico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, alguns aspectos das políticas públicas para formação de professores e os problemas da pedagogia e da profissionalização. Além disso, apresentaremos um panorama da formação inicial e continuada dos professores para ensinarem geografia nos anos iniciais. Como alternativa para essa realidade vivenciada na maioria de nossas escolas, apresentamos a proposta de formação continuada de professores para ensinar geografia nessa fase da escolarização.

1.1 A formação continuada e as dificuldades em ultrapassar a concepção positivista: problemas da pedagogia e da profissionalização docente

Preliminarmente, explicitaremos as dificuldades de transformação da concepção positivista, ou seja, do ensino meramente empírico na formação continuada. Para tanto, faz-se necessária uma contextualização da educação escolar na modernidade e na pós-modernidade, uma vez que esta tem sido a preocupação de pesquisadores que buscam desvelar o papel que a educação escolar exerceu e exerce no conjunto de instituições que engendram estruturalmente a sociedade nesse período de desenvolvimento da humanidade, mais especificamente a partir do final do século XIX, momento em que o papel da escola se aproximou do processo crescente de industrialização e mundialização do capitalismo. Logo, não se trata de esgotar o assunto, mas sim de buscar elementos que contribuam para a compreensão da tão propalada “crise da educação”, na qual se percebe, de um lado, uma parcela da sociedade responsabilizando os professores e, de outro, os professores responsabilizando a família, o desinteresse dos alunos pelas aulas e as políticas públicas educacionais pela não aprendizagem dos alunos.

Isso tem suscitado uma série de questionamentos, entre os quais é imperioso destacar: Existe, de fato, uma crise na educação escolar? Existe relação entre a formação do professorado e o papel desempenhado pela escola? Qual é o significado dessa crise para as diversas camadas que compõem a sociedade? Não estaria essa crise relacionada à crença depositada na escola como redentora da sociedade? Posto isso, se a crise afeta principalmente as escolas dos filhos da classe trabalhadora, dado que, de alguma maneira, uma parcela significativa desse público não atinge os níveis de conhecimento “desejáveis”, torna-se convincente o discurso de

responsabilização da escola pela exclusão social, e, por meio desse discurso – muitas vezes reproduzido pelos principais atores do processo educativo (alunos e professores) –, há um deslocamento do foco principal da crise, ou seja, dos poderosos mecanismos das propostas liberais e neoliberais de produção e de reprodução da exclusão social.

Nesse sentido, a crise não seria da escola, mas da sociedade, cabendo à primeira apenas possibilitar o encaixe do sujeito em algum ponto da engrenagem, uma concepção idealista na qual a escola desempenha um papel, pensado *a priori*, de reprodução ideológica da organização social, econômica e política vigente. No entanto, não se trata de uma condição *omnibus idem*, pois o peso não seria o mesmo para todas as camadas da sociedade, haja vista que a escola pública atende, predominantemente, aos filhos da classe trabalhadora. Essa proposição nos leva a outro questionamento: O que chamamos de crise na educação não seria o resultado das transformações do próprio sistema capitalista?

Ao analisarmos essas transformações do final do século XX e início do século XXI, deparamo-nos com um impressionante processo de globalização e a busca da universalização da educação, pressionada por organismos internacionais e pela irradiação dos resultados da Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia em 1990. Do ponto de vista da eficiência, da eficácia e da produtividade – princípios básicos neoliberais –, a globalização e a universalização da educação podem ser pensadas como fenômenos complementares, sublinhados pela busca do equilíbrio entre o desenvolvimento tecnológico e a formação de capital humano. Sucede-se que as exigências do capitalismo, tão propagadas por organismos internacionais e entoadas pelas políticas públicas dos países em desenvolvimento, entre eles o Brasil, clamam “por mudanças na educação, mas não para promover a emancipação intelectual, e sim para o enquadramento do sujeito na sociedade da informação” (MORAES, 2015, p. 29).

Esse tem sido o posicionamento de pesquisadores como Saviani (1997), Libânio (2011), Freitas (2012), entre outros. Para esses autores, a tendência liberal tradicional sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Logo, isso pressupõe que o indivíduo precisa adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classe, “num contexto de competitividade mundial conduzindo a escola e os professores à cultura do individualismo (cada um por si, conseguir desempenho melhor que os outros) ao invés de uma cultura da cooperação e do bem coletivo” (LIBÂNEO, 2011, p. 3).

Nesse contexto, sob a ótica mercadológica, a escola tem desempenhado a função de formar sujeitos para atender às demandas de um mundo extremamente dinâmico e globalizado, tendo em vista a inclusão do maior número possível de pessoas nas engrenagens capitalistas e

a garantia à funcionalidade sistêmica. Assim, a questão com a qual o capital passou a se defrontar foi

como liberar um pouco mais de conhecimento para as camadas populares sem abrir mão do controle ideológico da escola, sem correr o risco de eventualmente abrir espaço para as teorias pedagógicas mais progressistas, comprometidas com as transformações da escola para além da versão tecnicista e escolanovista (FREITAS, 2014, p. 1089).

Libâneo (2012), ao fazer uma análise das novas estratégias do Banco Mundial, explica que a proposta mantém uma escola de conteúdos ínfimos, destinada ao trabalho e ao emprego, em desfavor de uma educação voltada para o desenvolvimento intelectual e de formação da personalidade. Essa condição tem colocado a educação como tema prioritário nos discursos políticos no Brasil, paralelamente à implantação de reformas como a LDB n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996); os PCNs (BRASIL, 1997 e outros); a Lei n. 11.274/2006 (BRASIL, 2006), que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos; a Lei n. 12.796/2013 (BRASIL, 2013), que torna obrigatório o ensino dos quatro aos dezessete anos; a reforma do Ensino Médio (Lei 13.415 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017); e a Base Nacional Comum Curricular. Em Mato Grosso, temos: a criação do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação (CEFAPRO) em 1998; a Resolução 262/02/CEE/MT, que estabelece a organização por Ciclos de Formação Humana no Ensino Fundamental nas escolas estaduais; as Orientações Curriculares para Mato Grosso (2010); a implementação de um sistema próprio de avaliação de larga escala (Avalia-MT/SAEB); e mais recentemente o Currículo de Referência para o Território Mato-Grossense. Entretanto, pesa o aumento da oferta e das matrículas e a redução dos índices de evasão e de reprovação no Ensino Fundamental, muitas vezes influenciados pelas propostas de promoção automática⁴ dos alunos, logo, essas reformas precisam avançar em relação à educação pública de qualidade para todos.

Nessa perspectiva, o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) estabelece o direito da pessoa ao “pleno desenvolvimento por meio da educação”. Assim, na tentativa de compreender o que significa em termos teóricos/conceituais o termo pleno desenvolvimento, se é que ele pode ser alcançado unicamente pela educação, nos próximos subcapítulos, discorreremos sobre dois, entre muitos, aspectos que têm dificultado avançarmos nessa direção, em termos de aprendizagem na educação escolar: o problema da pedagogia e o problema da profissionalização, diretamente relacionados ao objeto da tese: a formação

⁴ O termo “progressão automática” aqui utilizado não sugere posicionamento favorável à reprovação, mas sim que a progressão ocorra com níveis desejáveis de aprendizagem e de desenvolvimento mental dos alunos.

continuada de professores de geografia para atuar nos anos iniciais.

1.1.1 O PROBLEMA DA PEDAGOGIA

Para iniciar uma discussão sobre os problemas da pedagogia e a relação deles com a superação do ensino empírico, faz-se necessário retomarmos a questão central da problemática sobre a qual fizemos alguns apontamentos acima, ou seja, o papel que ficou reservado à educação escolar nas últimas décadas, que seria atender às demandas mercadológicas. Esse direcionamento auxilia o pensamento sobre os aspectos pedagógicos e didáticos que têm permeado a formação e a atuação dos professores da Educação Básica, inclusive, influenciando na relação que esses professores possuem com a pedagogia e com a didática, uma vez que muitos possuem uma concepção na qual o domínio dos conteúdos disciplinares basta para que eles sejam transmitidos aos alunos. Todavia, é importante apontarmos o viés pelo qual analisaremos a formação de professores e o desenvolvimento dos conhecimentos pedagógico-didáticos, sendo que o caminho, aparentemente viável, é o da historicidade dessa relação, desvelando os aspectos filosóficos e psicológicos que se articulam ou se contrapõem às condições socioeconômicas de extrema desigualdade e de precariedade nas condições de vida de grande parcela da população.

Assim sendo, torna-se indispensável admitir que, nas sociedades industriais e “pós-industriais”, a escola (pública principalmente) forma para o mundo do trabalho – aliás essa expressão aparece quarenta e sete vezes na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental e Médio. Ademais, o documento explicita que será referência para a formação de professores, desse modo, cabe questionar se a formação também seguirá a proposta de formação para o mundo do trabalho ou abrangerá aspectos filosóficos, sociológicos e conceituais. Essa reflexão é importante, pois,

[...] existen importantes discrepancias a la hora de interpretar qué significado tendría esa preparación, cómo se realizaría y qué consecuencias se derivarían en relación con la reproducción del modelo de sociedad o con su posible transformación (GARCÍA PÉREZ, 2000, p. 2).

Em vista disso, tomaremos tal ponto como referência, uma vez que não podemos descartar a intencionalidade das políticas de formação de professores e, conseqüentemente, da manutenção da concepção positivista/tecnicista de ensino, essencialmente afeiçoada à reprodução do modelo de sociedade vigente. Assim, é fundamental discutirmos elementos dessa formação que ocupa posições proeminentes na atuação dos futuros professores, sendo os conhecimentos disciplinares e os conhecimentos pedagógicos. Nesse contexto, Libâneo (2015,

p. 4) questiona

a insuficiente formação profissional dos professores não estaria ligada, na licenciatura em pedagogia, a um excesso de conhecimento pedagógico genérico desvinculado dos conteúdos específicos e, nas demais licenciaturas, a um certo *conteudismo* associado a deficiente formação pedagógica? (Grifo do autor).

Para o autor, a resposta para essa questão e outras advindas dessa relação estaria na forma de conceber, teoricamente, a didática e de posicioná-la como uma das condições indispensáveis para a formação de professores, uma vez que, conforme Libâneo (2015 p. 5), estudar teorias e conceitos “que fundamentam, a partir das práticas reais de ensino-aprendizagem, os saberes profissionais a serem mobilizados na ação docente, de modo a articular na formação profissional a teoria e a prática” é fundamental. Além disso, a didática abre possibilidades para a análise dos aspectos da formação docente que relaciona o conhecimento disciplinar, o conhecimento pedagógico e os motivos dos alunos para aprenderem.

Nesse viés, Shulman (2005) tem um trabalho interessante que diz respeito à questão dos saberes docentes, o autor afirma que o professor se constitui um sujeito que sabe algo que os outros não sabem; presumidamente, o professor deve, por meio de ações pedagógicas, transformar o que é, num primeiro momento incompreensível, em algo compreensível, de maneira que aqueles que não sabem venham a saber. Assim, o autor defende que a docência exige que os professores possuam conhecimento do conteúdo, conhecimento didático geral, conhecimento do currículo, conhecimento didático do conteúdo, conhecimento dos alunos e de suas características, conhecimento de contextos educacionais e conhecimento de objetivos educacionais, de suas finalidades, de seus valores e de seus fundamentos filosóficos e históricos.

No contexto deste trabalho, Shulman faz-se extremamente importante, devido a sua aproximação com as didáticas que se fundamentam na teoria histórico-cultural, principalmente quanto à necessidade de o professor ter um conhecimento profundo dos conteúdos para pensá-los didaticamente. Nessa perspectiva, Shulman (2005, p. 171) afirma que “[...] el proceso de enseñanza se inicia necesariamente en una circunstancia en que el profesor comprende aquello que se ha de aprender y cómo se lo debe enseñar”. Isto é, entre as categorias de conhecimento que os professores precisam desenvolver, o conhecimento pedagógico do conteúdo se identifica como a base para o ensino, representando uma interface entre os conteúdos e a pedagogia, sendo esse o caminho para os docentes organizarem o ensino. Dessa forma, “el conocimiento didáctico del contenido es la categoría que, con mayor probabilidad, permite distinguir entre la comprensión del especialista en un área del saber y la comprensión del pedagogo”

(SHULMAN, 2005, p. 175).

Quanto aos conhecimentos necessários à atuação como professores, há uma aproximação de Shulman com Libâneo, principalmente no que se refere ao conhecimento do conteúdo e da didática correspondente, mesmo que, em outros aspectos, distanciem-se (cf. Capítulo II). Dessa maneira, considerando a formação dos professores pedagogos, é possível afirmar que falta o elemento indispensável para se pensar didaticamente os conteúdos, ou seja, o conhecimento da matéria. Nesse sentido, complementando a ideia acima, Libâneo (2009 p. 1) ensina que

na investigação pedagógica mais recente, tem se fortalecido o entendimento de que a didática não pode formular seu objeto de estudo sem a consideração dos conteúdos e métodos das ciências a serem ensinadas, assim como as didáticas específicas não podem cumprir sua tarefa na formação de professores sem os princípios de aprendizagem e ensino comuns a todas as disciplinas.

Mediante as palavras do autor, encontramos elementos fundamentais para a formação docente, o que é geral e serve de parâmetro para o ensino em todas as disciplinas, e podemos definir como sendo a concepção psicológica de aprendizagem humana, e o que é particular do ensino de uma ciência, ou seja, o conteúdo e os métodos específicos. Dessa reflexão sobre o pensamento dos autores, surgem os seguintes questionamentos: A dificuldade que a maioria dos professores pedagogos apresentam para ensinar geografia estaria relacionada ao pouco desenvolvimento dos conteúdos e dos métodos da ciência nos cursos de pedagogia? Como organizar os cursos de formação continuada de maneira que os professores aprendam e ensinem, e os alunos desenvolvam o pensamento geográfico?

Nesse contexto, partimos do pressuposto de que, mesmo com décadas de discussões, o tratamento dispensado ao saber geográfico em nossas escolas tem sido de manutenção da concepção positivista-empirista, um ensino que dificilmente consegue desenvolver nos alunos um pensamento sobre a essência dos objetos produzidos historicamente no espaço geográfico. Nessa lógica, esse tem sido um dos principais desafios na organização dos cursos de formação continuada em Barra do Garças - MT. No caso desta pesquisa com os professores pedagogos que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com pouco domínio dos conceitos e dos conteúdos disciplinares, resta-lhes a transmissão direta dos conteúdos, como se apresenta nos livros didáticos, com uma abordagem pouco conectada aos conteúdos da geografia. Não se trata de negação dos professores diante do planejamento, mas de dificuldades impostas pelo processo formativo. Por esse ângulo, Libâneo (2009, p. 6) explicita essa dificuldade ao descrever o ponto de partida do planejamento dos conteúdos escolares pelos professores:

o planejamento de ensino começa com a análise de conteúdo, em que primeiramente se buscam as relações fundamentais, essenciais, ou seja, o professor deve analisar o conteúdo e nele identificar seu princípio interno, o seu “núcleo”. O princípio interno é a relação geral estabelecida entre os vários elementos que constituem um objeto de estudo, captada no processo de desenvolvimento e constituição desse objeto na prática social e histórica do campo científico.

Encontramos nessa formulação do autor a explicação para a dificuldade apresentada pelos professores pedagogos em organizarem o ensino dos conteúdos de geografia, pois o conhecimento teórico é fundamental nessa atividade. Nesse contexto, Callai (2008) tem um posicionamento semelhante ao afirmar que, para planejar o ensino, é necessário que o professor de geografia conheça a epistemologia e os referenciais teóricos da ciência. Com isso, pode decodificar e analisar os espaços concretos e fazer uso de metodologias necessárias para desvelar a realidade social pelo viés da análise espacial. Por estar se referindo a professores licenciados em geografia, evidencia-se que essa também é a realidade e revela a preocupação dos cursos de licenciatura em geografia. Portanto, a carência epistemológica e teórica parece ser, também, uma realidade de parte dos professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, nos quais o ensino também ocorre de forma empírica, em uma parcela significativa das escolas brasileiras. Percebe-se, assim, que essa não é uma realidade exclusiva dos professores pedagogos.

Não obstante, em relação aos pedagogos, existe um complicador, visto que, como explicitado por Libâneo, na formação inicial em Pedagogia, os conteúdos das disciplinas escolares, entre elas a geografia, são pouco expressivos. Ainda assim, isso não quer dizer que eles não tenham condições de ensinar os conteúdos da disciplina de geografia, contudo, para que isso ocorra, Straforini (2008, p. 78) afirma que

faz-se necessário que as discussões teórico-metodológicas não se restrinjam aos professores dos dois últimos ciclos do Ensino Fundamental [...] e Ensino Médio, muito menos sejam impostos de cima para baixo, ou seja, sem discussões e envolvimento dos professores e especialistas da área.

Percebe-se que a dimensão teórico-metodológica, referência para o autor, equivale ao domínio dos conteúdos disciplinares, de elementos específicos do campo da didática e do encontro desses dois campos – a didática dos conteúdos disciplinares. Nessa direção, Cavalcanti (2014) explica que o professor da Educação Básica, ao planejar o ensino sobre qualquer tema de estudo no ensino de geografia, precisa tomar decisões prévias e refletidas a respeito do que fazer, pois, conforme Cavalcanti (2014, p. 27), precisa “planejar o ensino daquele conteúdo escolar, com autonomia, articulando as ações docentes a um projeto maior, referente ao seu propósito e não se rendendo acriticamente ao que já está estabelecido e convencionado”.

Nesse viés, é preciso discutir uma proposta de formação de maneira que os conhecimentos disciplinares e didático-curriculares sejam suportes para recriar uma prática pedagógica que supere a mera memorização dos conteúdos disciplinares ou, como explica Davydov, empíricos. Uma alternativa para isso pode ser encontrada na teoria histórico-cultural de Vygotsky e de seus seguidores, dentre eles o próprio Davydov, que propõe a formação de conhecimentos didático-curriculares dos professores em uma concepção teórica, na qual possam se posicionar como mediadores do conhecimento dos alunos.

Desse modo, não estaria, nessa concepção de conhecimento, uma das possibilidades para que os professores dos anos iniciais mediem os conteúdos de geografia para que, nessa fase, os alunos desenvolvam conceitos de geografia? Essa é uma questão complexa e exige mudanças significativas nas políticas públicas educacionais, sendo necessário transformar as bases do processo e, dessa forma, criar mecanismos de valorização real do magistério, além de tratamento prioritário na formação inicial e continuada de professores. À vista disso, Libâneo (2011, p. 11) propõe

ações imediatas de capacitação que assegurem a todos os professores, especialmente da educação infantil e séries iniciais, o domínio de conteúdos e habilidades cognitivas que irão ensinar às crianças, bem como de elementos de uma cultura geral abrangente; igualmente, assegurar aos professores das séries iniciais o domínio de metodologias de ensino das disciplinas do currículo.

Todavia, enquanto essas mudanças não ocorrem, estamos orientados a trabalhar essas propostas na formação continuada de professores; temos consciência de que a tarefa não é fácil, pois, como já assinalamos, as políticas educacionais, seguindo as orientações do capital, têm veiculado propostas que movem a escola pública ao cumprimento de metas com doses homeopáticas de conhecimento suficiente apenas para ampliar os níveis de consumo e estabelecer o equilíbrio econômico e financeiro. Em síntese, o que se tem como base para o desenvolvimento mental dos alunos é representado por um professor que transmite o conteúdo, responsabilizado pelo fracasso dos alunos nas avaliações ou que recebe uma gratificação caso o desempenho atinja as metas estabelecidas. Talvez, esse seja o maior desafio da formação continuada que busca, por outro viés, a formação de professores e alunos.

Para a viabilização dessa proposta de ensino e de aprendizagem, Hedegaard (2002) escreve sobre a necessidade dos professores, ao planejarem o ensino, de possuir um amplo conhecimento dos conceitos e das leis gerais da disciplina, pois é esse conhecimento que deverá guiar o planejamento das etapas do ensino. Para Hedegaard (2002, p. 210), “o planejamento do professor deve avançar das leis gerais para a realidade circundante em toda sua complexidade”. Nesse processo, o professor define exemplos capazes de demonstrar os conceitos e as leis gerais

de forma transparente. Além disso, é importante destacar que o planejamento do professor e o desenvolvimento das ações das crianças ocorrem inversamente, ou seja, enquanto o primeiro avança do geral para o concreto, o segundo parte das ações preconcebidas para a simbolização do conhecimento por meio da pesquisa. Isto é,

há, portanto, um movimento duplo no ensino: o professor deve guiar o ensino com base nas leis gerais, enquanto as crianças devem se ocupar com essas leis gerais na forma mais clara possível por meio da investigação das manifestações dessas leis. É por isso que atividades práticas de pesquisa como objetos, filmes, visitas a museus são uma parte tão importante do ensino, especialmente durante as fases iniciais (HEDEGAARD, 2002, p. 211).

Ademais, Hedegaard (2002, p. 211) estabelece que “a base para o ensino está na divisão da atividade de aprendizagem em três tipos de ações: 1. delineamento do problema; 2. solução do problema e construção do problema, o que implica aquisição de capacidades; 3. avaliação e controle”. Proposição análoga pode ser encontrada em Cavalcanti (2014), visto que, ao delinear uma didática para o ensino de geografia⁵, a autora apresenta a divisão da atividade de aprendizagem, também, em três ações: 1 - problematização; 2 - sistematização; 3 - síntese. Assim como as ações propostas por Hedegaard ao criar as bases para os passos ou para as atividades de aprendizagem de Davydov (1988), Cavalcanti propõe as bases do percurso didático para o ensino de geografia, cujos objetivos são os mesmos da base filosófica e psicológica que move o pensamento dos autores, em que há a possibilidade de os alunos se desenvolverem mentalmente por meio da atividade de estudo e do desenvolvimento de conceitos da ciência.

É importante destacar que o ponto de partida e de chegada nas duas propostas é a prática social, recriada em um movimento dialético entre os conhecimentos cotidianos e científicos. Essa perspectiva de mediação se constitui como fundamento principal de nossa proposta de organização didática na formação continuada das pedagogas e, também, como proposta para que os professores desenvolvam os conteúdos de geografia com os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental⁶. Esse é o desafio para a superação da concepção positivista de ensino, uma proposta de formação como alternativa à concepção empirista/positivista que pressupõe a transmissão e a reprodução dos conteúdos escolares e a adaptação das novas gerações nos ditames estabelecidos pela ordem capitalista vigente. Conforme Costa (2008, p.48), o professor “não pode ser visto como mero executor de um currículo elaborado por outras instâncias

⁵ Nessa obra, “A metrópole em foco no ensino de geografia: o que/para que/para quem ensinar”, Cavalcanti apresenta uma proposta metodológica-didática para o ensino de metrópole, entretanto, essa proposição pode ser desenvolvida no ensino de todos os conteúdos de geografia.

⁶ Tema que será abordado de forma detalhada nos Capítulos II, III, IV e V.

educativas”. Nesse viés, Garcia Pérez aponta dois problemas derivados da pedagogia que, embora muito debatidos e pesquisados nas últimas décadas, mantêm-se como limitadores das possibilidades de transformação, preservando a escola na função de reprodução do modelo socioeconômico vigente. São eles:

uno de los problemas principales que se puede plantear en relación con este enfoque es la dificultad para relacionar las lógicas tan distintas del conocimiento científico y del conocimiento de los alumnos; pero, de hecho, esto no llega a ser un problema para esta perspectiva, ya que no tiene en cuenta el conocimiento de los alumnos ni como punto de partida ni como obstáculo para la construcción de nuevos conocimientos. Otro problema, conectado con el anterior, sería si se puede considerar el conocimiento científico como el único referente epistemológico para el "conocimiento escolar" (GARCÍA PÉREZ, 2000, p. 4).

Aqui, cabe-nos indagar em que medida esses problemas têm relação com o processo formativo e de profissionalização dos professores que atuam nos anos iniciais, aspecto a ser discutido na sequência e que subsidiou nossa proposta de formação continuada, a qual tem como referência os problemas práticos profissionais.

1.1.2 OS PROBLEMAS DA PROFISSIONALIZAÇÃO

A educação escolar se apresenta como uma das principais atividades humanas nas sociedades industriais e pós-industriais. Nesse contexto, ela tem desempenhado o papel de preparar as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos para a vida em sociedade em um mundo extremamente complexo. Essa relevância da educação escolar constata-se na apresentação da Base Nacional Comum Curricular, que define competência “[...] como a mobilização de conhecimento (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Entretanto, a relevância da educação que permeia o documento curricular brasileiro não pode ser concebida em uma perspectiva de totalidade, de formação integral, da genericidade humana, como afirma Heller (1989), principalmente se tomarmos como base a ideia de pleno exercício da cidadania. Assim, ocorre que o parâmetro para o conceito de cidadania é o capitalista neoliberal, para o qual ser competente sugere capacidade de competitividade e de adaptação em uma sociedade individualista e extremamente desigual. Aliás, essa é a análise que Oliveira (2009, p. 740) faz ao afirmar que a globalização tem submetido a educação às condições materiais repletas de tensões e de contradições, ou seja, “a centralidade da educação na discussão acerca do desenvolvimento e da preparação para o trabalho”, transformando-a “em

objeto do interesse do grande capital, ocasionando uma crescente comercialização do setor”.

Nesse sentido, a escola, os alunos e os professores vão se transformando em mercadorias, isentos de pensamento e de reflexão crítica, uma vez que o papel que lhes cabe é o de cumpridores de tarefas e de metas estabelecidas por uma concepção mercadológica de conhecimento. Talvez, essa seja a mais verdadeira, porém enrustida, face das competências. Em síntese, as competências favorecem nossa compreensão sobre o que deve ser desenvolvido nos sujeitos que frequentam as escolas, e o capitalismo globalizado dita as regras de como isso será realizado, em quais “conteúdos e métodos” são editados pelas políticas públicas e consumidos pelos sistemas educacionais.

De maneira geral, essa tem sido a lógica que guia a formação de docentes no Brasil, uma condição essencialmente mercadológica, na qual o “saber fazer” impera e sucumbe o desenvolvimento da consciência crítica. Isso tem nos colocado diante dos seguintes questionamentos: Como a conciliação entre a globalização e a formação de capital humano tem influenciado a profissionalização docente? Como os professores têm reagido à crescente mercantilização da educação e da atividade docente? Quais caminhos seguir para a formação garantir a autonomia docente, considerando, nesse caso, os professores da pedagogia que ensinam geografia nos anos iniciais?

Em relação ao primeiro questionamento, já no final da década de 1980, as orientações do Banco Mundial (BM) (*apud* TORRES, 2000, p. 165) assinalavam que “seria desejável que a admissão à profissão (docente) se fizesse com base em testes sobre o conhecimento das matérias, para logo depois fornecer uma formação inicial curta e capacitação em serviço”. Essas diretrizes do Banco Mundial aparecem pela primeira vez em um documento oficial no Plano Decenal de Educação para Todos, de 1993, ao afirmar que a formação de professores se daria, no Brasil, “mediante a realização de seminários, oficinas de trabalho, reuniões técnicas e, sobretudo, através do apoio à organização e dinamização das salas de leitura e bibliotecas escolares” (BRASIL 1993, p. 61). Além disso, outro aspecto relevante e que demonstra a continuidade da proposta para a formação de professores está no relatório do BM de 2010:

em vez de cursos teóricos, os programas de formação profissional projetados a partir das evidências das observações em sala de aula usam vídeos e exercícios práticos para ensinar técnicas eficazes de uso do tempo na sala de aula, do uso de materiais de aprendizagem para manter os estudantes ocupados na tarefa. Este treinamento voltado para a prática é a nova direção na qual os países da OCDE estão partindo [...] (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 6).

Nessa perspectiva, em uma análise mais minuciosa dos documentos, percebemos que, na visão economicista do Banco Mundial, os docentes com mais anos de estudo e qualificações

não são, necessariamente, os que conseguem melhor rendimento com seus alunos. Portanto, a política do BM é desaprovar os investimentos na formação inicial de professores, priorizando a capacitação em serviço, uma vez que esta passou a ser mais efetiva em termos de custo. Ademais, também para privilegiar o barateamento da formação inicial, propõe a modalidade à distância. Dessa forma, para Libâneo (2010, p. 579-580), essa política está relacionada à visão de educação de pouca qualidade para os pobres, uma vez que

foi firmando-se nas sucessivas conferências mundiais o entendimento de que a escola para os pobres não precisa centrar-se na aprendizagem cognitiva dos alunos, mas na oferta de um pacote de competências mínimas como um “kit de sobrevivência”. Por consequência, para uma escola destinada a atender necessidades de aprendizagem “mínimas” e a se organizar para fazer o acolhimento e a integração social das crianças, o professor não precisa de muito conteúdo: ele precisa desenvolver “habilidades” técnicas para “passar” o conteúdo pré-elaborado, sendo suficiente capacitá-lo com base num kit de habilidades docentes.

Nesse contexto, Altmann (2002) corrobora e afirma que, no auge das investidas neoliberais, a subordinação da política de formação de professores no Brasil, para as recomendações do Banco Mundial, coaduna com as propostas dos dirigentes públicos dos países em desenvolvimento. Segundo a autora, o Ministro da Educação Paulo Renato (1995-2002) falava em treinamento, mas não em cursos de formação de professores. Além disso, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), circulou, na Câmara dos Deputados, um projeto de lei que criaria uma taxa a ser paga pelos alunos que tinham acesso às universidades públicas, essa seria uma abertura à privatização do Ensino Superior.

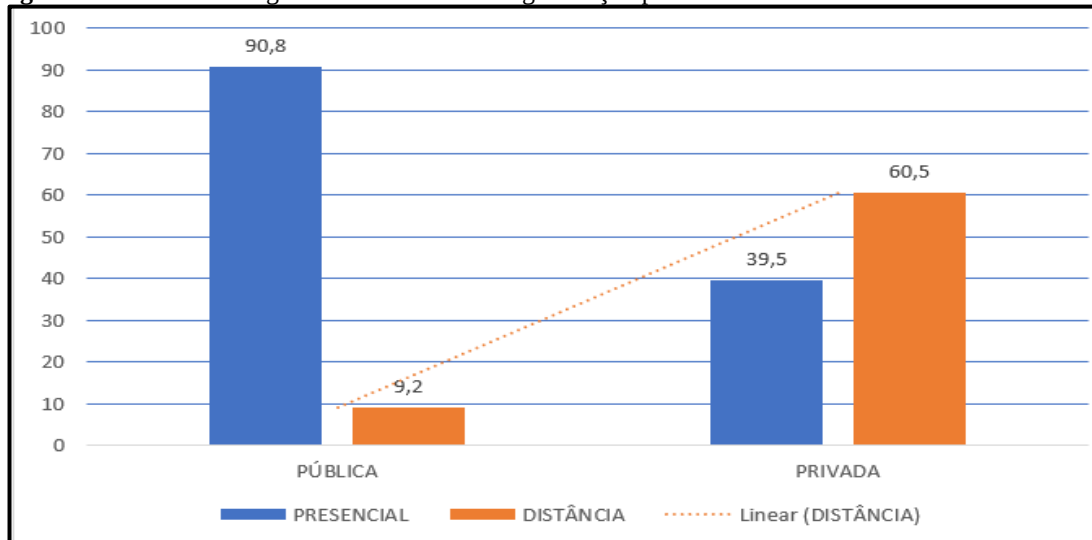
Assim, a interferência do Banco Mundial na política de formação de professores pode ser percebida no parágrafo 4º do art. 87 da LDB n. 9394/1996, que admitiu o treinamento em serviço como alternativa para a habilitação de professores leigos. Outro aspecto que associa a política de formação aos financiamentos da educação pelo Banco Mundial está contido no estabelecimento de prazos, tanto na LDB quanto no Fundo Nacional para o Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), para que todos os professores leigos obtivessem a habilitação necessária ao exercício das atividades docentes. A justificativa para a política de “treinamento em serviço” aparece no trabalho de Aguiar (2007, p. 24), ao destacar que, em 1997, “[...] de cada vinte professores/as do Ensino Fundamental, um tinha apenas o 1º grau, o que representa, em termos numéricos, 80 mil docentes brasileiros sem a formação necessária para estar em sala de aula”. Dessa forma, com um forte discurso de valorização do magistério, na segunda metade da década de 1990 e nas duas primeiras décadas do século XXI, ocorreu, no país, uma verdadeira corrida para habilitar, via treinamento em serviço, os professores que já estavam trabalhando e que deveriam se enquadrar na exigência do ordenamento jurídico. Vale ressaltar

que essa formação aconteceu, principalmente, pelos Programas do Governo Federal, com significativa participação de organismos internacionais.

Paralelamente ao treinamento em serviço, há outra face dessa visão mercadológica da profissionalização. Segundo Freitas (2012), o poder público, pressionado por organismos financiadores internacionais para a elevação dos índices de formação superior dos professores, ampliou sobremaneira a oferta de cursos superiores. Entretanto, nesse processo de ampliação das vagas, o governo privilegiou o financiamento do setor privado em detrimento dos investimentos nas licenciaturas das universidades públicas. Assim, conforme Máximo e Carvalho (2009, p. 19), “as políticas do Ministério da Educação (MEC) colocaram nas mãos da iniciativa privada a enorme demanda procedente da dívida histórica do Estado brasileiro para com a formação dos professores em nível superior”. Essa lógica da formação de professores não se alterou, e chegamos em 2020, segundo o censo da Educação Superior, com 86% dos alunos de graduação em licenciaturas matriculados em instituições privadas.

Outro aspecto interessante dessa política ocorre na forma de organização desses cursos, com predomínio da modalidade a distância, com podemos observar na Figura 2.

Figura 2 – Número de ingressantes de cursos de graduação por modalidade de ensino no Brasil em 2020



Fonte: INEP Censo da Educação Superior, 2020.

Essa também é a realidade dos cursos de Pedagogia que, segundo o Censo da Educação Superior de 2018, contou com 97,6% dos alunos matriculados na modalidade de ensino a distância. Logo, os dados revelam os níveis de mercantilização da formação de professores, haja vista que a proporção da EAD – sem sombra de dúvidas, mais lucrativa que as formações presenciais – concentra-se em instituições privadas. Além disso, a apropriação desse nicho de

mercado tem concentrado-se em grandes empresas, inclusive, com a formação de oligopólios. Sobre isso, Oliveira (2009, p. 754) afirma:

[...] mais do que sua transformação em mercadoria, o que estamos observando, no caso do ensino superior, é um processo intenso de concentração. Assim, é possível falarmos, também, em processo de oligopolização. Ou seja, o número de fornecedores tende a se concentrar ainda mais nos próximos anos e uma fatia significativa do mercado tende a ficar com os maiores grupos.

Esse é um aspecto preocupante, pois o controle sobre a qualidade dessas formações tem demonstrado fragilidades, distanciando-se de uma sólida formação teórico/prática dos futuros professores; como afirma Giolo (2008), a qualidade da formação não depende apenas do contato com a mediação instrumental, mas principalmente da intersubjetividade das relações. De maneira oposta, a corrida para a formação de professores, no Brasil, segue a lógica quantitativa para atender as demandas de “educação para todos”. Dessa forma, a realidade das políticas educacionais colocadas em prática tem demonstrado que bastam aos professores conhecimentos mínimos para que os currículos e os manuais deles derivados sejam transmitidos empiricamente aos alunos, com o objetivo básico de realizarem testes padronizados e/ou ingressarem no mercado de trabalho, caso do Ensino Médio. Esse descaso com a profissionalização e com a qualidade do ensino pode ser evidenciado na argumentação de Viviane Senna, ao defender a proposta de gerenciamento externo das escolas pelo Instituto Airton Senna, quando enfatiza que

os materiais são fortemente estruturados, de maneira a assegurar que um mesmo professor inexperiente, ou com preparação insuficiente – como é o caso de muitos professores no Brasil – seja capaz de proporcionar ao aluno um programa de qualidade, com elevado grau de participação dos alunos na sala de aula, na escola e na comunidade (SENNA 2000, p. 146).

Essa proposição coaduna com o pensamento da educação mercadológica comprometida com a formação tecnicista, ao favorecer a mediação para os signos e os instrumentos, esvaziando o papel do professor como mediador da aprendizagem dos alunos. Ademais, conforme Libâneo (2012, p. 23), como já elencado acima, para essa escola, “basta um professor que apreenda um kit de técnicas de sobrevivência docente (agora acompanhado dos pacotes de livros didáticos dos chamados sistemas de ensino)”.

O problema não para aí, uma vez que a profissionalização também ganha um caráter individualista, pois a escola e os professores, ao serem responsabilizados pelo fracasso dos alunos nas avaliações – não encontrando alternativas de resistência, uma vez que os próprios sindicatos também têm encontrado “dificuldade” para pensar propostas para o sistema

educacional –, acatam o treinamento como processo formativo e a meritocracia como recompensa pelo cumprimento de metas de “aprendizagem”. Tudo isso em desfavor de uma sólida formação teórico/prática e por condições dignas de trabalho e de valorização profissional.

Nesse aspecto, aproximamo-nos do segundo questionamento, sobre a reação dos professores às propostas de mercantilização da educação. Asbahr (2005) faz uma análise teórica interessante sobre o tema, com referencial na teoria psicológica da atividade de Vygotsky (1988), Leontiev (1978-1988), Luria (1988), Davidov (1988) e outros. Segundo Asbahr (2005, p. 114), os estudos de Leontiev (1978-1988) “apontam-nos que, na sociedade de classes, há uma ruptura entre a significação social e o sentido pessoal, o que caracteriza a consciência humana, como alienada”. Assim, a autora afirma que, no caso dos professores, isso ocorre na medida em que, na atividade pedagógica, o sentido pessoal não corresponde ao significado social dessa atividade. Destarte, “a cisão, significado e sentido pessoal no trabalho docente, compromete o produto do trabalho do educador e interfere diretamente na qualidade do ensino ministrado” (ASBAHR, 2005, p. 115).

Essa reflexão de Asbahr dá abertura para pensarmos o problema da profissionalização. Em uma pesquisa realizada com 296 professores da rede pública de Goiânia (GUIMARÃES, 2007), foi perguntado, em um questionário fechado, o que era ser professor(a). As alternativas foram: um bico, uma ocupação (com a qual não se identifica), uma profissão e uma vocação. A maioria dos professores respondeu que se trata de uma profissão, 150 professores (60%), enquanto 107 professores disseram se tratar de vocação (42%). Com base nesses dados, para a nossa reflexão sobre profissionalização, levaremos em consideração os 150 professores que responderam que a atividade docente é uma profissão, mais especificamente, o sentido que os professores atribuíram à profissão na justificativa de suas respostas, uma vez que, de acordo com Guimarães (2007, p. 266),

[...] desses, mais de 54% (136 respostas) afirmam que a docência é profissão porque provê o sustento; exige formação (ou “me formei para isto”) e é opção profissional. Apenas 5% (12 professores) afirmaram que ser professor é profissão devido ao seu papel social; pelo fato de intervir no desenvolvimento do ser humano.

Mesmo que o objetivo da pesquisa não fosse o de discutir questões relacionadas à alienação, os dados ajudam nossa construção teórica, pois o fato de uma parcela significativa dos professores responder que ser professor é uma profissão, da qual provém o sustento, demonstra a cisão entre o significado (função social) e o sentido pessoal da docência, percebido, também, nas justificativas, nas quais apenas 12 fizeram referência ao papel social e à

intervenção no desenvolvimento humano, quando significado e sentido coincidem. Se a maioria dos professores percebe a profissão como sustento, dificilmente, resistiriam às propostas de meritocracia e de meros transmissores de conteúdos que têm estabelecido a significação e o sentido da profissionalização. Isso nos remete a nossa terceira questão. Que caminhos seguir para a formação garantir a autonomia docente, considerando, nesse caso, os professores da pedagogia que ensinam geografia nos anos iniciais?

O pressuposto aqui estabelecido parte do princípio de que a formação continuada, pensada a partir dos problemas práticos profissionais docentes, pode contribuir para que os professores sejam sujeitos de sua transformação e pensem com autonomia o sentido da atividade pedagógica. Por não ser uma proposta muito difundida no Brasil, torna-se pertinente questionar a respeito do porquê trabalhar a formação continuada com referencial nos problemas práticos profissionais. Nesse sentido, García Pérez (2006, p. 55) elucida

[...] por la relevancia y significación que dichos problemas tienen para los docentes. Los profesores en efecto, se enfrentan diariamente a situaciones complejas, que exigen, a su vez, tomas de decisiones complejas (y, en ocasiones, urgentes). Por ello necesitan disponer de un amplio bagaje de conocimientos, estructurados en torno a cierta lógica; y esa lógica de la práctica la pueden proporcionar, precisamente, los problemas a los que se enfrentan en el ejercicio de su profesión.

Percebe-se que, para o autor, nesse processo, não se pode renunciar à teoria, afastando-se, dessa forma, do praticismo muito comum na docência. Esse é um processo relativamente demorado, em especial, se não houve experiência dessa natureza na formação inicial. Outro aspecto ressaltado pelo autor é o de que a formação centrada nos problemas práticos profissionais deve estar sempre permeada pela compressão por parte dos professores da importância de seguir um dos fundamentos da didática crítica, ou seja, “problematizar el presente”. Trata-se de repensar o papel da didática dos modelos tradicionais de ensino, nos quais cabe à escola e aos professores o papel de transmissão acrítica dos conteúdos. Aliás, na atual conjuntura de desenvolvimento tecnológico e de complexidade social, política e econômica, nem mesmo o ensino empírico a escola tem alcançado.

Posicionamento semelhante pode ser encontrado no trabalho de Imbernón (2010, p. 70), ao se referir à formação quando os professores já estão em atividade. Assim, para o autor, nessa etapa da consolidação do conhecimento profissional, “a prática apoia-se na análise, na reflexão e na intervenção sobre situações de ensino e de aprendizagem concretas e, é claro, em um contexto educativo determinado e específico”. No caso desta pesquisa, pensando em intervenções de superação da reprodução mecânica dos conteúdos geográficos nos anos iniciais

do Ensino Fundamental, relacionando os elementos fundamentais da teoria histórico-cultural às propostas de ensino de cidade, haja vista que os professores pedagogos apresentam em suas práticas pedagógicas dificuldades para organizarem o ensino dos conteúdos da disciplina, relacionando-os à prática social e espacial dos alunos e ao processo de produção espacial da cidade. Entretanto, cabe esclarecer que não se trata de desvalorizar outros elementos que interferem diretamente na profissionalização, como os problemas sociais, as condições de trabalho e a valorização profissional, mas sim de um recorte conceitual necessário para o desenvolvimento profissional dos professores, objeto deste trabalho.

Assim, como o referencial são os problemas profissionais docentes, o ponto de partida da formação continuada será o desenvolvimento do plano de aula dos professores, que servirá de parâmetro para organizar as etapas de apropriação conceitual tanto dos fundamentos básicos da teoria histórico-cultural como dos conceitos da geografia (lugar e paisagem). Isso possibilitará a aproximação entre o nível de conhecimento efetivo, em uma perspectiva vygotskyana, e os problemas profissionais vivenciados pelos professores; isto é, o plano, *a priori*, permitirá a percepção de como elas articulam em suas práticas pedagógicas as ações a serem realizadas no componente curricular de geografia, os objetivos, os conteúdos, as formas de organização e de gestão das aulas ao ensino de cidade.

Nesse prisma, a formação continuada se constitui um espaço privilegiado para discussões sobre os problemas profissionais que permeiam o cotidiano dos professores. Ao mesmo tempo, a teoria histórico-cultural abre possibilidade para que os professores desenvolvam o pensamento em relação aos conceitos de geografia, repensem suas práticas pedagógicas e passem a organizar o ensino com referencial no conhecimento cotidiano dos alunos, sem perderem de vista a importância do conhecimento científico. Isso significa ter como ponto de partida o conhecimento efetivo dos professores, bem como suas potencialidades. Desse modo, a apropriação de novos conhecimentos concorre para que elas vivenciem e desenvolvam outras possibilidades de ensino, nas quais a transmissão dos conteúdos cede espaço para a mediação didática.

Assim, com referência no processo de elaboração dos planos de aula pelos professores e nas possíveis fragilidades teórico-práticas, serão organizados e desenvolvidos os conteúdos relacionados aos conceitos de lugar e paisagem e de urbano e cidade, bem como os elementos fundamentais da teoria histórico-cultural que servirão de parâmetro para a reelaboração do plano de aula. Resumidamente, significa pensar a formação em uma perspectiva que conjuga, dialeticamente, três momentos, a saber: prática (tese), análise da prática à luz da teoria (antítese) e prática recriada (síntese). Abre-se, assim, uma possibilidade para suspensão da *práxis*

reiterativa (espontânea), muito comum em nossas escolas, na qual, conforme Vázquez (1977, p. 258), “o ideal permanece imutável, pois já se sabe por antecipação, antes da própria realização, o que se quer fazer e como fazer” em prol de uma *práxis* criadora, transformadora, visto que, ainda segundo o autor, a repetição se justifica apenas enquanto a vida não reclama uma nova criação, talvez essa seja, em termos de ação dos professores, uma das maiores necessidades de nosso tempo, cujos problemas sociais se multiplicam desacompanhados de um nível de consciência da parcela da população mais prejudicada e que, coincidentemente, depende do ensino público.

Pensando dessa forma, a atividade de ensino na formação continuada de professores para ensinar geografia nos anos iniciais passa a ser intencionalmente organizada na busca de respostas para questionamentos reiterados sobre o ensino de geografia na Educação Básica, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Visando, então, analisar as seguintes questões: Quais são as demandas da formação do professor desses professores para enfrentar o permanente desafio de ensinar geografia nessa etapa de escolaridade? Como articular os conhecimentos produzidos por professores e alunos em suas práticas espaciais cotidianas com o conhecimento geográfico científico na formação continuada? Quais conceitos geográficos são mais importantes para ensinar geografia nessa etapa de escolaridade? Quais são os motivos dos professores e dos alunos para ensinarem e aprenderem geografia nos anos iniciais?

Nesse sentido, metodologicamente, buscamos conciliar o pensamento predominante na didática da geografia (Cavalcanti, 1998, 2008, 2011, 2019), que tem insistido na tese de que se considere as práticas espaciais dos alunos como ponto de partida para o ensino dessa ciência sob à perspectiva histórico-cultural de Vygotsky e sob à didática desenvolvimental de Davydov, as quais têm como um dos principais referenciais a dialética entre conhecimentos cotidianos e científicos. Além disso, procuramos, também, conciliar aos problemas profissionais, que entendemos ser geradores de necessidades, motivos, o desejo dos professores em transformar a realidade que vivenciam nas escolas.

Assim, cada conteúdo do curso será desenvolvido tendo como referência os passos didáticos elaborados por Cavalcanti (2014): problematização, sistematização, síntese no ensino de cidade. Estes conjugados com a perspectiva de ensino para o desenvolvimento de Davydov, que considera como base para a formação do pensamento e do conhecimento teórico a trajetória dialética: do intersubjetivo para o intrassubjetivo, do empírico para o concreto pensado e do geral para o particular.

Em vista disso, podemos refletir como essa proposta se articula com a profissionalização e, conseqüentemente, com a superação da pedagogia tradicional. Com isso, no próximo

subcapítulo, buscaremos compreender como tem ocorrido a formação dos professores que atuam nessa etapa de escolaridade, buscando uma interface entre as possibilidades e os desafios nessa tarefa.

1.2 A formação do professor para ensinar geografia nos anos iniciais

Em um trabalho recente, Moraes (2015) buscou compreender se a organização do ensino, mediante a perspectiva da teoria desenvolvimental, contribuiria para o desenvolvimento do pensamento teórico do conceito de lugar na formação continuada dos professores pedagogos. Os estudos mostraram consistentes fragilidades na formação de professores, principalmente para o desenvolvimento do pensamento teórico, visto que a ênfase dessas formações pauta-se no desenvolvimento empírico do conhecimento nos cursos regulares de licenciatura. Nesse contexto, a situação mais preocupante ocorre nos cursos de Pedagogia, nos quais se destina pouco tempo para o estudo dos conhecimentos disciplinares e das metodologias específicas.

Nosso objetivo aqui, para além da importância, será o de subsidiar a atualização do conhecimento sobre o tema que contribuirá para fortalecermos a tese de que os problemas práticos profissionais se constituem como referência para a formação continuada de professores pedagogos que ensinam geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, neste subcapítulo, o propósito será compreender, com as contribuições de Gatti e Barreto (2009) e de Libâneo (2010), como estão organizados os currículos dos cursos de Pedagogia e como eles têm refletido sobre o ensino dos conhecimentos didático-curriculares de geografia na formação de futuros professores.

Como ponto de partida, tomamos Miranda (2012), Shulman, (2005) e Libâneo (2011) para refletir a concepção de que, para o professor desempenhar sua função docente ou proporcionar que os alunos desenvolvam os conhecimentos específicos ou disciplinares, é preciso que, em sua formação docente, tenha se apropriado dos conhecimentos didático-curriculares. Nesse viés, o domínio do conhecimento científico associado à didática própria da disciplina a ser ensinada é imprescindível para que o professor possa organizar o ensino de tal forma que possibilite aos alunos uma aprendizagem que ultrapasse a reprodução mecânica dos conteúdos. No entanto, infelizmente, essa não tem sido a realidade da formação inicial dos cursos de formação de professores, e neles se inclui o curso de Pedagogia e os programas de formação em serviço, inclusive, as formações que vêm sendo desenvolvidas pelo CEFAPRO.

Em relação aos cursos de Pedagogia, vários estudos têm revelado a existência de privilégio, em suas matrizes curriculares, de matérias relacionadas às teorias da educação, em

detrimento do estudo dos conteúdos específicos, algo que se agrava à medida que, seguindo uma tradição da educação brasileira, tem se privilegiado, em termos de conhecimentos curriculares, as disciplinas de língua portuguesa e matemática em desfavor das demais áreas, principalmente da área das ciências humanas, incluindo a disciplina de geografia. A constatação disso pode ser encontrada no livro publicado em 2009 – *Professores do Brasil: impasses e desafios* –, pois, ao analisar as ementas de 71 cursos de Pedagogia, as autoras concluíram que

o grupo das didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino (o “como” ensinar) representa 20,7% do total, e as disciplinas voltadas aos conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do ensino fundamental constituem apenas 7,5% do conjunto. Por essas indicações, torna-se evidente que os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas em sala de aula nas escolas não são objeto dos cursos de formação inicial docente (GATTI; BARRETO, 2009, p. 123-124).

Esse levantamento demonstra que o curso de Pedagogia disponibiliza pouco tempo para as disciplinas voltadas aos conteúdos específicos, e isso leva à seguinte questão: Qual é a atividade principal dos pedagogos? Para Gatti e Barreto (2009, p. 123-124), “as ementas dos cursos de Pedagogia expressam preocupação com as justificativas, com o porquê ensinar, o que pode contribuir para evitar que os conteúdos se transformem em meros receituários. Entretanto, só de forma muito incipiente registram o quê e como ensinar”. Os aspectos priorizados são relevantes para a formação do professor, sem os quais eles acabam sendo meros repetidores das informações contidas nos manuais elaborados por técnicos das Secretarias de Educação e/ou dos livros didáticos, contribuindo pouco com a aprendizagem das crianças.

Vale ressaltar que a ideia não é supervalorizar o conhecimento científico, mas ratificar que o domínio dos conteúdos, por parte dos professores, é pré-requisito para a prática docente. Portanto, esses conteúdos devem estar presentes tanto na formação inicial quanto na continuada. Em estudo semelhante ao de Gatti e Barreto (2009), Libâneo (2010) analisou as matrizes curriculares de 25 cursos de Pedagogia do estado de Goiás, nesse estudo, o autor detectou que

a porcentagem de horas destinadas à Didática, às metodologias específicas e disciplinas conexas (28,2% em média) indica que a formação profissional específica é, na maior parte das instituições, pouco valorizada no conjunto do curso, além de predominarem nas ementas conteúdos bastante genéricos, com pouca densidade teórica (LIBÂNEO, 2010, p. 567).

O autor destaca que há, nos fundamentos e metodologias de geografia, uma inexpressiva atenção à formação específica, visto que, das 25 ementas analisadas, apenas 7 dão indicações, embora resumidas, de temas como: “construção da noção de espaço e a relação entre geografia e meio ambiente”, “conceitos de paisagem e espaços geográficos” e “formação do conceito de

espaço pela criança e o estudo do meio”. Em relação à articulação entre metodologia e epistemologia, o quadro é ainda mais grave, já que somente quatro ementas indicam a apropriação dos conceitos de paisagem e espaço geográfico.

Percebe-se que a realidade trazida por Gatti e Barreto (2009) e Libâneo (2010) tem certa semelhança com as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia de duas faculdades de Barra do Garças - MT. Na primeira, são destinadas, aproximadamente, 19,3% das 3.280 horas do curso ao ensino de didática, de metodologias específicas e de conteúdos disciplinares em ciências naturais, geografia, história, língua portuguesa e matemática. Especificamente para os estudos de geografia, são concedidas 100 horas, das quais 80 horas são destinadas para estudos teóricos e 20 horas para atividades práticas. Na segunda, das 3.200 horas-aula do curso, aproximadamente, 37,8% são destinadas aos estudos de didática, de metodologias específicas e de conteúdos disciplinares. Um aspecto interessante é que a matriz curricular do curso não contempla carga horária específica para o estudo de geografia, mas disponibiliza 160 horas, divididas entre o 3º e o 4º ano do curso, para o estudo dos Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da História e da Geografia.

De modo semelhante, também, seguindo os pressupostos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, os dois cursos apresentam uma ampla área de atuação para os egressos, afirmando que o profissional licenciado em Pedagogia será habilitado para atuar como docente na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, inclusive, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na pedagogia hospitalar. Além disso, o profissional pedagogo pode realizar atividades de gestão de projetos, dentro e fora da área educacional, relacionadas ao apoio escolar, à participação em atividades de gestão de processos educativos, ao planejamento, à implementação, à coordenação, ao acompanhamento e à avaliação de atividades e de projetos educativos, à participação em reuniões de formação pedagógica, como assistente de direção, funcionário de secretaria e biblioteca, em outras áreas, nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos: no setor de gestão de pessoas, nos serviços técnicos da Pedagogia, na área editorial, em editoras e em centros de produção de material didático. Em vista disso, Libâneo (2001, p. 164) escreve:

a caracterização de pedagogo-especialista é necessária para distingui-lo do profissional docente. Importa formalizar uma distinção entre trabalho pedagógico (atuação profissional em um amplo leque de práticas educativas) e trabalho docente (forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na escola). Caberia, também, entender que todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas que nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente.

Ademais, o autor sugere, ainda, que o pedagogo e o professor tenham formações específicas. Nesse sentido, apresenta uma proposta em que a formação geral em Pedagogia e a formação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental passariam a ocorrer separadamente.

O curso de Pedagogia será destinado à formação de profissionais interessados em estudos do campo teórico-investigativo da educação e no exercício técnico profissional, como pedagogos no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, inclusive as não-escolares. Os cursos de formação de professores e os programas mencionados, abrangendo todos os níveis da Educação Básica, serão realizados num Centro de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional de Professores – CFPD [...] (LIBÂNEO, 2001, p. 166).

Considerada a abrangência atual da formação dos pedagogos, a proposta de Libâneo seria uma alternativa para a melhoria da qualidade do ensino, visto que, em cursos específicos de formação de professores, haveria conteúdos e metodologias específicas para os professores atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino, que poderiam ser mais bem trabalhados. Essa situação é preocupante, e não se trata apenas da disciplina de geografia, uma vez que, em outra pesquisa recente, que procurou conhecer a formação do professor/pedagogo e o ensino de ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental, desse modo, Oliveira (2018, p. 25) afirma que “a experiência que o professor recém-formado terá com o ensino de Ciências Naturais será, em grande parte, decorrente de sua vivência como aluno da Educação Básica”. Dessa forma, o que temos é a pouca valorização da formação profissional específica, que reflete, por exemplo, na dificuldade apresentada pelos professores pedagogos em organizarem o ensino dos conteúdos de geografia, o que se justifica pelo fato de o conhecimento teórico do conteúdo ser fundamental para o planejamento das atividades docentes.

No próximo subcapítulo, apresentaremos um breve panorama da formação continuada no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais de Educação e a proposta de formação continuada centrada nos problemas práticos profissionais e nos pressupostos teórico-conceituais da teoria histórico-cultural.

1.3 A formação continuada dos professores dos anos iniciais no centro de formação e atualização dos profissionais da educação de Barra do Garças

Neste subcapítulo, serão apresentados os resultados das investigações sobre os cursos de formação continuada realizados pelo CEFAPRO de Barra do Garças e, principalmente, em que medida essas formações se subordinam ou se afastam das políticas públicas que têm se

estabelecido como referência para a formação de professores no Brasil e no Mato Grosso. Como já anunciado no item anterior, Moraes (2015) elaborou um Panorama do CEFAPRO de 1999 a 2014. Nessa pesquisa, o autor concluiu que, no período de 1999 a 2010, a proposta de formação trilhou dois eixos. O primeiro seguindo as orientações da Política Nacional de Formação de Professores, que visou atender as demandas de formação criadas pela LDB; e o segundo seguindo orientações da formação reflexiva, centrada nas práticas vivenciadas na sala de aula, de acordo com o pensamento de autores como Nóvoa (1991) e Pimenta e Ghedin (2002).

Dessa forma, no primeiro eixo, a partir de 1999, iniciou-se a Proformação em caráter experimental no estado e, a partir desse momento, o Cefapro passou a desenvolver a maioria dos programas do MEC voltados à formação em serviço: o Gestar, o Proinfo, o Proinfantil, o Proletramento, entre outros. Alguns desses programas visam a formação em nível médio/magistério, como o Proformação e o Proinfantil, outros têm o objetivo de desenvolver, com os professores, as competências e as habilidades necessárias para o ensino de língua portuguesa, de matemática e de alfabetização, caso do Gestar e do Proletramento. Ainda, sobre o desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação, houve a elaboração do Programa Nacional de Tecnologia Educacional.

No segundo eixo, paralelamente a essas atividades voltadas ao desenvolvimento dos Programas do MEC, também ficou sob a responsabilidade do Cefapro o acompanhamento e o desenvolvimento do Projeto “Sala de Professor”⁷, que teve início com o Primeiro Parecer Orientativo, em 2003. Segundo Silva (2014, p. 71), tal programa representou uma proposta de formação continuada como “reflexo de anseios dos professores da rede estadual de ensino, especialmente porque esses estavam insatisfeitos com o funcionamento do Programa Salto para o Futuro, por não atender especificidades locais e momentâneas”.

Sendo assim, com o “Projeto Sala de Professor”, a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) desejava que, segundo Silva (2014, p. 72), “os Professores promovessem transformações, atitudes e ações pedagógicas, refletindo no e sobre o processo de ensino-aprendizagem, priorizando as competências e habilidades, por meio de grupos de estudos regulares e contínuos”. Essa política de formação teve uma mudança significativa em 2010, com o lançamento do documento “Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso”, pois o projeto ganha novo formato, passando a integrar todos os profissionais da educação em consonância com a Lei 12.014, que reconheceu os funcionários de escolas, habilitados, como profissionais da educação.

⁷ Nome do projeto até o ano de 2010, quando passou a ser denominado “Sala de Educador”, pois começou a abranger todos os profissionais da educação.

Por conseguinte, o objetivo principal do Projeto Sala de Educador seria fortalecer a escola como espaço formativo, com o comprometimento coletivo na busca de superação das fragilidades e, conseqüentemente, da construção de aprendizagens. Nesse processo, coube ao CEFAPRO orientar, analisar e aprovar os projetos de formação das escolas, bem como acompanhar os encontros formativos semanais, com o objetivo de diagnosticar as demandas formativas para que fossem realizadas as intervenções. Entretanto, na prática, a ação se manteve mais na análise, na aprovação e no acompanhamento semanal do projeto, pois a política da SEDUC estava voltada para o fortalecimento da escola como lócus da formação continuada, intensificando o papel central dos coordenadores, dos professores e dos demais profissionais como protagonistas no processo formativo. Ou seja, competindo a escola a estabelecer “as necessidades de formação e as estratégias de desenvolvimento dos estudos definidas com os profissionais da unidade escolar, professores(as) e funcionários(as)” (MATO GROSSO, 2014, p. 5).

Em geral, o que se pôde verificar, nesse período, foi a reclamação constante dos profissionais da educação em detrimento de um acompanhamento sistemático de seus projetos e/ou de seus pedidos não atendidos pelos professores formadores. Há, ainda, professores que passaram a defender que o Projeto Sala de Educador fosse organizado, de acordo com Silva (2014, p. 99), “por meio de oficinas que reflitam na prática e que sejam inseridos estudos realizados por outros grupos não vinculados ao SE e também de pesquisadores que tenham prática em sala de aula”. Diante desse cenário, de reivindicações e do diagnóstico realizado pelos professores formadores, a partir de 2015, o CEFAPRO de Barra do Garças passou a oferecer, paralelamente ao acompanhamento do projeto de formação da escola, formações específicas para os professores nas disciplinas que lecionavam. O diagnóstico apontava para a necessidade de integrarmos, nas atividades de estudo, discussões que envolvessem a apropriação teórica dos conceitos disciplinares, para, então, pensar no desenvolvimento de propostas didático-metodológicas.

Além disso, o grupo formado pelas professoras formadoras dos anos iniciais passou a integrar suas formações com os professores formadores das disciplinas específicas, como ciências, matemática, história etc. Foi nesse cenário que nossa pesquisa sobre os problemas práticos profissionais dos professores pedagogos passou, também, a incorporar a tendência de formação continuada do Centro de Formação. Tal fato demonstra que o domínio teórico conceitual como saber docente fez parte das formações, mudando a trajetória de anos dos projetos das escolas que abordavam aspectos mais gerais de educação e de propostas metodológicas isoladas, evidenciando o que já discutimos nos itens anteriores acerca do

tratamento dicotômico entre os conhecimentos disciplinares e a didática deles derivada.

Assim, chegamos ao problema de pesquisa, que se transformou na tese, de que os problemas práticos profissionais favoreceriam o planejamento do curso de formação continuada para professores pedagogos atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que apresentaremos no próximo subcapítulo.

1.3.1 O DESENVOLVIMENTO DE UM PLANO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA ENSINAR GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS

Conforme citado anteriormente, a pesquisa em curso tem como referencial uma proposta de formação continuada, desenvolvida com professoras pedagogas que atuam na rede estadual de ensino de Barra do Garças - MT. O primeiro passo, no sentido de materialização dos objetivos estabelecidos, foi a elaboração do plano de formação desenvolvido com as professoras no segundo semestre de 2018. Na estruturação do plano, utilizamos, basicamente, os referenciais fundamentais da teoria histórico-cultural desenvolvidos por Davydov (1988) – do intersubjetivo para o intrassubjetivo, do geral para o particular, do empírico para o concreto pensado –, seguindo os aspectos da didática para o ensino de geografia estabelecidos por Cavalcanti (2014). Uma vez que as duas bases teóricas têm como referencial a teoria histórico-cultural, procuramos estabelecer uma relação entre a didática desenvolvida por Davydov (geral) e a didática de Cavalcanti, pensada, especificamente, para o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos na disciplina de geografia. Assim, as duas propostas serviram de parâmetro para a mediação do professor formador, bem como para a elaboração e a reelaboração dos planos de aula das professoras.

À vista disso, o processo formativo ocorreu em duas etapas distintas, mas complementares e dialeticamente relacionadas. A primeira correspondeu a uma formação teórico-prática, sem aplicabilidade na sala de aula, porém, com avaliação do desenvolvimento das professoras por meio da observação durante o encontro formativo e materialização do conhecimento nas narrativas e no processo de reelaboração do plano de aula no decorrer do curso de formação continuada. Nesse contexto, ao término de cada unidade do curso de formação, as professoras produziram narrativas para que pudéssemos ter novos parâmetros para mediar a reelaboração do plano de aula, que se estabeleceu como meta final nessa fase do processo formativo. Portanto, as narrativas funcionaram como elementos de avaliação que, segundo Cavalcanti (2019, p. 167), constituem-se como um “diagnóstico do ensino e

aprendizagem, segundo critérios definidos que deve servir para definir caminhos a serem seguidos, intervenções a serem feitas no sentido de se corrigir rumos passíveis de qualificação”.

A segunda se configurou como um desdobramento da primeira, dando continuidade nos encontros formativos que ocorreram na primeira fase, contudo, acrescentando o planejamento das aulas com um diferencial: duas das professoras que participaram da primeira etapa desenvolveriam o plano em sala de aula. Desse modo, a primeira fase contou com um curso de formação continuada cujo título foi “Elementos estruturantes para o planejamento dos conteúdos geográficos nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, desenvolvido no segundo semestre de 2018. Os encontros formativos ocorreram na sede do CEFAPRO de Barra do Garças, que também foi a instituição responsável pela certificação das professoras participantes.

Inicialmente, o projeto previa a participação de 15 professores pedagogos atuantes nas escolas estaduais e municipais de Barra do Garças; porém, devido à oferta de formações concomitantes em outras disciplinas, o grupo foi fechado com 07 professoras pedagogas. Dessa maneira, o curso foi organizado com uma carga horária de 48 horas, das quais 10 foram destinadas à realização de atividades não presenciais, como a leitura prévia do material e a realização de atividades individuais e em grupos. Vale ressaltar que essa proposta de formação continuada está referenciada no projeto de pesquisa intitulado *A formação profissional continuada e o ensino de Geografia em uma perspectiva histórico-cultural*, o qual visa discutir a problemática relacionada ao ensino de geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em termos metodológicos, essa etapa do projeto ganhou contorno essencial por se tratar do momento em que as professoras contaram com a possibilidade de reflexão sobre suas práticas cotidianas, exercitando a atividade de estudo e de planejamento. Ou seja, uma oportunidade para relacionarem teoria e prática à medida que desenvolviam o pensamento teórico sobre elementos estruturantes da teoria histórico-cultural e dos conteúdos de geografia com referencial nos conceitos de lugar, de paisagem, de cidade e de urbano.

À vista disso, a formação teve como objetivo geral o desenvolvimento de uma proposta de ensino centrada nos problemas práticos profissionais com referencial no plano de aula. Para tal propósito, têm-se os seguintes objetivos específicos: a) conhecer o tratamento geográfico dispensado pelos professores pedagogos aos fenômenos espaço-temporais na cidade de Barra do Garças; b) conhecer a concepção de ensino e de aprendizagem dos professores pedagogos; c) possibilitar que os professores pedagogos percebam como a localidade (a cidade de Barra do Garças) pode ser tomada como referência pelos professores para ensinar geografia; d) propor aos professores pedagogos possibilidades de abordagem dos conceitos de lugar e de paisagem ao planejar e ao ensinar geografia.

Para atingirmos os objetivos, definimos os seguintes conteúdos: a) plano de aula (tema, objetivos, conteúdos, metodologia/procedimentos metodológicos; b) conceitos de paisagem, lugar, urbano e cidade; c) as centralidades na cidade Barra do Garças, a mobilidade urbana e as interações socioespaciais; d) os passos didáticos para o ensino de geografia (problematização, sistematização e síntese); e e) reelaboração do plano de aula com referencial nos elementos estruturantes para a organização didática de Davydov – do geral para o particular, do abstrato para o concreto pensado e do intersubjetivo para o intrassubjetivo.

A proposta metodológica teve como ponto de partida e de chegada o plano de aula, logo, sua elaboração inicial nos possibilitou pensar a organização das etapas de apropriação conceitual tanto dos fundamentos básicos da teoria histórico-cultural como dos conceitos de lugar, de paisagem, de cidade e de urbano, que serviram de parâmetro para a reelaboração do plano. Com isso, buscamos uma aproximação entre o nível de conhecimento efetivo e os problemas profissionais vivenciados pelas professoras, ou seja, o plano, *a priori*, possibilitou que percebêssemos como elas articulavam, mentalmente, as ações a serem realizadas na matéria de geografia aos objetivos, aos conteúdos e às formas de organização e de gestão das aulas. Nesse viés, a formação continuada constituiu um espaço privilegiado para discussões sobre os problemas profissionais que permeiam o cotidiano dos professores e proporcionou que vivenciassem e desenvolvessem outras possibilidades de ensino.

Assim, buscamos conciliar o pensamento predominante na didática da geografia (CAVALCANTI, 1998; CALLAI, 2005) – que tem insistido na tese de que se considere as práticas espaciais dos alunos como ponto de partida para o ensino dessa ciência – à perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, que tem como um dos principais referenciais a dialética entre conhecimentos cotidianos e científicos; e, por fim, aos problemas profissionais dos professores, que entendemos ser geradores de necessidades, de motivos e, principalmente, do desejo de transformação da realidade vivenciada em nossas escolas.

Nessa perspectiva, cada conteúdo do curso foi desenvolvido com referencial nos passos didáticos de Cavalcanti (2014; 2019): problematização, sistematização, síntese, como já mencionado. Conjugados com a perspectiva de ensino para o desenvolvimento de Davydov – que considera como base para a formação do pensamento e do conhecimento teóricos a trajetória dialética: do intersubjetivo para o intrassubjetivo, do empírico para o concreto pensado e do geral para o particular. À vista disso, a organização didática contou com quatro unidades: a primeira dedicada à elaboração inicial do plano de aula; a segunda relacionada aos problemas conceituais; a terceira relacionada às possibilidades e aos desafios do ensino de cidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e a quarta voltada aos problemas práticos

profissionais relacionados às metodologias de ensino.

Dessa forma, na primeira unidade, para direcionar a elaboração do plano inicial pelas professoras, estabelecemos como objetivo diagnosticar os problemas práticos profissionais relacionados aos conceitos e à organização didática dos conteúdos de geografia das professoras formadas em pedagogia e que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como parâmetro para a elaboração, pedimos que as professoras formassem um plano de aula sobre um dos conteúdos de geografia que iriam ensinar no segundo semestre de 2018 ou no primeiro semestre de 2019, bem como definimos como partes constituintes do plano o tema, os conceitos estruturantes da ciência geográfica, o recorte espacial (Barra do Garças), o objetivo geral e os específicos, os procedimentos metodológicos e a forma de avaliação. Nesse sentido, a primeira unidade serviu de parâmetro para pensar as demais, como um diagnóstico sobre os problemas e as necessidades das professoras.

Desde modo, com parâmetro nos planos iniciais elaborados, no primeiro encontro do curso, estabelecemos as demais unidades. Nesse viés, a segunda foi direcionada para o desenvolvimento dos conceitos de lugar e de paisagem. Por conseguinte, como parâmetro para o desenvolvimento do conceito de paisagem, estabelecemos como objetivo a análise da percepção das professoras sobre o conceito de paisagem ao planejarem o ensino de geografia.

Na problematização, propusemos que as professoras analisassem algumas imagens da cidade de Barra do Garças com potencial para o desenvolvimento do pensamento geográfico (abstrações a partir do empírico). Além disso, como problema, pedimos que as professoras apontassem temas geográficos que pudessem ser desenvolvidos com o auxílio das imagens.

A sistematização contou com três momentos. No primeiro, após assistirem um curta (Temporalidades na paisagem)⁸ sobre a importância da leitura da paisagem para o desenvolvimento do pensamento geográfico, em grupos, as professoras discutiram sobre o desenvolvimento tecnológico e a transformação da natureza. No segundo, foi proposto o texto “Paisagem local: conceito e importância”, recorte do texto de Renata Alcine *et al.*, “Conhecer o local para agir no global: contribuições da Geografia na formação da cidadania”. Como problema, pedimos que as professoras, em grupos, fizessem a leitura e discutissem sobre o texto com base nos seguintes questionamentos: Como a leitura da paisagem local abre possibilidades para se analisar fenômenos geográficos que ocorrem em outras escalas, regional e mundial, por exemplo? Que abertura a leitura da paisagem local oferece para repensarem os conteúdos e as estratégias metodológicas apresentadas no planejamento inicial? Na sequência, cada grupo

⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fwaWE8fNQ-E>

apresentou o resultado das discussões para os demais. No terceiro momento, propusemos o texto “A leitura da paisagem”, adaptado do artigo de Helena C. Callai, “Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental”. Na problematização do texto, sugerimos que as professoras respondessem as perguntas: O que está na paisagem que não pode ser visto? Como essa proposição se relaciona com os conteúdos de geografia? Da mesma forma, cada grupo apresentou os resultados das discussões para os demais grupos. Como proposta de síntese, em grupos, as professoras analisaram as mesmas imagens da atividade inicial e responderam o mesmo questionamento. Assim, como nas atividades anteriores, apresentaram o resultado das discussões para os demais grupos.

Quanto ao conceito de lugar, o objetivo foi entender o significado e a sua importância teórica e metodológica para o desenvolvimento do pensamento e do conhecimento geográfico. Na problematização, pedimos que as professoras, em grupos, discutissem sobre um fragmento retirado do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso:

Os estudantes ao final dos anos Iniciais devem saber diferenciar os lugares de vivências e realizar a compreensão da produção das paisagens e suas inter-relações, tais como: urbano/rural, campo/cidade nos aspectos políticos, sociais, culturais, étnico-raciais e econômicos (MATO GROSSO, 2019, p. 215).

Após a leitura e análise do texto, as participantes também responderam ao seguinte questionamento: Qual a importância do conceito de lugar para repensarem a proposta inicial de planejamento centrado na cidade de Barra do Garças? Posteriormente, cada grupo apresentou o resultado das discussões para os demais grupos. Já na sistematização, foram trabalhados outros três textos, sendo o primeiro “Como ler o mundo da vida?”, uma adaptação do texto “Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental de Helena C. Callai. Com a leitura desse texto em grupo, questionamos as professoras sobre o que a autora, referenciada em Santos (2001), propõe ao afirmar que “um lugar comporta em si o mundo”. Cada grupo apresentou o resultado das discussões para os demais grupos. O segundo texto foi “O estudo do lugar e os conceitos”, uma adaptação do mesmo artigo de Helena C. Callai. Como problema, para as professoras, estabelecemos que, após a leitura em grupos, elas deveriam elaborar um sistema conceitual com referencial no conceito de lugar. Na sequência, cada grupo apresentou o mapa conceitual para os demais grupos. O terceiro texto trabalhado foi “Lugar como referência no tratamento dos conteúdos geográficos e a multiescalaridade no tratamento dos fenômenos geográficos no ensino”, adaptação do artigo “A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas” de Lana de Souza Cavalcanti. Como

problema, solicitou-se que as professoras, em grupos, repensassem o plano inicial, tendo como referência o conceito de lugar e a cidade de Barra do Garças. Da mesma forma, cada grupo apresentou o resultado das discussões para os demais grupos. Já como síntese da unidade, individualmente, as professoras produziram uma narrativa sobre a importância dos conceitos de paisagem e de lugar para o ensino dos conteúdos geográficos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Por fim, a terceira unidade foi dedicada para o estudo das possibilidades e dos desafios do ensino de cidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental e teve como título “Geografia Urbana: as centralidades na cidade Barra do Garças/mobilidade urbana e interações socioespaciais”, com o objetivo de compreender as potencialidades da organização socioespacial urbana para o desenvolvimento do conhecimento geográfico e didático-metodológico dos professores formados em pedagogia que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na problematização, as professoras discutiram, com referencial na cidade de Barra do Garças, as formas e as funções da cidade e analisaram as mudanças sociais, econômicas e ambientais provocadas pelo seu crescimento (SANTOS, 1985). Para finalizar, na sistematização, propusemos a leitura do texto “A cidade educa”, uma adaptação do artigo “A educação geográfica e a cidade: a Geografia escolar, o método e o ensino da cidade” de Santiago A. de Siqueira. Após a leitura em grupo, as professoras responderam aos seguintes questionamentos: O que significa dizer que a ação do professor não se trata apenas de ensinar conteúdo? A autora afirma que o professor repetidor de aulas perde a dimensão de sua profissão, o que o grupo pensa sobre isso? A autora distingue urbano e cidade, o que o grupo pensa sobre essa distinção? No final do texto, na citação de Cavalcanti (2008), há uma crítica ao ensino, fazendo referência a conceitos relacionados ao urbano e à cidade. Assim, foi indagado: Na opinião do grupo, por que a autora faz essa crítica? Após as discussões, cada grupo apresentou as reflexões que fizeram para os demais. Como proposta de síntese dessa unidade, individualmente, as professoras produziram uma narrativa com o tema “possibilidades e desafios da cidade como referência para o ensino de Geografia”.

A unidade IV foi dedicada a discutir sobre os problemas práticos profissionais relacionados às metodologias de ensino. Como as professoras já estavam vivenciando a organização do ensino com os passos didáticos da problematização, da sistematização e da síntese nas três primeiras unidades, entendemos que seria importante que houvesse um aprofundamento teórico conceitual desses passos. Para tanto, na problematização, foi proposto que as professoras, em grupo, discutam sobre a importância da didática para a aprendizagem e

para o desenvolvimento dos alunos. Para que as professoras entendessem os conceitos, na sistematização, propusemos o estudo do texto “Caminhos metodológicos do ensino de cidade”, adaptação do texto “O estudo de cidade e a formação do professor de Geografia: contribuições para o desenvolvimento teórico-conceitual sobre cidade e vida urbana” de Lana de Souza Cavalcanti. Em grupo, elas discutiram sobre o texto e responderam a seguinte indagação: Na opinião de vocês, qual é a importância dos passos didáticos apresentados pela autora para o ensino de geografia nos anos iniciais? Quais as possibilidades e os desafios para planejar o ensino tendo esses passos como referência? Cada grupo apresentou o resultado das reflexões para os demais.

A síntese dessa etapa do estudo se configurou no plano reelaborado, que será analisado na no Capítulo IV. Dessa forma, a materialização e a sistematização de ideias sobre o plano final da primeira fase representaram uma possibilidade de se ensinar geografia em uma perspectiva de superação de práticas tradicionais de reprodução do conteúdo em si, desprovido de sentido e de significado, alargando as possibilidades de se fazer deles as ferramentas necessárias para a realização de operações mentais com potencial de formação do pensamento conceitual. Nessa síntese, foi possível perceber que o processo formativo foi fundamental para a introdução dos conceitos fundamentais para as professoras pedagogas desenvolverem o planejamento do ensino de geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Faz-se importante destacar que, em alguns conceitos, houve possibilidade de aprofundar mais as discussões e, de alguma forma, isso apareceu no planejamento final das professoras.

Todavia, como Davydov (1988), Garcia Pérez (2006) e Moraes (2015) afirmam, a transformação depende de tempo suficiente para que as práticas pedagógicas já enraizadas na prática docente comecem a ceder espaço para uma nova teoria, e assim novas práticas ganhem significado e façam sentido para as professoras. Por isso, os planos das professoras apresentam não só características da concepção que desenvolvemos na formação, mas também apresentam a manutenção de elementos de outras concepções filosóficas, psicológicas e didáticas. Sendo, dessa maneira, algo previsto e que nos orientou, no sentido de incluir na metodologia e na pesquisa a continuidade do processo formativo com duas professoras, conforme já relatado anteriormente, pois, na pesquisa de mestrado, que também buscou compreender o desenvolvimento de conceitos geográficos na formação continuada de professores pedagogos, Moraes (2015, p. 179) concluiu que em cursos “com períodos de curta duração – quarenta horas, por exemplo – é necessário que se estabeleça etapas de planejamento e execução da teoria em sala de aula, com o acompanhamento do professor formador”. No entanto, ao longo do processo, surgiu a necessidade de se realizar alterações na proposta inicial, visto que uma das

professoras que participaria da segunda fase, por motivos pessoais, não pode dar continuidade aos estudos, ao planejamento e ao desenvolvimento em sala de aula.

Assim, como as demais professoras que participaram da primeira etapa não haviam atribuído aulas em 2019, por estarem no regime de contrato temporário, o restante da pesquisa se deu com apenas uma das professoras que participaram da primeira etapa da formação. Neste sentido, alguns cuidados foram tomados para que não houvesse influência para além da mediação do formador/pesquisador, pois ir além da mediação poderia interferir no resultado da pesquisa. Quanto a influência nos resultados, o fato de seguir com apenas uma das professoras, possibilitou maior aproximação entre o pesquisador e a professora, sem que isto prejudicasse a generalização para outras situações e ou condições formativas.

Dessa forma, de agosto a dezembro de 2019, nas manhãs de quinta-feira, na biblioteca do Cefapro, foram realizados 10 encontros para o aprofundamento em alguns conceitos (4 primeiros encontros) e planejamentos de aulas a partir do 5º encontro, sendo o planejamento desenvolvido em sala de aula de outubro a dezembro de 2019. Neste período, foram acompanhadas 20 (vinte) aulas da professora Elisa em uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual Maria Nazareth Mirando Noleto, localizada no Bairro Jardim Pitaluga, na cidade de Barra do Garças.

O estudo dessa fase teve como parâmetro o diagnóstico realizado com a observação durante a primeira etapa, as duas narrativas e o plano final elaborado pela professora. Além disso, o primeiro encontro foi pensado para que, nas discussões, a professora revelasse algumas fragilidades ou mesmo pontos que gostaria de aprofundar. Como havíamos discutido, no final da primeira etapa, sobre o plano reelaborado, a professora sugeriu que aprofundássemos os estudos sobre os passos didáticos de Cavalcanti e a mediação. Com referencial nas observações e no plano final da professora, foram acrescentados os conceitos de lugar, de paisagem, de cidade, de urbano e de escala. Os quatro primeiros já haviam sido estudados na primeira etapa da formação, já o conceito de escala fora introduzido devido à dificuldade que as professoras apresentaram nas discussões sobre o conceito de lugar, principalmente em termos de escala geográfica, inclusive a professora Elisa que participaria da segunda etapa.

Para o estudo desses temas, foram escolhidos três textos de Lana de Souza Cavalcanti.

- a) Os princípios geográficos: a localização, a distribuição, a conectividade, a escala. Texto que compreende as páginas 104 a 110 do livro “Pensar pela Geografia: ensino e relevância social”;
- b) A seção em que a autora desenvolve as referências conceituais relevantes para o

pensamento espacial, nas páginas 47 a 59 do livro “A Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana”;

- c) A seção sobre o percurso didático para a mediação: proposta metodológica para a efetivação do ensino com finalidade do pensamento geográfico, nas páginas 163 a 167 do livro “Pensar pela Geografia: ensino e relevância social”.

Vale ressaltar que, em geral, a metodologia dessa fase do estudo ocorreu em uma perspectiva dialógica entre o professor formador e a professora cursista, diferenciando um pouco da primeira etapa, em que predominou a mediação por meio dos trabalhos em grupo e do debate. Ademais, os resultados quanto ao desenvolvimento dos conceitos, o planejamento realizado, a ação da professora em sala de aula, bem como alguns elementos complementares da professora e os resultados da primeira fase apresentaremos nos Capítulos IV e V da tese.

Nos capítulos a seguir, notadamente nos Capítulos II e III, passaremos a analisar os aspectos conceituais e metodológicos que permearam todo o processo formativo das professoras.

CAPÍTULO 2 – PROCESSO FORMATIVO NO DESENVOLVIMENTO DE UMA PROPOSTA DE ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

No primeiro capítulo, logrou-se discutir a formação inicial e continuada e o processo de profissionalização dos professores pedagogos que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, foi apontada a necessidade da mobilização, entre outros, de dois conhecimentos que são fundamentais para se pensar em um ensino que promova o desenvolvimento do pensamento geográfico, tanto nos professores como nos alunos, ou seja, os saberes curriculares e didático-metodológicos disciplinares. Ademais, consideramos também que essa não tem sido a realidade vivenciada pelos professores nos cursos de pedagogia e na maioria dos cursos de formação continuada em serviço. Dessa forma, surgiu um questionamento importante sobre as contribuições da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos professores: Como organizar os cursos de formação continuada de maneira que contribuam para que as docentes organizem um ensino que promova o desenvolvimento do pensamento geográfico dos alunos?

Com base nesse questionamento, chegamos à possibilidade de uma proposta de formação que considera os problemas práticos profissionais e que se desenvolveu parametrizada pelos pressupostos teórico metodológicos da teoria histórico-cultural. Deste modo, um dos caminhos possíveis, segundo García Pérez (2006), foi o de conjugar, na formação desses professores, os problemas práticos profissionais, os passos didáticos para o ensino problematizado de geografia. Além disso, conforme Cavalcanti (2013; 2014), também nos preocupamos em fazer uma sistematização e uma síntese, bem como utilizar os aspectos fundamentais da mediação de Davydov (1981; 1988), ou seja, as relações geral-particular, empírico-concreto e intersubjetivo-intrasubjetivo. À vista disso, neste subcapítulo, nosso objetivo será o de sistematizar essa proposta com base nos marcos teóricos dos autores mencionados e da possibilidade de articulação deles para o desenvolvimento do pensamento geográfico das professoras pedagogas em um processo de formação continuada.

2.1 Os problemas práticos profissionais dos professores ao ensinar geografia nos anos iniciais

Os professores deparam-se, em seu dia a dia, com situações complexas e que requerem uma atitude condizente para solucioná-la. Esse é o nosso ponto de partida para entender o que

veio a ser chamado de problemas práticos profissionais. Para Imbernón (2001), trata-se de uma formação que tem como referência a ideia de que a docência deve incorporar um conhecimento profissional que possibilite desenvolver autonomia para a construção do pensamento pedagógico. Nesse sentido, o autor afirma que

un proceso que ha de comportar una coherencia en el desarrollo de la aplicación de ese conocimiento pedagógico, partiendo del análisis de la situación: analizar necesidades, expectativas, problemas, demandas... Analizar los "problemas profesionales y personales", es decir, partir de éstos y de una metodología de resolución de problemas profesionales (IMBERNÓN, 2001, p 14).

Trata-se, dessa forma, de uma postura investigativa para tomar decisões decorrentes do processo de aprendizagem, uma vez que se constitui na atividade principal da docência. Porém, não se trata de uma questão simples, pois, para se chegar às necessidades, às expectativas, aos problemas e às demandas, exigem-se reflexões que, muitas vezes, vão além de questões prático-teóricas e que seguidas vezes os professores não estão preparados ou não têm força para realizarem. Principalmente, por não se tratarem somente de problemas que requeiram ações individuais devido ao seu entrelaçamento com fatores sociais, políticos e culturais. Nessa perspectiva, Imbernón (2001, p. 4) declara que

esto nos lleva a valorar la gran importancia que tiene para la docencia el aprendizaje de la relación, la convivencia, la cultura del contexto y el desarrollo de la capacidad de interacción de cada persona con el resto del grupo, con sus iguales y con la comunidad que enmarca la educación.

Isso implica afirmar que a formação profissional desejada, que atenda demandas cada vez mais complexas da sociedade, depende da capacidade reflexiva do coletivo de professores; não como treinamento para desenvolver ações pensadas em outras instâncias, mas para tomar decisões no dia a dia da escola sobre as propostas de ensino e sobre o desenvolvimento mental dos alunos. Nesse viés, a educação escolar pouco tem respondido às demandas sociais, o que se deve em parte à realidade complexa do mundo, com intenso processo de globalização, de informatização e de formação do pensamento único. Este, aliás, extremamente relacionado às ações governamentais que seguem as propostas de ordem econômica mundial de adaptação do sujeito à condição de trabalhadores pacíficos e consumidores impulsivos, desvinculando-os da capacidade reflexiva sobre os problemas fundamentais da sociedade, como os problemas ambientais, a ampliação das desigualdades sociais e, principalmente, da escalada de violência, que, inclusive, adentra os portões da escola.

Diante dessa realidade, convém questionar se a formação dos profissionais estaria mesmo em discrepância com essa realidade vivenciada pela sociedade, visto que, se o esperado

da educação escolar – na perspectiva capitalista – é a adaptação do sujeito às condições mercadológicas de trabalho e de consumo, não haveria questionamentos acerca do processo formativo, uma vez que este estaria em consonância com essa condição. A esse respeito, García Pérez (2006, p. 40) elucida que

en todo caso convendría matizar algunos aspectos acerca de la cuestión del desajuste entre realidades sociales, por una parte, y educación y formación del profesorado, por otra. Ante todo, habría que recordar que la propia idea de desajuste responde a una determinada perspectiva de análisis –la que aquí se ha adoptado–, pues desde la óptica del sistema dominante, en el fondo, no hay un gran desajuste, ya que la escuela sigue cumpliendo funciones de alto interés para el sistema [...].

Assim, faz-se necessário esclarecer a nossa perspectiva de análise, e em que medida a formação profissional, pensada com base nos problemas práticos profissionais, poderia contribuir para que os professores pedagogos, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvam uma proposta de ensino que os possibilitem pensar sobre as condições sociais e espaciais nas quais estão inseridos, bem como em que medida podem contribuir para melhorar essas condições?

Como iniciamos este subcapítulo afirmando que os professores se deparam em seu dia a dia com situações complexas, as quais, muitas vezes, têm dificuldades para resolvê-las, a ideia que permeia este modelo de formação passa pela análise da formação docente que esteja diretamente relacionada a essas situações. Nesse sentido, García Pérez (2006, p. 54-55) assegura que

asumiendo esta posición, el desarrollo profesional que nos parece deseable se estructuraría en torno al trabajo sobre “problemas profesionales”, entendidos como problemas vinculados a la práctica, es decir, a aquellos problemas a los que se enfrentan los profesores y profesoras en el ejercicio habitual de su profesión. Por su vinculación a la práctica, estos problemas son, de hecho, “problemas prácticos profesionales”.

Cabe explicar que os problemas práticos profissionais possuem uma perspectiva teórica interessante, pois a maioria das formações seguem parâmetros standardizados e genéricos, negligenciando as particularidades das dificuldades enfrentadas pelos professores. Sem dúvida, isso tem influenciado na maneira como essas veem o processo formativo e o desenvolvimento profissional, uma vez que, influenciadas por essa cultura massificada, demonstram interesse por formações que as subsidiem com técnicas para serem reproduzidas em sala de aula. Esse tem sido o modelo adotado pelos programas governamentais e pelas empresas especializadas em formação de professores, pois as demandas formativas, nesses casos, têm como parâmetros as matrizes de referência das avaliações em larga escala, mesmo que esta não seja uma tarefa

fácil para os professores, entendemos que o foco deva centrar-se nas dificuldades ou nos problemas enfrentados pelos professores no cotidiano da escola e da sala de aula.

Dessa maneira, os problemas práticos profissionais tomados como referência no processo formativo não se orientam pelo praticismo, que se caracteriza pela reprodução irrefletida das propostas empresariais que tem se articulado aos programas governamentais. Para García Pérez (2006, p. 55):

No se trata de caer en un practicismo, sino de saber hacer interaccionar lo práctico y lo teórico, intentando así superar una fractura, que [...], es habitual en la profesión docente... Es evidente que esa interrelación teoría-práctica no se puede conseguir de la noche a la mañana, especialmente si durante la formación inicial, por ejemplo, nunca se han tenido experiencias en esa línea.

Como discutido no primeiro subcapítulo, essa é a realidade brasileira dos professores formados em Pedagogia que recebem uma formação generalista, na qual uma de suas especificidades é ministrar aulas em todas as disciplinas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Logo, isso se transforma em um problema prático profissional à medida que, dificilmente, o arcabouço de conhecimentos curriculares e didático-metodológicos dessas disciplinas serão desenvolvidos na formação inicial, constituindo-se em um problema prático-profissional. Essa condição está presente no pensamento das professoras que participaram do curso de formação continuada que desenvolvemos, como se pode observar no relato a seguir:

Quando foi proposto esse curso de geografia pensei sobre o fato de que estamos dentro da pedagogia, somos formadas, mas infelizmente temos que dar todas as matérias, português, matemática, ciências, geografia e história. Então infelizmente no curso acaba tendo uma defasagem porque somos formadas, em síntese, para dar conta de todas as matérias com eficiência, mas infelizmente ficam falhas (Professora “Jane”).

Vejo esse espaço aberto para estudar geografia com grande valia porque estamos ensinando nossos alunos a vivenciar a conhecer os conceitos, a localização, o espaço e nós pedagogas não somos preparadas para ensinar geografia [...] (Professora “Nil”).

Nas falas das professoras, evidencia-se a fragilidade da formação inicial em pedagogia no que se refere ao exercício da docência. Essa condição acaba por se constituir um problema prático profissional que se manifesta, principalmente, na dificuldade de os professores lidarem com conceitos e conteúdos de geografia e de outras disciplinas do currículo escolar. Desse modo, o resultado dessa dificuldade pode ser percebido na ação deles ao reproduzirem mecanicamente os conteúdos como são apresentados em manuais e/ou em livros didáticos, dificilmente perceptíveis devido à distância entre a finalidade da disciplina e o que alcançam com a prática realizada.

Em relação à superação dessa fragilidade, García Pérez (2006) faz uma ressalva

importante, afirmando que se a aposta é em uma alternativa que enfrente as rotinas e os hábitos profissionais, a cultura profissional dominante, as chances de sucesso diminuem significativamente. Nesse contexto, tanto Imbernón como García Pérez concordam que o caminho é o da valorização da intersubjetividade, ou seja, priorizar as ações coletivas. Esse é um aspecto que consideramos na formação por entendermos que a superação de problemas e o desenvolvimento das capacidades cognitivas individuais estão subordinadas à internalização de capacidades originadas no plano intersubjetivo.

Retomando a questão dos problemas práticos profissionais das professoras, ao nos referirmos, acima, às falas das docentes, afirmamos que elas têm dificuldades para desenvolver os conteúdos de geografia com os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, segundo elas, esse é um problema relacionado à proposta de formação nos cursos de pedagogia. Essa reflexão leva-nos ao seguinte questionamento: Quais problemas decorrentes da formação em pedagogia influenciam no ensino de geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Qual caminho poderíamos seguir para realizar esse diagnóstico?

Esse é um aspecto importante de nossa proposta de formação continuada, pois a elaboração inicial do plano de aula nos possibilitou a aproximação dos problemas profissionais vivenciados pelas professoras e, dessa forma, propiciou pensarmos na organização das etapas do plano, ou seja, o plano, a priori, possibilitou a percepção de como elas articulam mentalmente as ações a serem realizadas no ensino de geografia, o tema, os conceitos, os objetivos, os conteúdos, a organização e a gestão das aulas. Assim, a formação continuada se configurou um espaço privilegiado para discussões sobre os problemas profissionais que permeiam o cotidiano das professoras e abriu possibilidades para vivenciarem e desenvolverem outras perspectivas de ensino com referencial na teoria histórico-cultural. Na sequência, apresentamos resumidamente duas propostas didáticas organizadas com base nessa teoria.

2.2 Didática geral e específica: as contribuições de Davydov e Cavalcanti

No subcapítulo anterior, o destaque foi para a elucidação do lugar dos problemas práticos profissionais nesta pesquisa, os quais estão relacionados, principalmente, à forma como estão organizados os cursos de pedagogia e a atuação dos professores. Assim, conforme Garcia Perez (2000), os cursos de formação, e neste caso específico de formação continuada, não poderiam estar presos somente à prática, mas sim se apoiar em teorias capazes de colocar os professores em condições de superarem os problemas práticos profissionais. Nesse viés, buscamos na didática desenvolvimental de Davydov (1988) e na didática para o envolvimento

do pensamento geográfico de Cavalcanti (2014; 2019) os aportes teóricos da mediação, tendo em vista o desenvolvimento do pensamento geográfico dos professores e uma abertura para que possam ensinar seus alunos.

Este recorte teórico-conceitual se deu em função de minha trajetória com alguns anos de estudos da didática desenvolvimental de Vasily Vasilyevich Davydov, bem como de várias experiências com a didática para o ensino de geografia de Lana de Souza Cavalcanti nos cursos de formação continuada de professores. Deste modo, neste subcapítulo, o foco estará na produção teórica desses autores e na possibilidade de conjugação desses pensamentos em uma proposta didática para a formação de professores e para o ensino de geografia.

Por esse ângulo, Davydov elaborou sua proposta para o desenvolvimento ou ensino desenvolvimental nos anos 60, 70 e 80 do século passado, na então União Soviética, tendo como principal referencial a teoria histórico-cultural de Vygotsky e a teoria da atividade de Leontiev. Cavalcanti, mais recentemente, trilhou caminho semelhante ao propor uma didática para o ensino de geografia, também com referência na teoria histórico-cultural de Vygotsky. Assim, por se embasarem na filosofia Marxista e nos estudos sobre o desenvolvimento do pensamento de Vygotsky, essas propostas comungam a mesma intencionalidade, sendo o desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual dos alunos. Em outras palavras, buscam a superação do ensino direto e a mera memorização dos conteúdos. Além disso, concebem o desenvolvimento integral dos alunos como conjuntos complexos de operações mentais sobre o objeto.

Nessa perspectiva, Davydov (1988) assinala que, no trabalho pedagógico com os alunos que iniciam a vida escolar, é importante valorizar o concreto, mas há uma orientação para que se assegure o desenvolvimento mental desses alunos. Desse modo, gradativamente, o professor organiza o ensino para que eles adentrem o mundo das abstrações pela formação conceitual com base em suas experiências sensoriais. Nesse sentido, Davydov (1988, p. 113, grifos do autor) afirma que

é característico que quando na escola se observa a tendência a estruturar o ensino sem apoiar-se unicamente em imagens cotidianas concretas, uma série de psicólogos especializados em pedagogia assinalam as consequências negativas deste fato. Assim, S. Baránov assinala que uma criança de sete anos "sai do mundo das imagens concretas para ingressar paulatinamente no mundo das abstrações, no mundo dos conceitos; sai, separando-se das imagens concretas mais próximas e compreensíveis para ele". Esta "separação" da criança a respeito das imagens concretas influi aparentemente "de forma negativa" sobre o desenvolvimento mental e moral da criança⁹. Daqui se deduz que é importante utilizar no processo de ensino a experiência concreta cotidiana dos escolares menores, posto que sobre sua base surgem as abstrações [...] gramaticais e aritméticas. "Precisamente no período em que a criança

⁹ Veja-se: S. Baránov. *La experiencia sensorial del niño en la enseñanza primaria*. Moscú, 1963, p. 8.

vive de imagens e impressões concretas, há que sistematizar, generalizar sua experiência sensorial e sobre esta base formar os primeiros conceitos [...].

Percebe-se que o problema tem sido a utilização da experiência sensorial cotidiana orientada para a formação dos conceitos empíricos. Isto posto, Davydov defende que o cotidiano das crianças deve ser utilizado no ensino, entretanto deve ter uma orientação para a reestruturação qualitativa em uma forma especial e nova, ou seja, na direção da formação do conhecimento teórico. Este, justamente, tem sido o legado da ciência, de outra forma haveríamos de questionar a sua existência. Logo, isso tem relevância substancial no ensino, pois “o conhecimento teórico é o conhecimento com um mínimo de apoio em imagens visuais, com um máximo de construções expressas verbalmente” (DAVYDOV, 1988, p. 115).

Todavia, esse tem sido um caminho pouco percorrido pelos professores, e essa alienação tem resultado no predomínio do conhecimento externo dos objetos. Ademais, o autor considera o processo didático para a formação do conhecimento teórico sem o apoio no conhecimento sensorial muito difícil, principalmente com alunos de pouca idade, daí a orientação para que se recorra ao sensorial concreto como ponto de partida. Da mesma forma, pode-se falar em relação à importância dos conhecimentos cotidianos no processo de ensino-aprendizagem. Essa, porém, foi uma das preocupações de Vygotsky para pensar o desenvolvimento das capacidades superiores, ou seja, a via de mão dupla entre os conhecimentos cotidianos e científicos.

Por conseguinte, a ideia que nos parece aclarar é a de que Davydov considera o conhecimento empírico sensorial para a formação dos alunos, mas defende ser necessário ir além. Isso significa dizer que as crianças precisam descobrir e distinguir, no material de aprendizagem, algumas relações gerais e essenciais para, daí, abstrair as características particulares. Isso é possível se a organização do ensino tiver por base a compreensão dialética do pensamento. De acordo com essa concepção, no ensino do bairro, por exemplo, que é algo concreto para os alunos, em que realizam suas práticas espaciais cotidianas, as crianças podem pesquisar a origem e a história do bairro, elaborar um mapa conceitual ou uma maquete. Se as crianças moram em bairros diferentes, é importante que analisem e reflitam sobre esses mapas, maquetes e sobre as pesquisas que realizaram com objetivo de produzir síntese por meio de abstrações e generalizações. Além disso, a organização das crianças em grupos, sob a mediação do professor, contribui para a apropriação do conteúdo. É nesse sentido que Davydov (1988, p. 171) aponta ao propor que “a atividade de aprendizagem produz melhores resultados quando as crianças interagem intensamente entre si no processo de assimilação de conhecimento e habilidades (por exemplo, discutem as condições de sua origem)”.

Nessa concepção de ensino, compete ao professor, à medida que as crianças ampliam o conhecimento em relação ao objeto de estudo, aumentar o grau de dificuldade dos problemas a serem resolvidos. Assim, as crianças, ao realizarem tarefas e ao resolverem problemas cada vez mais complexos, envolvendo o conteúdo da matéria estudada, desenvolvem o pensamento teórico, avaliam-se e fornecem aos professores elementos para que sejam avaliadas. Isso possibilita ao professor, na condição de mediador da aprendizagem, acompanhar sistematicamente o desenvolvimento coletivo e individual das crianças e da sua própria atuação. Nesse processo, as crianças e o professor desenvolvem constantemente um ato reflexivo e crítico, próprio do movimento dialético, possível porque a consciência teórica direciona a atenção de humanos para a necessidade de entender suas próprias ações cognitivas, para considerar o próprio conhecimento. De acordo com Davydov (1999, p. 7), “em termos filosóficos isso se refere à reflexão”. Assim, o motivo para aprender encontra-se no objetivo da tarefa a ser desenvolvida.

A organização do ensino na perspectiva desenvolvimental pode levar à ideia de que o professor assume uma tarefa secundária, pois desloca seu papel de transmissor de definições prontas do tipo “professor enciclopédia”, que escreve no quadro ou dita o significado das palavras¹⁰, para o de mediador da apropriação dos conceitos por parte das crianças. No entanto, essa prática de ensino exige muito mais dele, uma vez que seu fazer pedagógico não se limita à apropriação do conteúdo como definição, mas sim a uma mediação que propicia a operação mental capaz de captar as relações externas e internas do objeto estudado. Nessa perspectiva, Chaiklin (1999, p. 5) afirma que

o propósito da atividade de aprendizagem é ajudar os alunos a dominarem as relações, abstrações, generalizações e sínteses que caracterizam um aspecto do conteúdo. Este domínio é refletido na sua habilidade para fazer reflexão substantiva, análise e planejamento. A estratégia educacional básica para dar aos alunos a possibilidade de reproduzir pensamento teórico é a de criar tarefas instrucionais cujas soluções requeiram a formação de abstrações substantivas e generalizações sobre as ideias centrais da matéria. Esta aproximação é fundamentada na ideia de internalização de Vygotsky, ou seja, aprende-se o conteúdo da matéria aprendendo os procedimentos pelos quais se trabalham os temas específicos da matéria.

Para que isso ocorra nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a escola e o professor precisam estar bem-preparados, pois, além do conhecimento científico e pedagógico, é preciso ter clareza sobre a função da escola, tendo como referência uma dimensão filosófica que se constitui uma perspectiva utópica de sociedade. Isso nos revela que a atividade de aprendizagem

¹⁰ Nessa concepção de ensino, basta a definição para que seja memorizada pelos alunos.

consiste na apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade em uma perspectiva teórica, e dela depende o trabalho do professor. Nesse sentido, Davydov (1988, p. 90) destaca que

a entrada da criança na escola é uma das transições (passagens) cruciais na sua vida. A evidência externa desta transição é visível nas mudanças na organização da vida das crianças e nas novas obrigações que ela assume como aluno. Esta transição, porém, tem um fundamento interno de profundo alcance: ao ingressar na escola, a criança começa a assimilar os rudimentos (os ABCs) das formas mais desenvolvidas de consciência social, ou seja, a ciência, a arte, a moralidade e a lei, que estão ligados à consciência e ao pensamento teórico. Os ABCs destas formas de consciência social e formações espirituais correspondentes só são assimilados se as crianças realizam uma atividade adequada à atividade humana historicamente encarnada. Essa atividade é a atividade de aprendizagem.

Para Davydov (1988), a atividade de aprendizagem se desenvolve em seis passos, estruturados mediante o uso de modelos como ferramentas de aprendizagem. Esses passos têm sua produção determinada pelas diferentes estruturas das tarefas didáticas, em que

a tarefa de aprendizagem é produzida pelos escolares mediante o cumprimento de determinadas ações que passamos a enumerar: 1ª transformação dos dados da tarefa a fim de revelar a relação universal do objeto estudado; 2ª modelação da relação diferenciada em forma objetivada gráfica ou literal; 3ª transformação do modelo, com vistas a estudar as propriedades em “forma pura”; 4ª construção de um sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidos mediante a aplicação de um procedimento geral; 5ª controle da realização das ações anteriores; 6ª avaliação da assimilação geral como resultado da solução da tarefa de aprendizagem (DAVYDOV, 1988, p. 181).

O autor explica que cada uma dessas ações possui operações, cujo conjunto pode mudar conforme a variação das condições reais em que se resolve uma ou outra tarefa da aprendizagem. É possível que, no início, as crianças apresentem dificuldades para formular as tarefas de aprendizagem e as propostas para executá-las, mas, com a ajuda inicial do professor, gradativamente, desenvolvem capacidades que, segundo Davydov (1988, p. 98), “formam neles a atividade de aprendizagem autônoma”. Assim, com base no que já foi abordado anteriormente, sabemos que essa não tem sido a realidade da formação de professores, e isso tem refletido na aprendizagem das crianças, uma vez que predomina a transmissão do conhecimento, na maioria das vezes, como se apresenta no livro didático ou em apostilas adquiridas pela administração pública, resultando, conforme Davydov (1988), em uma aprendizagem mecânica, geralmente infrutífera diante das necessidades de solução de problemas cotidianos.

À vista disso, buscamos uma aproximação da didática geral de Davydov e a didática

específica que Cavalcanti vem estruturando em sua trajetória como professora universitária e pesquisadora do ensino de geografia. Como vimos, a preocupação de Davydov esteve centrada em um caminho didático que levasse a formação e o desenvolvimento do pensamento teórico/conceitual dos alunos. Essa também tem sido a preocupação central de Cavalcanti, mas especificamente em relação ao ensino de geografia, evidente em um texto de 2010, em que Cavalcanti expõe sua preocupação, indicando que, na didática dos professores de geografia,

[...] parece não haver clareza sobre a articulação entre os saberes sobre os lugares em que se vive e os princípios teóricos e o instrumental conceitual para pensar esses lugares. As aulas ainda seguem, em muitos casos, o estilo tradicional de transmissão verbal, com a preocupação principal de “passar” o conteúdo que está sistematizado e disponível nos currículos e no livro didático (CAVALCANTI, 2010, p. 6).

Importa assinalar que, ao fazer referência aos lugares de vivência, a autora sinaliza para as relações particulares, para as práticas geográficas cotidianas e que os professores, ao organizarem o ensino, possibilitem aos alunos articularem este conhecimento com o conhecimento produzido pela ciência, ou seja, que os princípios e os fundamentos teórico-conceituais sejam referência para que os alunos resolvam problemas particulares. Nesse sentido, Cavalcanti (2013a) ainda afirma que o objeto de análise geográfica não pode ser concebido como se a explicação estivesse nele próprio, com soluções particulares para problemas particulares, mas sim como uma abstração, uma construção teórica. Assim, em relação ao conceito de espaço geográfico, Cavalcanti (2013a, p. 51) reconhece que

o espaço geográfico não corresponde a um referente direto da experiência empírica, não é um objeto em si mesmo, a ser descrito em suas características externas. Ele é uma abstração, uma construção teórica, uma categoria de análise que permite apreender a dimensão da espacialidade das/nas coisas do mundo.

A autora insiste na tese de que a solução de problemas particulares requer abstração e construção teórica e, apoiada no pensamento de Lefebvre, afirma que as sensações e as percepções não ocorrem em operações distintas, pois a sensação torna-se um momento interno da percepção; da mesma forma que o pensamento empírico se torna um momento do pensamento teórico. Além disso, Cavalcanti aborda uma forma de pensamento em que se destacam duas dimensões, a do imediato e a do mediato e suas relações no processo de aprendizagem:

[...] no processo de conhecimento geográfico que ocorre na escola, assume-se o caráter mediato dos conteúdos geográficos a serem ensinados, pois, justamente eles são mediações que, uma vez apreendidos, propicia elementos para o desenvolvimento do pensamento dos alunos, no sentido de construir conhecimentos que extrapolam a experiência, o imediato e o visível, e que é capaz de estabelecer relações e conexões

entre diferentes aspectos e manifestações do real (CAVALCANTI, 2013a, p. 57).

Assim como Davydov, para Cavalcanti não há uma predisposição para que o aluno consiga desenvolver um tipo de raciocínio que o possibilite se relacionar com o mundo como objeto de pensamento. Nesse sentido, compete aos professores de geografia o esforço intelectual para que, pela mediação didática, seja possível às crianças estabelecerem a relação do conhecimento teórico-científico com o seu cotidiano. Para Cavalcanti (2013a, p. 59, grifo do autor),

se o conteúdo apresentado/trabalhado nas aulas de geografia não são correspondências diretas da realidade vivida diretamente pelos alunos, mas, construções resultantes do conhecimento “mediato”, o esforço do professor está centrado em demonstrar como essas duas dimensões estão relacionadas.

Para a autora, a organização didática do conteúdo é fundamental para que os alunos entrem em atividade de estudo. Além disso, para Cavalcanti é importante que, ao organizar o ensino, os professores se preocupem com problemas escalares, isso porque os problemas solucionados em um nível de relação do aluno com o mundo não são suficientes para que se resolvam problemas semelhantes em outros níveis de relação. Sobre isso, Cavalcanti (2011, p. 198) salienta que

trabalhar com as escalas – local e global e suas mediações – requer uma construção intelectual, que permita compreender suas interrelações, e seus limites. Nem tudo é visto na escala do lugar, em primeira abordagem, numa experiência empírica. Os elementos que se observam e que são facilmente visíveis em uma escala, por exemplo, numa paisagem, em outras escalas não o são; porque mudam-se os aspectos e problemas possíveis de serem extraídos.

Isso significa que o professor de geografia, ao organizar o ensino, deve encontrar, nas práticas espaciais dos alunos, ou seja, nos espaços em que eles exercem suas atividades diárias, a conexão com os conceitos científicos correspondentes. Subentende-se que o professor possua o conhecimento nuclear do conceito e, com isso, proporcione às crianças encontrar, no caso particular, as determinações do conhecimento geral e, a partir daí, fazer generalizações e resolver problemas relacionados a situações análogas mais ou menos complexas. Desse modo, a formação de conceitos geográficos pode ser entendida como uma espécie de percurso a ser realizado nas aulas de geografia, tendo como ponto de chegada o conhecimento teórico. A esse respeito, Cavalcanti (2011, p. 201) ratifica que

a formação de conceitos geográficos é uma habilidade essencial para a compreensão da realidade para além de sua dimensão empírica, na medida em que os conceitos permitem fazer generalizações e incorpora um tipo de pensamento que é capaz de ver o mundo não somente como um conjunto de coisas, mas um modo de pensamento que

é capaz de converter tais coisas, por meio de operações intelectuais, em objetos espaciais (teoricamente espaciais, se assim se pode dizer).

Para viabilizar essa proposta em sala de aula, é necessário que os conteúdos trabalhados tenham como objetivo a formação de conceitos geográficos, destacando-se, neste estudo, o conceito de lugar, de paisagem e de cidade, os quais possibilitam uma abordagem dos conteúdos, tendo como ponto de partida os conhecimentos imediatos ou cotidianos. Com isso, a proposta é de que o aluno conheça seu local, seu bairro, sua cidade, suas características e seus problemas geográficos e, ao aprender a analisar seu lugar, também consiga compreender as outras escalas geográficas. Além disso, os conceitos mantêm uma relação dialética entre si. A rua, por exemplo, pode ser um lugar, uma paisagem, um território ou a integração deles no conceito de espaço geográfico, isso vai depender do olhar ou do interesse que o sujeito possui ao procurar entender essa localidade. Assim, consoante a Cavalcanti (2013a, p. 54-55), a “conclusão a se chegar é a de que a análise geográfica que se faz de um objeto é que o torna paisagem ou lugar, por exemplo [...] quando se tem como meta formar para o desenvolvimento de um tipo de pensamento, que é capaz de ‘ver’ para além do visível [...]”. O lugar, a paisagem e a cidade, nesse sentido, têm se revelado como conceitos importantes para o ensino de geografia, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental em que, fazendo uma analogia com o pensamento de Davydov (1988), o espaço concreto, vivido pela criança, assume um papel importante para a compreensão dos conteúdos escolares (teóricos ou científicos).

Nesse contexto, Cavalcanti (2013a, p. 61) traz esse pensamento para o ensino de geografia e escreve que, ao ensinar, o professor deve ter como objetivo que a criança “conheça seu lugar de vida cotidiana, seu bairro, sua cidade, as características e os problemas geográficos desses locais e, com isso, também aprenda uma maneira de analisar esses lugares, uma maneira de compreender a multiescalaridade”. Esta capacidade se revela no potencial de abstração e de generalização dos alunos. Assim, é esse aspecto da relação entre sujeito e objeto de aprendizagem que importa no processo de generalização conceitual elaborado por Davydov. Ademais, é nesse sentido, também, que o conceito carrega em si a relação dialética multiescalar e do conhecimento geral/particular. Davydov afirma que a percepção sensorial dos objetos e dos fenômenos que nos rodeiam é o ponto de partida para todos os tipos de generalizações. Dessa forma, o particular carrega em si as possibilidades de apreensão do geral, como exemplo, o conceito de bairro carrega em si o processo de urbanização oriundo das relações capitalistas de produção.

A viabilidade dessa proposta de ensino, segundo Cavalcanti (2013b), ocorrerá se as aulas de geografia tiverem como meta a formação de conceitos geográficos. Para que o

professor atinja esse objetivo, propõe uma forma de organização didática que parte da seleção do conteúdo geográfico e da demarcação dos principais conceitos e habilidades a serem desenvolvidos com as crianças. Para o trabalho em sala de aula, com base na teoria histórico-cultural de Vygotsky, propõe três passos didáticos para o ensino de geografia: problematizar, sistematizar e sintetizar. Em nossas reflexões sobre a proposta da autora, embora concordemos irrestritamente com ela, acrescentamos um passo: a “ação”, que se configura como a abertura da possibilidade para perceber nos sujeitos (professores em formação continuada) a transformação pela apropriação dos conceitos científicos. Na sequência, apresentamos, de forma simplificada, os passos didáticos de Cavalcanti, juntamente à “ação” que a eles acrescentamos.

O primeiro passo consiste na problematização, que é colocar os alunos em atividade de aprendizagem, como aparece nas propostas dos seguidores de Vygotsky, principalmente Leontiev e Davydov. De acordo com Cavalcanti (2013b, p. 391), “com essa problematização espera-se que o aluno de alguma forma se envolva com a temática proposta para o trabalho, e daí esteja mais disponível para a aprendizagem”. Em outras palavras, “ajudar os alunos a observarem a paisagem [...] e seus segredos e indícios levando-os a se mobilizarem para a aprendizagem” (CAVALCANTI, 2014, p. 40).

É nessa perspectiva que Cavalcanti (2013b) propõe que as crianças sejam questionadas em relação à relevância do tema, ao que sabem sobre e também sobre a relação do conteúdo com sua experiência cotidiana. É nesse passo que se evidencia a essência do conceito/conteúdo que será estudado e a sua relação com o cotidiano dos alunos. Entretanto, esses aspectos do conceito/conteúdo não devem servir apenas como estratégia para a mobilização inicial das crianças, “ao contrário, a referência a eles deve ser uma constante na busca de sentido dos conteúdos escolares” (CAVALCANTI, 2010, p. 4). Isso implica que, na sistematização, na síntese e na ação, essa relação também deve estar presente, pois é necessário apontar as possibilidades de contribuição do estudo para a vida cotidiana e para a elaboração de novos questionamentos, que servirão de base para a formação de novos conceitos.

Para o segundo passo didático, a sistematização, segundo Cavalcanti (2014, p. 40), “[...] interessa apresentar as contribuições da ciência para que os alunos compreendam [...] o conceito/conteúdo”. Essa etapa compreende, para Davydov (1988), a transformação dos termos da tarefa, de modo que as relações gerais fiquem visíveis, em outras palavras, consiste no conjunto de operações e de tarefas que explorem o conceito/conteúdo, proporcionando aos alunos o domínio teórico e a capacidade de generalização e síntese.

O terceiro passo, por sua vez, a síntese, configura-se um momento importante para que

os alunos construam modelos geográficos com base nessas abstrações e generalizações. Conforme Cavalcanti (2014), as formas podem ser diversificadas, como orais, escritas, desenhos ou imagens. Embora seja um momento no qual o aluno demonstre o desenvolvimento do seu pensamento sobre o tema estudado, também deve servir de aprofundamento desse conhecimento, desde que essas produções, ao serem socializadas, sejam problematizadas pelo grupo de alunos e pelo professor. Para Davydov (1988), essa ação de problematizar se constitui na transformação do modelo para estudar as relações intrínsecas ao conhecimento, ou seja, uma reorientação para os pontos controversos dos modelos elaborados. Nesse sentido, a problematização ganha um caráter dialético, processual.

Dessa forma, a relação entre as perspectivas de mediação de Cavalcanti (2014, 2019) e de Davydov (1988) estão em consonância com a metodologia da pesquisa que prevê o desenvolvimento do plano, elaborado na segunda etapa da formação, em sala de aula por uma das professoras. Além disso, incluímos um passo, como elemento de aprofundamento, de busca de evidências, de superação dos problemas práticos profissionais. Assim, essa fase se constituiria como uma espécie de evidência de empoderamento das professoras por meio da apropriação teórico-prática, decorrentes da formação continuada. Por isso, denominamos esse passo de “ação” e pensamos na possibilidade de as professoras resolverem problemas específicos mediante a aplicação desse conhecimento.

No curso de formação das professoras pedagogas, esse passo correspondeu às evidências mais consistentes de mudanças em suas práticas sociais, uma atitude teórico-prática enriquecida em relação ao conteúdo aprendido e ao compromisso para desenvolvê-lo em suas atividades docentes, promovendo uma mudança de atitude e de compromisso na organização do ensino dos conteúdos geográficos, evidenciados nos planos reelaborados e no desenvolvimento de um desses planos em sala de aula, contrariando, assim, uma lógica na qual a disciplina de geografia e outras são preteridas em favor das disciplinas de matemática e de língua portuguesa, principalmente nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, pois as professoras transformadas compreenderiam melhor a *relevância social* da geografia.

Diante disso, concluímos que, na proposta de ensino dos conteúdos de geografia, a qual tem como objetivo a formação de conceitos geográficos, a relação entre o ensino desenvolvimental de Davydov e os passos didáticos propostos por Cavalcanti se apresentam com ampla possibilidade de conjugação, uma vez que partem do mesmo fundamento filosófico e psicológico, buscando o mesmo resultado: a superação do empirismo no processo formativo e no tratamento dos conteúdos escolares. Assim, é com nesse entendimento que pensamos em uma proposta de didática para o ensino de geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental

com foco nos problemas práticos profissionais abordados no subcapítulo 1 deste capítulo. A seguir, apresentaremos um ensaio da conjugação da teoria desenvolvimental de Vasily Vasilyevich Davydov e da didática para o ensino de geografia de Lana de Souza Cavalcanti, com referência nos problemas práticos profissionais.

2.3 Uma didática da geografia para lidar com os problemas práticos profissionais

Neste subcapítulo, detemo-nos na análise das contribuições do curso de formação continuada na forma de organização didática dos conteúdos de geografia pelos professores. Para organizar o ensino dos conceitos de paisagem, de lugar, de urbano e de cidade, seguimos os passos didáticos desenvolvidos por Cavalcanti (2014, 2019): a problematização, a sistematização e a síntese, todos conjugados com a teoria desenvolvimental de Davydov (1988), que considera, como base para a formação do pensamento teórico, os conhecimentos dos pares dialéticos intersubjetivo-intrassubjetivo e abstrato-concreto pensado, além da relação dialética entre o geral e o particular. Assim, a problematização significa colocar os professores em atividade de estudo, como aparece nas propostas dos seguidores de Vygotsky, principalmente na teoria da atividade de Leontiev, no ensino desenvolvimental de Davydov e proposta didática para o ensino de geografia de Cavalcanti.

Para tanto, Cavalcanti (2019) explica que, com a problematização, espera-se que o estudante se sinta envolvido com os conteúdos e se mobilize para a aprendizagem. Assim, a formação continuada objetivou que as cursistas fossem levadas a pensar sobre os problemas teórico-metodológicos cotidianos e sobre as possibilidades de resolução, tendo a base conceitual disciplinar como parâmetro para o desenvolvimento do pensamento. Quanto à sistematização, esta se estruturou por meio de um conjunto de operações e de tarefas que explorassem o objeto, proporcionando o domínio teórico e a capacidade de generalização e de construção do pensamento em um sistema conceitual. Segundo Cavalcanti (2019), apresentam-se como ações para o desenvolvimento dos conteúdos, uma condição em que o estudante analisa os objetos de conhecimento, seguindo como parâmetros os conceitos da ciência. Nessa etapa, ocorreram leituras variadas (textos, imagens) e pesquisas bibliográficas que nortearam a modelagem e a objetivação do conhecimento teórico das professoras. Desse modo, essa etapa foi fortemente marcada por abstrações e por generalizações, condições indispensáveis para que as professoras utilizassem o conhecimento científico na solução de problemas do cotidiano. Um movimento que eleva o conhecimento cotidiano ao encontro da ciência e a traz para o palco cotidiano das atividades docentes.

Por fim, a síntese constituiu-se em um momento importante para que os modelos geográficos construídos no processo dialético de problematização e de sistematização fizessem sentido e passassem a integrar o mundo da vida, abrindo possibilidade para a transformação do sujeito. Com base em Cavalcanti (2019), as formas podem ser diversificadas, de forma oral, escrita, por meio de desenhos ou imagens. Embora tenham sido momentos em que as professoras demonstraram o desenvolvimento de seu pensamento sobre o conteúdo estudado, também serviram de aprofundamento e de consolidação desse conteúdo, uma vez que as produções, ao serem socializadas e problematizadas pelos pares e pelo professor mediador, também se inserem como possibilidade de desenvolvimento do pensamento.

Quanto aos pares intersubjetivo-intrassubjetivo, empírico-concreto pensado e geral particular, pautamo-nos na organização de atividades que privilegiassem o coletivo, a formação de grupos heterogêneos, o ponto de partida nos conhecimentos cotidianos para a formação do pensamento e do conhecimento científico das professoras, bem como no movimento geral-particular, ponto de partida na essência dos fenômenos para que, por meio das abstrações e de análise das partes constituintes do fenômeno, as professoras conhecessem a particularidade. Como no conceito de paisagem, por exemplo, em uma perspectiva de Santos (2006), partiríamos da forma como o elemento mais geral e/ou essencial do conceito e, ao abstrair, chegaríamos à riqueza de detalhes da totalidade que compõe o geral. A paisagem, assim revelada, implica a análise do mercado imobiliário e da especulação, que daí se manifesta o processo de ocupação do solo, as desigualdades espaciais e sociais, a gentrificação, a revitalização etc. Da análise detalhada das partes, faz-se o retorno ao todo e, com uma riqueza de detalhes, descobre-se que a forma revela as relações capitalistas de produção e todo o movimento de apropriação e de desapropriação do espaço dele decorrente. Nesse movimento, segundo Santos (2006), adentra-se no conceito de espaço com toda a riqueza de detalhes que a sociedade em movimento lhe confere, ou seja, em uma dialética que se constitui como síntese de múltiplas determinações.

Nesse ponto, encontramos-nos de forma mais robusta com a tese que vimos defendendo, ou seja, de que a formação continuada do professor dos anos iniciais, pensada mediante os problemas práticos profissionais, aponta dimensões para uma mediação didática capaz de desenvolver conhecimentos profissionais para ensinar geografia, tendo a cidade de Barra do Garças como referência para a formação e para o desenvolvimento teórico na perspectiva da teoria histórico-cultural. Isso porque, no plano inicial, foi possível perceber o pouco domínio dos conceitos/conteúdos de geografia. Consideramos, então, este aspecto como indicativo de que a prática docente das professoras estava muito influenciada pelo pouco domínio teórico-

conceitual e pelo direcionamento da prática pedagógica por uma concepção na qual os conteúdos de geografia e a didática são estudados, mas não se integram. Essa fragilidade também é apontada por Libâneo (2010), ao afirmar que uma marca dos cursos de formação de professores tem sido a didática e os conteúdos estudados de forma fragmentada. Nesse sentido, a proposta de organização didática do curso, ao mesmo tempo em que possibilitaria o desenvolvimento teórico-conceitual, indicaria caminhos para que os conteúdos fossem organizados de maneira que estivessem amalgamados à didática em uma relação de interdependência.

À vista disso, tomamos como referência uma análise dessa natureza em outro texto de Libâneo. Nesse trabalho o autor afirma que

[...]os dois elementos centrais no ensino desenvolvimental são a análise do conteúdo e os motivos da aprendizagem. A análise do conteúdo consiste em verificar a espinha dorsal de conceitos a partir de um conceito-chave, de tal modo que o professor possa extrair uma estrutura de tarefas de aprendizagem compatíveis com os motivos do aluno (LIBÂNEO, 2004b, p.135).

Assim, chegamos em um ponto importante e que sugere alguns questionamentos: Como as professoras poderiam tratar os conteúdos e a didática de forma interdependente sem o domínio dos conceitos da ciência de referência, se os conteúdos têm como referência os próprios conceitos? Como organizar didaticamente o conteúdo verificando a espinha dorsal dos conceitos, sem o domínio dos conceitos? E mais, não estaria aí a chave para entender o porquê de os professores de geografia, incluindo os pedagogos que ensinam geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, afirmarem que os alunos têm pouco interesse pelas aulas? Tomamos aqui a fala de uma das professoras, no sexto encontro, quando discutíamos os conceitos de necessidade e de motivo de Leontiev, aos quais Davydov acrescentou o desejo relacionados à interação dos alunos com o conteúdo na atividade de estudo.

Tenho alunos que demonstram desejo de estar ali. (na sala de aula) Quando eu chego nas aulas de geografia muitos falam que detestam. Eu tenho 8 (oito) alunos que dá gosto, sabe, mas os outros dezessete não é a mesma coisa, não se interessam[...] para relacionar a prática espacial dos alunos com o conteúdo devemos buscar desenvolver o conhecimento. Mas o aluno deve ter com ele uma bagagem sobre o conteúdo, cabe a nós professores buscarmos coisas para despertar no aluno o interesse pelo conhecimento (Professora Nil).

No sexto encontro, a professora externalizou que a maioria de seus alunos não tinha interesse pelas aulas de geografia. Todavia, é possível perceber que o interesse de alguns alunos pelas aulas ocorre de maneira espontânea, mesmo que a maioria detestasse. Na segunda parte da fala, a professora manifesta algum avanço, demonstrando que já estava se transformando. No

recorte, também é possível perceber isso quando a professora utiliza o termo “prática espacial” para se referir aos conhecimentos dos alunos, mas o pensamento ainda permanecia pouco inalterado. No processo intrassubjetivo, o pensamento se desenvolve por meio da palavra termo, a qual passa por diversas transformações. Nesse sentido, a professora ainda estava na fase inicial, em que é normal a imitação sem que consiga realizar abstrações e generalizações. Nesse ângulo, Vygotsky (1991, p. 131) afirma que “uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra”.

Assim sendo, essa reflexão é importante na análise da fala da professora, pois ela relacionou a prática espacial com a bagagem que o aluno deve trazer no processo de aprendizagem, algo diferente da proposta que estávamos construindo. Nesse sentido, poderíamos questionar: E se o aluno não apresenta conhecimento sobre o conteúdo a ser trabalhado? Essa deve ser uma das hipóteses a ser considerada pela professora? Mas, o que isso tem a ver com os motivos e os desejos dos alunos para estudarem o conteúdo? É nessa percepção que Cavalcanti (2019) afirma que a problematização deve relacionar o conhecimento científico das aulas de geografia com o conhecimento cotidiano dos alunos ou, em outras palavras, às suas práticas espaciais. Além disso, a autora advoga a necessidade de que essa problematização não se limite ao início das aulas, ao que ela denomina início de conversa com os alunos, mas que se incorpore também na sistematização do conteúdo.

Nesse contexto, Libâneo (2004a, p.14), tomando como referencial o ensino desenvolvimental, apresenta a problematização como um dos elementos centrais da didática, em que

o ensino propicia a apropriação da cultura e o desenvolvimento do pensamento, dois processos articulados entre si, formando uma unidade. Podemos expressar essa ideia de duas maneiras: a) enquanto o aluno forma conceitos científicos, incorpora processos de pensamento e vice-versa; b) enquanto forma o pensamento teórico, desenvolve ações mentais, mediante a solução de problemas que suscitam a atividade mental do aluno.

Compreende-se que, para organizar problemas que suscitam a atividade mental dos alunos na disciplina de geografia, é fundamental que o professor faça a análise do conteúdo, e a materialização dessa análise somente é possível com o domínio teórico do conteúdo. Em outras palavras, a organização didática depende do domínio dos conteúdos e dos conceitos de referência da disciplina. Essa também é uma imposição em relação aos outros passos da organização didática: a sistematização e a síntese. Na sistematização, o conhecimento teórico do conteúdo é fundamental no processo de abstração, um dos legados mais importantes da teoria Marxista, incorporada, por Vygotsky, à teoria histórico-cultural. Como resposta aos

questionamentos anteriores, não se abstrai as particularidades de algo que não se conhece. Na generalização indispensável, o problema se mantém. Dificilmente se generaliza um conhecimento, incorporando-o na solução de problemas semelhantes sem que se abstraia suas relações particulares com base no núcleo conceitual. Desse modo, seria impossível o caminho das partes para o todo, do particular para o geral sem que o material seja exaustivamente analisado.

Se a análise do conteúdo é fundamental para pensá-lo didaticamente, então o seu domínio torna-se imprescindível. Assim, o pouco domínio dos conceitos, e por extensão do conteúdo, constitui-se um essencial problema prático profissional. Nos planos iniciais das professoras, ficou evidenciado o pouco conhecimento sobre os conceitos da ciência e a dificuldade para pensar os conteúdos. Sem esse domínio, os planos demonstraram que as professoras tiveram dificuldade para organizar o ensino mediante os conceitos de paisagem e de lugar tendo a cidade de Barra do Garças como referencial para pensar o conteúdo.

Partindo do pressuposto de que a formação continuada do professor dos anos iniciais, pensada por meio dos problemas práticos profissionais, poderia favorecer a organização metodológica do curso de formação continuada, definimos a trajetória metodológica que apresentamos a seguir com referência no plano inicial das professoras, como podemos observar no Quadro 1.

Quadro 1 – Esquema metodológico da formação continuada centrada nos problemas práticos profissionais

DIMENSÃO METODOLÓGICA DA DIDÁTICA DA GEOGRAFIA	DA	DIMENSÃO METODOLÓGICA NOS TRABALHOS PRÁTICOS PROFISSIONAIS
Problematizar – sistematizar – sintetizar – definir o tema		Tema: Definição do sentido geográfico do pensamento.
		
Problematizar – sistematizar – sintetizar – definir os conceitos		Conceitos: Lugar e paisagem. Importância desses conceitos para o ensino de geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
		
Problematizar – sistematizar – sintetizar – definir os objetivos		Objetivos: Indicativo do caminho a ser percorrido com o intuito de desenvolver o pensamento geográfico dos alunos. Conjectura das operações mentais a serem realizadas e do nível de desenvolvimento a ser alcançado.
		

Problematizar – sistematizar – sintetizar – definir os conteúdos	Conteúdos: Parâmetro para a abordagem geográfica do tema estudado. Conjunto organizado de ideias sobre um tema de estudo com potencial para o desenvolvimento do pensamento espacial e geográfico.
	
Problematizar – sistematizar – sintetizar – elaborar a proposta metodológica	Metodologia: Encaminhamento didático do conteúdo. Passos e recursos essenciais constituintes da mediação pelas professoras.
	
Observar – anotar – analisar – interpretar	Ação da professora: Observação sobre a influência da formação na prática pedagógica da professora que acompanhamos na segunda fase da pesquisa. O que a professora revelou sobre os conhecimentos geográficos e da teoria histórico-cultural.

Elaboração: Ismael Donizete Cardoso de Moraes (2022).

Nossa proposta teve como objetivo ir além do amálgama de conhecimentos necessários para o desenvolvimento do pensamento espacial e geográfico das professoras. Em termos teórico-práticos, nossa opção por Cavalcanti e Davydov deu-se como uma tentativa de superar a dicotomia muito presente nos cursos de licenciatura e de formação continuada. O que queremos dizer é que o que se tem visto, em termos de organização dos cursos de licenciatura, e que já fora apontado por Libâneo (2015), é uma separação entre a formação do pensamento sobre a ciência e a formação de um pensamento sobre o ensino da mesma ciência.

Assim, segundo o autor, com a desintegração das disciplinas de conhecimentos específicos e das disciplinas pedagógicas, os cursos de licenciatura formam professores especialistas, em nosso caso, a geografia, com ênfase nos conteúdos disciplinares. Por outro lado, nos cursos de pedagogia que, ainda conforme o autor, predominam os aspectos metodológicos, que geralmente ocorrem em níveis de conhecimento teórico-genérico, enquanto o disciplinar se limita à metodologia de ensino das disciplinas. Entretanto, os cursos de licenciatura de especialistas e os cursos de pedagogia, especializado na formação generalista para todas as disciplinas, possuem algo em comum. De acordo com Libâneo (2015, p. 631),

o que ocorre nas concepções formativas e nos currículos, com consequência na conduta profissional dos professores, é a crença de que uma coisa é o conhecimento disciplinar com sua lógica, sua estrutura e seus modos próprios de investigação e outra coisa é o conhecimento pedagógico, entendido como domínio de procedimentos e recursos de ensino sem vínculo com o conteúdo e os métodos de investigação da disciplina ensinada.

Pensando nessa dicotomia presente na formação de professores, inclusive nos cursos de formação continuada, ora genéricos, ora conteudistas, com parâmetro nos problemas práticos profissionais evidenciados e na teoria histórico-cultural, apresentamos, na Figura 3, uma proposta de desenvolvimento teórico-metodológico para a formação continuada de professores.



Elaboração: Ismael Donizete Cardoso de Moraes (2022).

Esse modelo tem como referência o pensamento de Cavalcanti (2019), que organizou um caminho para o desenvolvimento do pensamento geográfico em uma proposta que integra os conceitos/conteúdos e os procedimentos didático-metodológicos, ou seja, uma possibilidade de superação da dicotomia presente em proposições que desvinculam esses conhecimentos como se eles existissem em planos distintos. Uma alegoria, uma crença de que primeiro se desenvolve o conhecimento sobre o objeto, aqui o pensamento geográfico, depois se elabora uma estratégia de como ensiná-los. Não estaria a didática presente na análise do conteúdo? Para Cavalcanti (2019, p. 38), é

mais do que ensinar os conteúdos disponíveis nos manuais didáticos, a dvogava-se que se deveria ensinar por meio do conteúdo, considerando que o aluno é sujeito sociocultural e epistêmico nos procedimentos escolares. O aluno é ativo no processo de construção de seus conhecimentos e o professor é o mediador que intervém nesse processo que pode se realizar de modo consciente e intencional.

Conforme a autora, esse pensamento está presente na construção teórica de Shulman (2005) ao discorrer sobre os conhecimentos necessários aos professores, mais especificamente o *pedagogical content knowledge* (PCK). Embora concordemos que Shulman contribui muito para o processo de ensino-aprendizagem com a teoria do conhecimento pedagógico do conteúdo, preferimos uma aproximação do pensamento de Cavalcanti (2019) com a teoria histórico-cultural de Vygotsky e de seus contemporâneos, ou seja, da psicologia e da didática voltadas à análise do conteúdo e dos motivos dos alunos para aprenderem. Nesse sentido, a

autora enfatiza que se deveria ensinar por intermédio do conteúdo, privilegiando o caráter epistêmico do aluno nos procedimentos, formando uma intersecção entre o conteúdo e os procedimentos, de maneira que os objetivos das atividades reverberem nos motivos dos alunos para aprenderem, que se encontram principalmente em suas vidas cotidianas. Assim como nos ensina Libâneo (2004a), há uma unidade entre a formação de conceitos científicos e a formação do pensamento por meio da solução de problemas. Da mesma forma, a autora tem seu ponto de partida para o desenvolvimento do pensamento geográfico na problematização. Além disso, afirma que a problematização não deve ser um ornamento para o início das aulas, mas evoluir à medida que o estudante se envolve com os conceitos/conteúdos (conhecimento científico) em um movimento dialético entre estes e suas práticas sociais/espaciais (conhecimento cotidiano).

Não obstante, com os dois modelos acima, não tencionamos impor uma ideia final, mas agregar elementos ao debate sobre a necessidade de haver nexos na organização teórico-metodológica dos cursos de formação de professores, além de colocar na pauta das discussões aspectos relevantes sobre os estudos na área de didática e de ensino de geografia. Isso significa dizer que, entre tantas escolhas, optamos por tomar como ponto de partida os problemas práticos dos professores na perspectiva de Garcia Pérez e na concepção histórico-cultural, mais especificamente nas propostas de Davydov e Cavalcanti.

À vista disso, nossa escolha teve como fundamentos essenciais, para a organização do curso de formação continuada, o conhecimento efetivo ou real dos professores, a possibilidade de analisarem aspectos teórico-metodológicos da geografia, além dos seus motivos para aprenderem e mediar esta ciência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, no próximo subcapítulo, apresentaremos os aspectos fundamentais da mediação que tomamos como referencial.

2.4 Aspectos fundamentais da mediação

Nos subcapítulos anteriores, discutimos os problemas práticos profissionais com o objetivo de pensarmos os passos didáticos para a organização do ensino. Para completar a ideia sobre a formação continuada de professores pedagogos – também com o objetivo de estabelecermos parâmetros para a superação do ensino predominantemente baseado na experiência ou na observação –, nesse item discutiremos os elementos fundamentais que caracterizam as mediações didática e semiótica no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a relação entre o geral-particular, o abstrato-concreto pensado e o intersubjetivo-intrassubjetivo.

2.4.1 DO GERAL AO PARTICULAR

A mediação didática começa a se constituir antes mesmo de iniciar a escrita do plano, uma vez que, segundo Davydov (1988), preliminarmente é necessário que o professor, ao refletir sobre o conceito/conteúdo, mediante a análise de suas relações internas, estabeleça a essência ou o núcleo conceitual. Nesse sentido, Davydov (1988, p. 147, grifo nosso) explica que

temos empregado, reiteradamente, os conceitos de “essência” e “fenômeno”. Devemos caracterizá-los em especial. Sabe-se que a lógica dialética, diferentemente da formal, apóia-se no critério de conteúdo sobre o essencial das coisas. Sobretudo deve-se levar em conta que a essência da coisa pode ser revelada só no exame do processo do desenvolvimento de tal coisa. A essência existe só passando por uns e outros fenômenos. Neste plano é comum caracterizar o essencial como o mediatizado, o interno, como base dos fenômenos e a estes como manifestação imediata, externa da essência. Os fenômenos estão como se fossem a superfície das coisas; a essência oculta a observação imediata. ‘Os primeiros, se reproduzem de um modo direto e espontâneo, como *formas mentais* que se desenvolvem por si mesmas; a segunda é a ciência que tem que descobri-la.

Consoante o autor, a generalização de base empírica, muito comum nas escolas, não assegura o conhecimento e a separação entre o fenômeno e a essência. Dessa forma, prevalece no pensamento as propriedades externas, e a aparência é tomada como essência, pois a preocupação do professor orienta-se para separar traços formais e realizar sua classificação, ou seja, incluí-los em uma ou outra classe. Nesse sentido, a generalização se dá apenas com a memorização das características particulares dos objetos. Assim, se tomarmos o pensamento inverso de Santos (2001), a soma das partes explica o todo, mas também não explica? Explica, mas a natureza da explicação pode se dar por meio da lógica-formal, ou seja, em uma condição na qual o objeto passa a ser representado na mente por uma palavra termo, revelando o conhecimento empírico. Nessa perspectiva, Davydov (1988, p. 107-108) afirma que

este tipo de pensamento pressupõe duas vias [...]: a via “de baixo para cima” e a via “de cima para baixo”. Na primeira se constrói a abstração (conceito) do formalmente geral, a que por sua essência não pode expressar em forma mental o conteúdo especificamente concreto do objeto. No caminho ‘de cima para baixo’ esta abstração se satura de imagens visuais concretas do objeto correspondente, se torna ‘rica’ e ‘com conteúdo’, mas não como construção mental, mas como combinação das descrições e exemplos concretos que a ilustra.

Assim, geralmente se relaciona o objeto à palavra-termo que passa a representá-lo ou se apresenta aos alunos a palavra associada às inúmeras imagens. Esse processo de memorização ou de classificação é característico da generalização sensorial empírica. Para esse tipo de generalização, não há necessidade de se pensar na essência do fenômeno, uma vez que a

preocupação reside no conhecimento dos elementos externos e visíveis do objeto. Por outro lado, a generalização de base teórica, embora não descarte a materialidade do objeto, expressa-se e revela-se tendo como ponto de partida a sua essência. Sobre isso, Davdov (1988, p. 147) sustenta que

[...] a essência é a conexão interna que, como fonte única, como base genética, determina todas as outras especificidades particulares do todo. Trata-se de conexões objetivas, as que em sua dissociação e manifestação asseguram a unidade dos aspectos do todo, isto é, dão ao objeto um caráter concreto. Neste sentido, a essência é substantiva, expressa a essência do objeto concreto. A abstração substantiva, pela qual quaisquer objetos se reduzem a sua forma universal.

Por meio da essência que é possível pensar a organização didática do geral para o particular, bem como o caminho inverso, do particular para o geral. A essência constituída pelo geral representa o que é comum, que se repete em todos os objetos de uma classe dada. Já a particularidade é constituída pelos elementos que não se repetem nos objetos de uma classe dada. Assim, é nesse movimento dialético que se constituem os conceitos. Ademais, o professor detentor do aspecto essencial, obtido por meio da análise substantiva da constituição do objeto (conteúdo), seleciona o material, pensa nas atividades que serão desenvolvidas em cada etapa ou passo de desenvolvimento do plano. Desse modo, a palavra-termo e as imagens correspondentes ao objeto inicialmente percebidos no cotidiano vão cedendo espaço para a formação do conceito. O objeto geográfico ganha um caráter de organização socioespacial constituído historicamente pelo homem. Nessa organização, o aluno faz o movimento contrário, vai se apropriando dos conhecimentos científicos ou teóricos relacionados ao objeto de estudo, tendo como referencial a prática social (espacial) e a base conceitual produzida historicamente pela ciência.

No esquema abaixo, buscamos, simplificadamente, representar a relação entre o geral e o particular, considerando a organização didática pelo professor e a apropriação do conhecimento teórico conceitual pelos alunos.

Quadro 2 – A relação geral-particular para o professor e para os alunos

Professor	Alunos
Tem como ponto de partida o núcleo ou essência do conceito/conteúdo.	Se apropriam do conhecimento teórico-conceitual, da base geral conceitual.
	
Organiza ações didáticas problematizadoras, relacionando o geral e o particular.	Resolvem problemas relacionando as práticas socioespaciais cotidianas e a base geral conceitual, relacionando as características gerais e particulares dos objetos de estudo.
	
Medeia o processo de apropriação do conhecimento pelos alunos considerando suas práticas socioespaciais e o conhecimento teórico conceitual.	Têm como ponto de partida as práticas socioespaciais cotidianas, as relações com as particularidades do objeto de estudo.

Elaboração: Ismael Donizete Cardoso de Moraes (2022).

Essa unidade didática pensada por Davydov reflete a via de mão dupla do desenvolvimento das capacidades superiores estabelecidas por Vygotsky, na qual o conhecimento cotidiano tem movimento ascendente; ao passo que o conhecimento científico tem movimento descendente. Neste movimento, atinge-se o concreto pensado.

2.4.2 DO ABSTRATO AO CONCRETO

Essa é uma das construções teóricas mais complexas de Marx. Essa complexidade, muitas vezes, leva-nos a imaginar que estamos desenvolvendo o pensamento teórico, principalmente porque podemos confundir a riqueza do conhecimento com a quantidade de detalhes apresentados nos estudos. Assim, o fato de descrever todas as características possíveis do objeto não significa que apreendemos o seu conceito.

Reiteradas vezes, referimo-nos ao conhecimento empírico como sinônimo de apropriação das características externas do objeto de estudo, assim cabe-nos perguntar: Qual seria o caminho para a superação desta condição de aparência ao pensamento teórico conceitual? Davydov (1988, p.142- 143), com base na leitura de Marx e Engels, explica que,

se o concreto espiritual, como um todo mental, é o produto da cabeça pensante que atua segundo este procedimento, se no pensamento o concreto aparece como processo de síntese, como resultado e não como ponto de partida, na realidade ele é o verdadeiro ponto de partida. [...]Perante o homem, o concreto real aparece, no começo, como o que é dado sensorialmente. A atividade sensorial em suas formas peculiares de contemplação e representação é capaz de captar a totalidade do objeto, a presença, nele, de conexões que no processo de conhecimento conduzem à universalidade. Mas

a contemplação e a representação não podem estabelecer o caráter interno destas conexões.

Assim, as formas peculiares de contemplação e de representação, características do pensamento formal, levam os alunos a internalizarem procedimentos com pouco efeito na formação da capacidade de generalização, ou seja, da capacidade de resolver outros problemas utilizando procedimentos semelhantes. Por outro lado, o autor afirma que o pensamento teórico representa elaborar os dados da contemplação e da representação na forma de conceitos, reproduzindo o sistema de conexões internas que estabelece a origem do concreto dado. Logo, esse é o caminho para se chegar à essência, tendo como elemento de mediação a abstração.

Nesse viés, o pensamento teórico parte da síntese e segue dois caminhos fundamentais: o da análise e o da síntese. Sendo assim, pela análise dos dados reais em um movimento de generalização, conforme Davydov (1988), separa-se a abstração substantiva, que estabelece a essência do conceito estudado. Simultaneamente a esse movimento do pensamento, percorre-se o caminho que leva à revelação das contradições na essência e à escolha do procedimento para sua solução prática. Assim, por meio da essência abstrata e da relação universal chega-se à unidade do todo em desenvolvimento.

Para clarear essa ideia, construímos um modelo que contempla a síntese, a análise e a síntese, como elementos catalizadores da apropriação teórica dos conteúdos/conceitos pelos alunos por meio da organização didática do professor. O primeiro passo corresponde, necessariamente, à ação do professor em analisar as múltiplas determinações do conteúdo/conceito e, assim, chegar à essência. Mediante isso, organiza as ações, as operações e as tarefas a serem realizadas pelos alunos sob sua mediação. No segundo momento, o ponto de partida dos alunos, nas atividades propostas pelo professor, obedece a uma ordem inversa em relação ao ponto de partida do professor. Dessa forma, o ponto de partida para os alunos é o sincrético – representado pelo sensorial empírico –, que direciona o pensamento dos alunos em suas práticas socioespaciais. Ressalta-se que, ao realizarem as atividades, os alunos devem ser desafiados a resolver problemas e, na resolução desses problemas, utilizem o conhecimento já produzido (conceitual) para que neste processo sejam reveladas as contradições, cabendo aos alunos encontrarem possíveis soluções para os problemas e, posteriormente, revelá-los na forma de modelos (desenho, texto etc.). Logo, tem-se um movimento de análise e de síntese simultâneo que leva a apropriação do objeto de estudo em sua totalidade concreta.

Nessa perspectiva, para Davydov (1988, p. 50), a análise e a síntese se encontram como unidade na realização de tarefas cognitivas, pois “na mesma ascensão do abstrato ao concreto (síntese) ocorre permanentemente a análise, em cujo processo se separam as abstrações

indispensáveis para o posterior movimento do pensamento para o concreto”. Em outras palavras, no pensamento teórico, o concreto tem duas aparições. Na primeira, com o ponto de partida da contemplação e da representação, reformuladas no conceito, resultado das abstrações. Assim, o caráter abstrato ou concreto do conhecimento independe de estar próximo ou distante das representações sensoriais, mas do próprio conteúdo objetivo, ou seja, da totalidade com que o objeto é analisado. Nessa lógica, Davydov (1988, p. 150) destaca que,

se o fenômeno ou o objeto é examinado pelo homem independentemente de certa totalidade, como algo isolado e autônomo, trata-se somente de um conhecimento abstrato, por mais detalhado e visível que seja, por mais ‘concretos’ que sejam os exemplos que o ilustram. Ao contrário, se o fenômeno ou objeto é tomado em unidade com o todo, se é examinado na sua relação com outras manifestações, com sua essência, com a origem universal (lei), trata-se de um conhecimento concreto, mesmo que seja expresso com a ajuda dos signos e símbolos mais ‘abstratos’ e ‘convencionais’.

Na sequência, na Figura 4, apresentamos um esquema que ilustra esta relação.

Figura 4 – Representação do abstrato ao concreto no ensino de geografia



Elaboração: Ismael Donizete Cardoso de Moraes (2022).

Tomamos agora o bairro como objeto de conhecimento dos anos iniciais do Ensino Fundamental como exemplo. Sendo assim, indaga-se: Como se manifestam os conhecimentos abstrato e concreto realizados nas aulas de geografia em relação a esse conceito/conteúdo? O conhecimento como empírico (sensorial, cotidiano) ou concreto (conceito) depende exclusivamente do tipo de relação estabelecida entre o aluno e o objeto de conhecimento, da mediação didática (atividade de ensino do professor) e dos materiais de estudo. Para tanto, utilizaremos dois exemplos para ilustrar essa ideia.

Imaginemos que, nas aulas de geografia, o professor desenvolva com seus alunos com riqueza de detalhes todas as características do bairro em que se localiza a escola. Neste caso, a riqueza de detalhes não caracteriza, necessariamente, a totalidade, embora, muitas vezes, seja assim considerada. Assim, os alunos não passaram da relação formal com o objeto, ou seja, da descrição dos elementos da realidade externa do objeto (bairro). Por outro lado, imaginemos agora que o professor organize o ensino de maneira que os alunos partam da base empírica (formal), analisem o bairro com base em sua essência (o modo geral), ou seja, do processo histórico de constituição como conceito e desenvolvam a capacidade de síntese (pensamento conceitual) por meio da abstração, elemento de mediação entre o empírico e o teórico. Ao fazerem o caminho inverso, de retorno ao empírico, fazem-no com riqueza da totalidade do concreto no pensamento. Nesse contexto, segundo Ilienkov (1978, p. 49, tradução livre),

essa forma superior, que organicamente une em si mesma, a análise dos fatos com a análise de conceitos, é precisamente a forma de passagem do abstrato ao concreto do qual Marx fala. É a única forma lógica de desenvolvimento do conhecimento que corresponde à natureza real do objeto.

O bairro não é apenas uma parte descritível da cidade em sua aparência empírica e/ou fenomênica, existem determinações que não estão visíveis na apreensão sensorial, que somente são alcançadas por meio de abstrações (as relações de classe, a desigualdade social, a segregação etc.). Segundo Davydov (1988, p. 152), “fazer uma generalização substantiva significa descobrir certa sujeição à lei, uma inter-relação necessária dos fenômenos particulares e singulares com a base geral de certa totalidade, descobrir a lei de formação da unidade interna deste”. Então, a base geral no exemplo do bairro corresponde às relações socioeconômicas capitalistas. Mesmo sendo complexas para se desenvolver com crianças, esta base deve existir nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em vista disso, a generalização substantiva se expressa no conceito teórico e se constitui no procedimento para deduzir fenômenos particulares de uma base geral. Dessa forma, o conteúdo do conceito teórico desenvolve-se em sistemas integrais. Outrossim, para Davydov

(1988, p. 152), “o conceito teórico aparece com reflexo dos processos de desenvolvimento, da relação entre o universal e o singular, da essência e dos fenômenos”.

Esse aspecto é fundamental para entendermos o porquê da construção meramente empírica dos conteúdos de geografia pelos alunos. As aulas de geografia, em grande medida, são organizadas para que os alunos façam análise, para isso o todo é fragmentado e suas partes exaustivamente descritas repetidas vezes. Porém, não há uma preocupação com o caminho de volta, ou seja, das partes analisadas para o todo, visto que, na maioria das vezes, a mediação cognitiva ocorre desprovida da base geral conceitual. Dessa forma, os estudos não passam da aparência das manifestações externas do fenômeno. Assim, bairro (exemplo) perde seu sentido geográfico, o sentido da paisagem, do lugar, do território ou do espaço geográfico. Além disso, não se constitui no interior de um jogo relacional, que só pode ser estabelecido em termos de escala geográfica, entre o geral e o particular, o lugar e o mundo engendrados pelo modo capitalista de produção de objetos e de sujeitos.

2.4.3 DO INTERSUBJETIVO AO INTRASSUBJETIVO

Outro aspecto fundamental da mediação caracteriza-se pela maneira como o conhecimento é apropriado ou internalizado. Para isso, é necessário assumir que o conhecimento é uma construção social. Após assumir que o conhecimento é uma construção social, é necessário que se conceba a condição na qual as relações dos sujeitos em sociedade determinam e definem historicamente a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento das capacidades individuais humanas de se relacionarem com as coisas do/no mundo. Nesse ponto de vista, Molon (2011, p. 87), fazendo uma leitura de Vygotsky, afirma que a experiência social “extrapola as interações sociais, isto é, o Sujeito se apropria da experiência dos outros sujeitos não somente em condições de interação imediatas, mas também por meio de intersubjetividades anônimas”. Isso porque as relações sociais não se restringem ao contato direto com as pessoas, “pois o homem tem a capacidade de criar o mundo da cultura por meio dos instrumentos de trabalho e dos instrumentos psicológicos” (MOLON, 2011, p 96).

Nesse sentido, Davydov (1988, p. 247- 48), também fazendo uma leitura de Vygotsky, declara que

[...] a determinação da consciência individual tem a seguinte forma: a atividade coletiva (social) toma a forma da comunicação interpessoal – a cultura – os signos – a atividade individual – a consciência individual. O estudo dos processos de formação da consciência individual está ligado à sequência do desenvolvimento de todos os níveis do esquema citado e, em particular, à descoberta do papel exercido pela atividade coletiva e seu sujeito coletivo, na determinação da consciência individual.

Em suma, de acordo com essa concepção psicológica, o desenvolvimento das capacidades superiores individuais tem relação direta e deve ser explicado mediante a teia de relações que o sujeito constrói durante a vida a partir do seu nascimento. Com base nessa premissa, em termos de desenvolvimento mental, Vygotsky (2001) atesta que o excesso de exposição oral dos conteúdos tem se mostrado demasiadamente improdutivo por descartar, na mesma medida, a intersubjetividade dos alunos e colocá-los na condição de expectadores que teoricamente memorizam os conteúdos e os reproduzem na resolução de problemas particulares. Isso tem marcado as aulas de todas as disciplinas escolares e, na internalização dos conteúdos de geografia, tem evidenciado que a maioria dos alunos que obtém resultado satisfatório nas avaliações possui como prática a memorização do conteúdo em um período imediatamente anterior à avaliação.

Sobre isso, Davydov (1988, p. 247) fundamenta que “[...] somente incluindo-se em toda a diversidade das formas coletivas de atividade é que o indivíduo adquire a forma subjetiva, a forma da regulação consciente de sua própria atividade individual”. Nesse sentido, as relações com o mundo possibilitam que as pessoas entrem em contato com os signos produzidos historicamente pelo homem e, por meio desse contato, desenvolvam seu pensamento, planejem e organizem suas ações individuais, dominando, assim, os meios artificiais. Outrossim, Davydov (1988, p. 247-248) complementa que

os meios artificiais do pensamento ou signos permitem que uma pessoa crie modelos mentais dos objetos e ajam através deles, planejando, além disso, os caminhos que irá percorrer na resolução de diferentes tarefas. Operar com signos é realizar as ações de planejamento na organização da conduta unitária (integral). Esta ação, como observado acima, é o componente principal da consciência humana. Além disso, a mediação semiótica do processo através do qual uma ação é executada (ou planejada), ocorre quando a pessoa conhece (ou compreende) o significado do signo.

Dessa forma, o homem correlaciona o singular e o universal por meio de ações mentais, e o significado do signo surge, segundo Davydov (1988, p. 248), parametrizado “pelo complexo sistema de associações existentes entre estas ações mentais”. No entanto, embora a mediação semiótica desempenhe um papel fundamental, nada apresenta existência por si mesmo. Dessa forma, existe um papel importante na formação das funções psicológicas superiores, visto que as relações interpessoais estão na base desta mediação. De acordo com Molon (2011, p. 92), “as funções psicológicas superiores não acontecem na ausência de relações sociais que as potencializem. Assim, é nas relações entre as pessoas e por elas que se constituem as funções psicológicas superiores”.

Esse aspecto da teoria histórico-cultural de Vygotsky ajuda a explicar por que nos

referimos ao excesso de aulas expositivas como uma das causas do ensino empírico e da reprodução mecânica dos conteúdos pelos alunos. Embora o contato direto com os signos produzidos historicamente amplie as possibilidades de desenvolvimento mental, as atividades coletivas possibilitam que, no plano individual, os alunos menos experientes se apoiem nos mais experientes no processo de desenvolvimento mental e moral. Para Molon (2011, p. 100),

considerando a relação dialética das dimensões interpsicológica e intrapsicológica, compreendidas no posicionamento de que o intrapsicológico - interno - foi antes interpsicológico - externo -, isto é, o social constitui o sujeito ao mesmo tempo em que é constituído por ele, ambos sendo constituídos pelas mediações dos signos.

Dessa forma, utilizando dois pressupostos básicos da teoria histórico-cultural, a zona de desenvolvimento proximal e a atividade coletiva, elaboramos um esquema representativo da importância da intersubjetividade no desenvolvimento mental e da personalidade dos alunos (figura 5).

Figura 5 – ZDP e intersubjetividade no processo de desenvolvimento dos alunos



Elaboração: Ismael Donizete Cardoso de Moraes (2022).

Segundo Vygotsky (2001), ao investigarmos o nível de desenvolvimento dos alunos, geralmente é possível encontrar dois níveis. O nível de desenvolvimento real, que corresponde ao nível de desenvolvimento de atividades realizadas autonomamente; e o nível de desenvolvimento potencial, que equivale às atividades que os alunos desenvolvem com o auxílio de um sujeito mais experiente. Isso significa que a mediação didática deve estar direcionada para a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, uma zona de atuação do

professor direcionada para uma zona intermediária entre o real e o potencial. Na Figura 5, apresentamos os alunos em quatro níveis de desenvolvimento potencial, em que os alunos não apresentam a mesma condição para desenvolver determinada atividade mesmo com a ajuda de um sujeito mais experiente. Sendo assim, pensemos agora em três hipóteses:

Na primeira, não representada na Figura 5, o professor utiliza o método de aula expositiva, muito comum em nossas escolas. Desconsidera os diferentes níveis de desenvolvimento potencial dos alunos, pois não diferencia a forma como desenvolve o conteúdo com cada grupo de alunos. Nossa experiência mostra que os alunos que possuem o nível de desenvolvimento potencial mais elevado tendem a terem melhores desempenhos nas avaliações, principalmente se o aluno idealizado pelo professor apresenta este nível de desenvolvimento; aos outros faltam os pré-requisitos necessários para acompanhar a turma – fala recorrente na sala dos professores.

Na segunda, representada na Figura 5 com a letra A, o professor opta pela atividade coletiva, mas diante da resistência dos alunos em formarem grupos heterogêneos ou pelo desconhecimento do nível de desenvolvimento potencial dos alunos, o professor forma ou possibilita que os alunos escolham seus grupos, formando predominantemente grupos homogêneos. Nesta hipótese, perde-se totalmente o potencial de intersubjetividade. A troca entre os alunos, devido ao grau de homogeneidade, apresenta baixo potencial didático.

Na terceira hipótese, representada pela letra B na Figura 5, o grupo formado pelo professor ou mesmo escolhido pelos alunos apresenta-se mais heterogêneo que o primeiro, aparece em uma situação de potencial didático intermediário, ou seja, com possibilidade dos dois menos experientes serem favorecidos pelos dois mais experientes.

Já na quarta hipótese, representada pela letra C na Figura 5, o professor procura conhecer o nível de desenvolvimento real dos alunos, explorando essa característica da turma de maneira positiva e não negativamente como na primeira hipótese. Esta é a nossa interpretação dos dois conceitos desenvolvidos por Vygotsky, ou seja, o grau de potencial da mediação aumenta à medida que se conhece o nível de desenvolvimento real e se explora esse conhecimento em atividades coletivas, nas quais os menos experientes aprendem com os mais experientes, tudo isso se considerarmos que o conhecimento é uma construção social.

Sendo assim, esses fundamentos da mediação semiótica e didática se orientam para o ensino de geografia, porém não sem antes os professores terem se apropriado teoricamente dos conceitos de paisagem, de lugar, de urbano e de cidade. O conceito de lugar, em uma perspectiva dialética/crítica, traz em si o geral e o particular. Assim, a ordem geral busca a homogeneização do pensamento, uma via de “mão única” na qual se pressupõe a harmonização

como síntese das relações sociais e econômicas; por outro lado, o lugar, particularidades que ora se identifica, ora reage a força do geral. Por exemplo, todas as cidades do mundo contemporâneo moldam-se mediante o que é geral. Nesse sentido, o capital constitui-se como essência dessa organização; mas, por outro lado, cada cidade, pela força do lugar, configura-se com suas particularidades e, dependendo da força da organização social, impõe limites a força do geral. Nessa lógica, os professores necessitam entender que a cidade se organiza em função do capital, contudo, também, que essa relação não é harmônica em termos de aceitação, mas sempre reveladora de contradições responsáveis pela produção do espaço da cidade.

Ademais, não menos importante para o ensino de geografia, constitui-se a relação intersubjetividade e intrassubjetividade se concordarmos com a dimensão social de constituição do sujeito, um sujeito que aprende e desenvolve seu pensamento por meio da mediação das ferramentas, dos signos geográficos e das relações com outros sujeitos. Dessa forma, nas relações com o mundo fenomênico e conceitual, o sujeito transforma-se em uma relação dialética com os objetos de conhecimento. Assim, o conhecimento geográfico produzido historicamente é apropriado de forma intencional, pressupondo a organização didática e a mediação dos professores.

Quanto aos pares empírico e teórico, pode-se dizer que estão presentes no processo de construção epistemológica da geografia e representam uma das principais bandeiras de geógrafos como Milton Santos e Rui Moreira, não sendo diferente o seu ensino que se constituiu com uma base predominantemente empírica, com base na descrição dos objetos geográficos, tanto os naturais como os sociais. Ultrapassar esses limites torna-se fundamental, e para isso existem barreiras, pois não é fácil ultrapassar os limites da aparência e penetrar no mundo invisível dos objetos geográficos para os sentidos, alcançáveis apenas pelo pensamento, o que denominamos de conhecimento teórico. Para isso, é preciso se apropriar das coisas do mundo como objeto de pensamento, visto que os nossos sentidos não ultrapassam os limites da aparência desses objetos e fenômenos.

Em suma, essa tem sido nossa orientação para organizar o curso de formação continuada com as professoras pedagogas que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na sequência, apresentamos alguns aspectos da cidade e do urbano que serviram de parâmetro para as professoras adentrarem em um mundo mais teórico e menos empírico dos conteúdos de geografia.

CAPÍTULO 3 – DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO PARA ENSINAR SOBRE A CIDADE E O URBANO NO ENSINO DE GEOGRAFIA DOS ANOS INICIAIS

O ser humano, historicamente, tem como uma de suas principais inquietações a busca de explicações para as coisas do mundo. Isso pode ocorrer por meio do senso comum, ou seja, como as formas e os fenômenos se apresentam na vida cotidiana, ou por meio de um método científico. Foi dessa forma que surgiram, no século IV a.C., as duas correntes que permeiam a produção do conhecimento até nossos dias, o idealismo de Platão e o materialismo de Aristóteles, por exemplo. Entretanto, antes mesmo dessa arquitetura filosófica, o ser humano sentia a necessidade de questionar: De onde viemos? Para onde vamos? Por que agimos de determinada maneira e não de outra? O que se conhece? Como se conhece? O que é a verdade? Cabe ressaltar que a maioria dessas perguntas ainda permanecem sem respostas ou se apresentam como respostas em construção. No entanto, o mais importante disso não está na resposta, mas nas próprias perguntas, pois são elas que possibilitam o desenvolvimento do conhecimento e a sua incorporação como parâmetro para a organização da sociedade, que se materializou e se materializa concomitantemente à produção do espaço.

Daí resulta a importância de todo o arcabouço de conhecimento historicamente produzido, bem como de sua materialização nas ações humanas que, ao ser apropriado, abre caminho para o processo de humanização das relações mediante a possibilidade de conformação e/ou negação das concepções filosóficas, sociológicas, psicológicas, geográficas etc. Nesse viés, ocorre que esse conhecimento “disponível”, ou não é apropriado ou, quando é apropriado, se dá com uma carga ideológica com força de naturalização de relações de extrema desigualdade e de negação da cidadania como condição humana historicamente produzida. Em vista disso, é com essa orientação que pensamos a educação escolar, o ensino de geografia e, neste particular, o ensino de cidade como referência para a formação de sujeitos sociais, ou seja, que possuem consciência do movimento de constituição de suas necessidades, bem como que elas se constituem necessidades de outros. Mas, como a metodologia centrada no ensino de cidade pode contribuir para a formação desta consciência? Vale ressaltar que os sujeitos sociais constituem-se nas relações sociais as quais fazem emergir o coletivo de sujeitos politicamente ativos e protagonistas na estruturação de uma organização da sociedade que assegure a democracia e a plena cidadania, a qual, segundo Lefebvre (2001), traduz-se no direito coletivo e individual de viver a cidade, não de viver na cidade. Isto implica fazer a leitura da cidade para intervir na realidade. Entretanto, o que significa fazer a leitura da cidade?

Partimos do pressuposto de que é necessário que o sujeito esteja apto para realizar uma

imersão analítica e sintética da cidade que possibilite um julgamento consistente, uma chave para um futuro diferente. No entanto, não se consegue essa leitura sem antes problematizar a cidade. As perguntas são fundamentais no processo de interpretação e de compreensão, elas possibilitam negar sínteses prontas e premissas eivadas de ideologia, isto é, a negação do que está posto; ora como espontâneo, ora como voluntário, ora incluso nos planos e nos programas de governos que acabam em um redesenho da cidade, mas que não se traduz em melhoria da condição de vida da maioria dos sujeitos.

Tal realidade, de acordo com Lefebvre (2001), configura-se com uma ordem distante (empresas, Estados, instituições) que diz o que a sociedade e o sujeito devem ser; e como uma ordem próxima (as práticas sociais/espaciais) que incorpora ou nega a ordem distante. Ao incorporar essa ordem, curva-se diante do poder econômico e ideológico com que se metamorfoseia a realidade. Ao negar a ordem distante, apegase às práticas sociais com raízes profundas da experiência vivida, revelada pela cultura local. Dessa forma, ou o universal incorpora à singularidade/particularidade ou a singularidade/particularidade reage e transforma o universal.

Neste processo, a particularidade se constitui como elemento de mediação entre o singular e o universal, entre o sujeito e o mundo. Daí a preocupação com o conhecimento sistematizado, pois não se constitui resistência sem a organização, sem intencionalidade consciente na ação educativa que nessa relação assume papel fundamental, visto que ela tem se configurado como um dos principais elementos de mediação da relação do sujeito com o mundo. Subentende-se que seja na escola, por meio do conhecimento sistematizado – neste caso específico pela geografia –, que se constitui a base do conhecimento científico, dos conceitos que especificamente engendram as relações (sociais e principalmente espaciais) de poder em diferentes escalas. Todavia, não se trata de privilegiar um conhecimento deslocado das práticas sociais dos alunos, mas sim em contexto, ou seja, na escala do local/lugar. Nesse sentido, Cavalcanti (2008, p. 72) afirma que “as contra racionalidades – a resistência do e no lugar – dependem da organização coletiva da sociedade, dependem da efetivação e da conquista de territórios, da prática de uma cidadania consciente”. Logo, essa consciência pode ser desenvolvida tendo a cidade como referência, uma vez que ela se tornou uma realidade mundial. Nas palavras de Cavalcanti (2008, p. 83),

reafirmar o direito a cidade é uma maneira de contraposição à organização dominante da sociedade atual, que quer se autodeterminar “globalizada” ressaltando uma homogeneização de seus espaços. A defesa do direito a cidade para todos seus habitantes parte do entendimento de que sua construção é feita com a participação desses habitantes, obedecendo as suas particularidades e diferenças.

Mediante essa contraposição à organização dominante da sociedade atual, é que entendemos a importância da geografia e do ensino de cidade para que os sujeitos participem da construção, dado que, segundo Harvey (2012, p. 87), “o direito à cidade, como ele está constituído agora, está extremamente confinado, restrito na maioria dos casos à pequena elite política e econômica, que está em posição de moldar as cidades cada vez mais ao seu gosto”. Entretanto, conhecer a cidade é uma realidade complexa, principalmente quando existe uma dependência de se conhecer a cidade teórica para além da forma, revelada imediatamente pela paisagem, pois existe um conteúdo cujos interesses da pequena parcela que molda a cidade procura eclipsar. Não obstante, isso não significa que a forma, a realidade sensível seja desconsiderada. De acordo com Lefebvre (2001, p. 54),

se considerarmos a cidade como obra de certos "agentes" históricos e sociais, isto leva a distinguir a ação e o resultado, O grupo (ou os grupos) e seu produto, sem com isso separá-los. Não há obra sem uma sucessão regulamentada de atos e de ações, de decisões e de condutas, sem mensagens e sem códigos [...] as relações sociais são atingidas a partir do sensível; elas não se reduzem a esse mundo sensível e, no entanto, não flutuam no ar, não fogem na transcendência.

Isso implica em um percurso metodológico que parte da realidade sensível sem, contudo, restringir-se a ela. Adentrando no mundo dos conceitos, esse movimento dialético distingue o conhecimento meramente empírico e o conhecimento teórico. Assim, o processo de internalização do conhecimento não parte de uma construção pronta, generalizada, idealista, mas sim do mundo sensível e das práticas cotidianas. Dessa forma, por meio da atividade de estudo, atinge-se altos níveis de abstração e de generalização. Ademais, há que se considerar também uma reflexão relacionada ao imaginário da cidade, uma dimensão simbólica da cidade, uma vez que cada uma de suas partes se apresenta rica de significados e de maneiras de representação, isso significa que “os monumentos, como também os vazios, praças e avenidas, simbolizam o cosmo, o mundo, a sociedade ou simplesmente o Estado” (LEFEBVRE, 2001, p.70).

Essa também deve ser uma das dimensões da apropriação da cidade como objeto de conhecimento em uma proposição que busca a totalidade, uma vez que a memória e as narrativas dos habitantes se constituem pela contradição latente no processo histórico de produção do espaço da cidade. Para Ribeiro (2001, p. 215),

dialeticamente falando, estamos diante de uma realidade fortemente marcada por contradições decorrentes. de um lado, da produção do espaço, onde todos participam do processo de gestão de cidades, bairros, vilas etc. E, de outro, da produção privada dos meios de produção, na qual só uns poucos privilegiados são beneficiados devido às diferenças que marcam as relações entre as classes sociais.

Esse processo histórico, de produção do espaço da cidade, de alguma maneira, está presente na percepção e na memória e constitui-se como elemento importante na representação que os sujeitos fazem dele e do resultado refletido nas formas dos bairros, das ruas, das moradias, dos pontos de encontro e de consumo da cultura; enfim, do público e do privado, do direito e da negação do direito à cidade. Pensando nesta leitura multidimensional da cidade por meio do seu ensino, consideramos importante discutir, na atividade formativa das professoras pedagogas, a escola, especificamente o ensino de geografia nos anos iniciais, como articuladores dos conhecimentos cotidianos e científicos, bem como a cidade como referência desta articulação.

3.1 O processo de mediação didática no ensino de cidade e de urbano

Os conteúdos sobre o ensino de cidade são muito comuns nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Da mesma forma, é comum os habitantes, ou não, da cidade discutirem cotidianamente assuntos relacionados a ela. É fundamental, nesse sentido, levantar os seguintes questionamentos: O que os alunos moradores da cidade sabem sobre ela? Quais conhecimentos são relevantes para os alunos participarem da construção de uma cidade cidadã? Existe relação entre a apropriação da cidade como objeto de pensamento e o exercício do direito à cidade? Qual é o papel reservado à escola e aos professores para que os alunos se apropriem de conhecimentos sobre a cidade? Como esses conhecimentos se relacionam às práticas cidadãs e ao exercício do direito à cidade? Essas são perguntas importantes para uma reflexão sobre a cidade, como temas na formação de professores e no ensino de geografia nos anos iniciais.

Nessa perspectiva, não existe neutralidade, cabendo à escola e aos professores explicitarem a intencionalidade do ensino por meio de objetivos que mirem em uma formação cidadã. Portanto, faz-se necessário que se construam convicções sobre o papel da escola como lugar de produção de conhecimento teórico. Nesse sentido, Young (2011, 615) se posiciona defendendo que

as escolas são lugares onde o mundo é tratado como um “objeto de pensamento” e não como um “lugar de experiência”. Disciplinas como história, Geografia e física são as ferramentas que os professores têm para ajudar os alunos a passarem da experiência ao que o psicólogo russo, Vygotsky, se referiu como “formas mais elevadas de pensamento”. As disciplinas reúnem “objetos de pensamento” como conjuntos de “conceitos” sistematicamente relacionados.

O autor traz pontos fundamentais que distinguem o conhecimento do dia a dia dos

sujeitos, relacionados à vida em uma dimensão das práticas cotidianas e àquele que se realiza ou se apropria nas atividades escolares. Assim, dois aspectos são essenciais nessa distinção, as formas elevadas de pensamento e o conjunto de conceitos sistematicamente relacionados. No caso da geografia, ainda podemos falar sobre a necessidade de se considerar os princípios que asseguraram epistemologicamente a sua constituição como ciência. No primeiro caso, as formas elevadas de pensamento desenvolvidas por Vygotsky diferenciam-se do conhecimento cotidiano muito mais relacionado às formas inferiores de conhecimento, nas quais o sujeito pode se apropriar de uma quantidade significativa de informações sobre determinado objeto, sendo a maioria delas sensoriais, as quais dizem muito pouco sobre a essência das coisas. Já nas formas elevadas de pensamento, segundo Núñez (2009 p. 26), “Vygotsky considerou que a determinação social do pensamento se justificava não só por suas transformações quantitativas, ou seja, pelo aumento do número de conceitos, mas, em especial, pelas transformações qualitativas que se dão nele”.

Isso implica afirmar que o conhecimento escolar desempenha um papel fundamental na vida, empoderando o sujeito para participar, conscientemente, das esferas de tomada de decisão. Começando com a participação nas discussões na sala de aula e nos colegiados, como o grêmio estudantil e os conselhos escolares, participando e propondo ações no cotidiano da escola. Para além dos muros da escola, o conhecimento desencadeia a participação em movimentos que buscam a melhoria na rua, na iluminação pública, no calçamento, na construção de ciclovias e no controle de velocidade dos automóveis, por exemplo, expandindo-se para a vida no bairro como a luta por melhores condições de atendimento nos postos de saúde e na segurança pública. Nesse sentido, Young (2011, p. 615) afirma que “se os alunos não conseguirem captar a diferença entre pensar em Londres como um exemplo do conceito dos geógrafos de uma cidade e sua experiência de viver em Londres, eles terão problemas para aprender Geografia [...]”.

Não resta dúvidas que esse é o papel da escola e dos professores, principalmente em uma sociedade marcada por alto grau de produção e de disseminação de informações e de modos de interpretação da realidade, aparentemente ingênuos, mas que em seu conjunto têm como objetivo moldar a personalidade em concordância com os interesses da parcela que comanda a vida econômica e a política da sociedade. Todavia, isso não quer dizer que os conhecimentos que têm a experiência como base não sejam importantes. Em termos pedagógicos-didáticos, eles são fundamentais, pois são imprescindíveis como ponto de partida para atingir os níveis elevados de pensamento sugeridos por Vygotsky na formação do pensamento geográfico dos alunos (Cf. Capítulo I).

O segundo ponto destacado por Young, os conhecimentos disciplinares ou conceitos

organizados sistematicamente, embora não se diferenciem em grau de importância em relação aos conhecimentos da experiência, diferenciam-se como potencialidade de se conhecer as coisas do mundo, inclusive são fundamentais para mudar as relações dos sujeitos em suas práticas sociais e espaciais nos lugares de vivência como já assinalamos acima. Dessa forma, se aos alunos, principalmente nos anos iniciais de escolaridade, cabe a apropriação de elementos basilares para a formação conceitual na vida escolar; aos professores cabe o conhecimento aprofundado dos conceitos ou das categorias de análise da ciência geográfica, pois são imprescindíveis para a organização didática dos temas/conteúdos geográficos a serem desenvolvidos com os alunos, haja vista que os temas e conteúdos trabalhados na Educação Básica possuem uma relação dialética com tais conceitos e/ou categorias de análise.

Assim sendo, mesmo que não sejam o objeto direto de conhecimento dos alunos, esses conceitos se configuram como importantes ferramentas para eles se apropriarem dos conteúdos escolares. Além disso, esses conceitos possibilitam um olhar geográfico sobre a cidade. Dessa forma, para Cavalcanti (2019, p. 179), “os alunos que conhecem Geografia, que desenvolvem o pensamento geográfico, que são capazes de apreender o ‘geográfico’ nos objetos, são sujeitos transformados individual e socialmente”. Portanto, cabe aos professores também desenvolverem, por meio dos conceitos, o seu olhar sobre e na cidade, que passa também a ser um conceito importante e, juntamente com o urbano, fundamental para o desenvolvimento do pensamento geográfico dos professores e dos alunos. Por outro lado, terão dificuldade para problematizarem e sistematizarem o que está além da aparência formal, para além do que é visível. Segundo Cavalcanti (2008, p. 156,) “[...] percebe-se que elementos contraditórios, determinações mais globais, mais estruturais da sociedade na definição das cidades ainda são pouco presentes nas definições dos professores”. Tratam-se de questões conceituais que precisam ser incorporadas pelos professores pedagogos. Ao contrário, suas performances não passarão da mera transmissão a-histórica, objetiva e simplificada dos conteúdos. Por esse ângulo, Fernández Caso (2007, p. 21) afirma que

considerar las finalidades educativas históricamente asignadas a la Geografía es un buen punto de partida para analizar los motivos por los cuales en la enseñanza de la asignatura han predominado las estrategias inductivas, las descripciones por sobre las explicaciones y unos discursos articulados sobre enunciados que postulan reproducir la realidad de la manera más simple y objetiva posible.

Esta constatação também está presente na fala das professoras ao discutiam os conceitos de cidade e urbano, “[...]sabe, eu ainda não tinha pensado sobre essa diferença, para mim eram sinônimos [...]” (Professora “Elisa”). Uma observação de que a paisagem para ela era

basicamente representada pelo aspecto formal, desprovida do movimento, das contradições próprias da sociedade que produz e ocupa o espaço. Desse modo, os conteúdos de geografia destituídos dessa dinâmica não produzem nos alunos a condição de problematização presente no seu cotidiano e que de certa forma determina sua existência na cidade.

Diante do exposto, principalmente do papel da escola como articuladora de conhecimentos cotidianos e científicos e da formação do pensamento geográfico nos alunos, encaminharemos a seguir algumas reflexões sobre potencialidades da cidade de Barra do Garças que estiveram presentes no curso de formação e que servirão de parâmetro para que possam planejar e mediar os conteúdos de geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

3.2 Barra do Garças como referência ao ensino de cidade nas aulas de geografia dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Tendo em vista a necessidade de articulação das práticas espaciais dos professores com os conceitos de paisagem, de lugar, de urbano e de cidade, o estudo destes conceitos foram realizados com referencial no contexto da cidade de Barra do Garças. Dessa forma, neste subcapítulo, discutiremos alguns temas importantes para o ensino de cidade, os quais estiveram presentes no curso de formação continuada: a artificialização da natureza; a produção do espaço urbano: aparência e essência e simbolismo; o mercado e o direito à cidade.

3.2.1 BREVE HISTÓRICO DA CIDADE DE BARRA DO GARÇAS

Barra do Garças teve o primeiro povoado fundado em 13 de junho de 1924, data em que se comemora o dia do seu padroeiro, Santo Antônio. No início, a base de sustentação econômica era o garimpo, a pecuária e a agricultura de subsistência. A emancipação político-administrativa somente ocorreu em 1948 com a transferência da sede do município de Araguaiana para Barra do Garças, invertendo a posição de distrito e de município, tornando-se, naquela época, o maior município do mundo com uma área de 273,476 mil km².

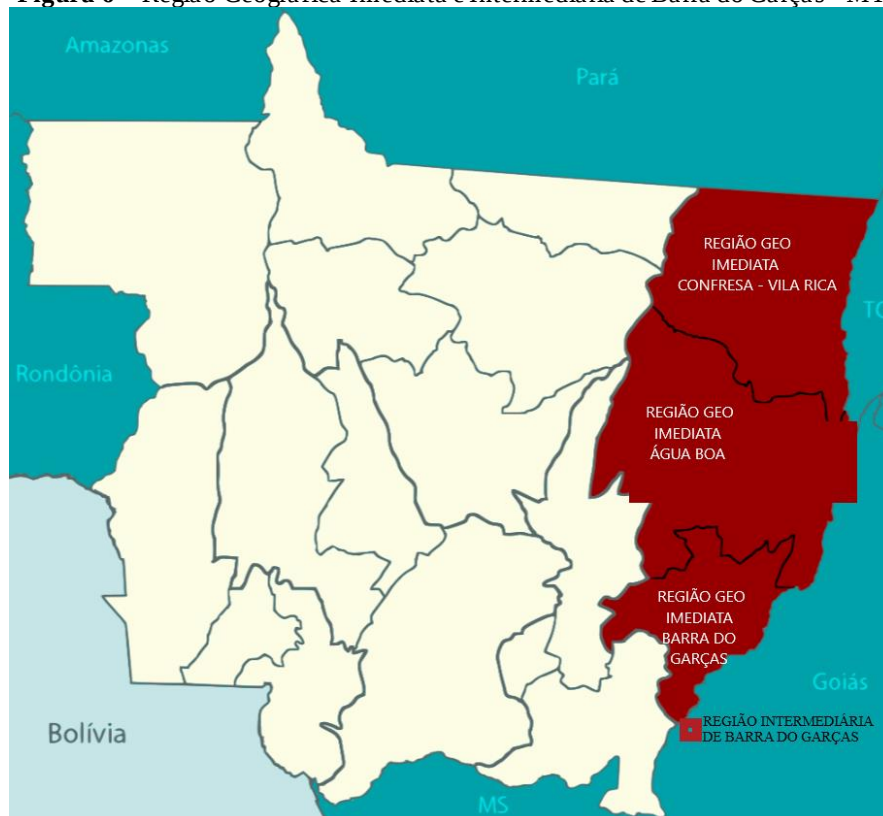
Barra do Garças localiza-se na Mesorregião do Nordeste Mato-Grossense na microrregião do Médio Araguaia, na porção leste do estado de acordo com a classificação do IBGE de 2007. Constitui-se como um Centro sub-regional, ou seja, possui uma posição intermediária entre dois centros de polarização, a capital regional Cuiabá e a metrópole regional Goiânia. Nesse contexto, exerce forte influência em diversos municípios nos estados de Goiás e de Mato Grosso. Em 2017, devido ao “processo socioespacial recente de

fragmentação/articulação do território brasileiro, em seus mais variados formatos” (Brasil, 2017, p.14), ocorreu uma mudança de metodologia no IBGE que desencadeou a criação das Regiões Geográficas Imediatas e Regiões Geográficas Intermediárias. Nessa regionalização,

as Regiões Geográficas Imediatas têm na rede urbana o seu principal elemento de referência. Essas regiões são estruturas a partir de centros urbanos próximos para a satisfação das necessidades imediatas das populações, tais como: compras de bens de consumo duráveis e não duráveis; busca de trabalho; procura por serviços de saúde e educação; e prestação de serviços públicos, como postos de atendimento do Instituto Nacional do Seguro Social - INSS, do Ministério do Trabalho e de serviços judiciários, entre outros (IBGE, 2017, p. 15).

Quanto às Regiões Geográficas Intermediárias, “organizam o território, articulando as Regiões Geográficas Imediatas por meio de um polo de hierarquia superior, diferenciado a partir dos fluxos de gestão privado e público e da existência de funções urbanas de maior complexidade” (BRASIL, 2017, p. 15). Nesse modelo de regionalização, Barra do Garças aparece nas duas. Na primeira, como Região Geográfica Imediata, polariza nove municípios; e, na segunda, como Região Geográfica Intermediária, polariza trinta municípios, conforme ilustra a Figura 6.

Figura 6 – Região Geográfica Imediata e Intermediária de Barra do Garças - MT



Fonte: IBGE (2017).

Com base nesses apontamentos, Barra do Garças figura como cidade dinâmica no

cenário regional, desde a sua origem, como povoado dedicado à mineração de diamante nas barrancas dos rios Garças e Araguaia, até depois como a cidade dos incentivos fiscais da SUDAM e da SUDENE nas décadas de 1970 e 1980. Posteriormente, restou apenas a memória dos primeiros colonizadores que, influenciados pelas notícias do mineral raro e valorizado, adentraram as terras de povos originários Bororos e Xavantes que, em meio a encontros e desencontros, desterritorialização e territorialização, ainda resistem, principalmente os Xavantes, apoiados em sua rica, mas abalada, herança cultural deixada pelos seus ancestrais.

Destes primeiros colonizadores, de um lado há a memória contada pela arte e pela literatura como bravos construtores que anteciparam a política expansionista representada pela Fundação Brasil Central e mais tarde pelos incentivos fiscais, como base para ampliação da fronteira agrícola pelos “sulistas” (gaúchos, paranaenses, paulistas e mineiros) a partir da década de 1970. De outro, há a memória dos povos originários, principalmente Xavantes e Bororos que, diante da relação desvantajosa, tiveram parte significativa de seu povo dizimada, ora pelas doenças às quais não possuíam imunidade, ora pelo conflito inevitável pela posse das terras que originalmente lhes pertenciam.

Cabe ainda dizer que, privilegiada pela sua localização, Barra do Garças passou por um rápido crescimento nas décadas que sucederam a mudança da Capital Federal do Rio de Janeiro para Brasília, pois se encontra em um dos pontos na linha paralela que une a capital do país a Cuiabá, capital do estado de Mato Grosso. Essa posição geográfica e a existência das pontes sobre os rios Garças e Araguaia, construídas na década de 1940 no processo integracionista, foram determinantes para que a cidade fosse atravessada pela BR 070, que liga Brasília a Cáceres (na divisa com a Bolívia), passando pela Baixada Cuiabana; e pela BR 158, que integra com seus 3.946,2 quilômetros, Altamira no Pará e Santana do Livramento no Rio Grande do Sul, na fronteira com o Uruguai. Nas cidades de Aragarças - GO, Pontal do Araguaia - MT e Barra do Garças – MT, separadas pelas referidas pontes, essas rodovias se sobrepõe no interior da mancha urbana com a denominação de BR 070, conforme podemos observar na Figura 7, que na cidade de Barra do Garças recebe o nome de Avenida Ministro João Alberto e Senador Valdon Varjão.

Figura 7 – BR 070 e BR 158 na cidade Barra do Garças - MT (2019)

Elaboração: Ismael Donizete Cardoso de Moraes (2022).

Dessa forma, do povoado e da cidade, do período áureo do garimpo, pouco resta. O cenário agora é tomado pelo urbano que, em decorrência da concentração de terras e da modernização da agropecuária, que se metamorfoseia em agroindústria e engrossa a proporção da população urbana, a área ocupada se expandiu e a mancha urbana encravada entre os rios Garças e Araguaia de um lado e a Serra Azul de outro, se alonga paulatinamente. Nesse viés, essa particularidade do sítio urbano importa? Não importaria se o cenário socioeconômico fosse outro, se as pessoas não tivessem que disputar, em condições desiguais, cada palmo de chão. Essa disputa é travada em condições desiguais e só poderia resultar em segregação com moradias dependuradas nos flancos da Serra Azul (figura 8), imagem da cidade é vendida aos turistas. Porém, o ângulo pelo qual a imagem é produzida negligencia a precariedade das moradias. Assim, a paisagem que se coloca à venda não revela a precariedade do vivido.

Figura 8 – Parque Estadual da serra Azul (2022)

Fonte: Google Maps (2022).

Ademais, há ainda outro tipo de segregação socioespacial: a distância do local de trabalho. Como a região central emprega a maioria dos trabalhadores, uma parte deles desloca-se até 15 km diariamente para o labor diário.

Segundo Sposito (2004, p. 115), “a urbanização brasileira contemporânea foi marcadamente influenciada pelas transformações econômicas, políticas, sociais e espaciais propiciadas pela intensificação e pela mudança nas formas de articulação do Brasil com a economia capitalista”. Para a autora, essas transformações teriam iniciado no final do século XIX devido às transformações econômicas provocadas pela cafeicultura. Essa não é a realidade de Barra do Garças, que nesse período nem sequer havia sido fundada como povoado. Logo, se essa não era a realidade de Barra do Garças no século XIX, não podemos, também, afirmar isso do processo ocorrido nos últimos 40 anos. Nesta fase, o caráter homogeneizador (salvo algumas particularidades estruturais) da globalização praticamente equiparou o estágio de desenvolvimento de regiões totalmente díspares até a metade do século XX. À vista disso, Santos (2001, p. 81) declara que “[...]todo e qualquer pedaço da superfície da Terra se torna funcional às necessidades, usos e apetites de Estados e empresas nesta fase da história”. Assim, esse é o cenário atual e, independente da classificação do IBGE, seja como Centro Sub Regional de 2007, seja como região Imediata ou Intermediária de 2017, a cidade de Barra do Garças se configura como referencial educacional, turístico e, principalmente, comercial para os

municípios do médio Araguaia, uma particularidade imersa no bojo das relações capitalista de produção nacional e internacional.

Nesse contexto, Santos (2006, p. 78) afirma que “a atualidade é unidade do universal e do particular: esse aparece como se fosse separado, existindo por si, mas é sustentado e contido no todo. O particular se origina no universal e dele depende”. Entretanto, essa relação não é uniforme e hierarquizada, uma vez que a escala geográfica não se estabelece de forma aritmética ou mesmo geométrica da menor para a maior e vice-versa, assim, um lugar específico pode ter uma relação de influência com áreas próximas ou pode se relacionar diretamente com a escala global. O tipo de atividade e o capital desenvolvidos determinam essa orientação e colocam sentido na força do lugar nas relações, constituindo-se, assim, um centro regional devido a essas relações, mas principalmente pelas relações que estabelece com as cidades com menor infraestrutura na escala local. Dessa forma, tal fato revela a força do capitalismo globalizado e a força do lugar em uma relação que geralmente a capacidade de atrair investimentos é fundamental.

Em suma, essa configuração trouxe consequências às quais passamos a analisar como elementos importantes para o ensino de geografia que devem ser superados. Assim, eles fizeram parte das discussões do curso de formação continuada. Por conseguinte, no próximo subcapítulo, analisaremos o potencial didático-metodológico do processo desigual de artificialização da natureza na cidade de Barra do Garças.

3.2.2 A ARTIFICIALIZAÇÃO DA NATUREZA E SUAS IMPLICAÇÕES SOCIOECONÔMICAS

Em uma pesquisa na *internet*, em um dos muitos dicionários *on-line*, encontramos duas definições importantes de natureza entre muitas acepções que o termo natureza sugere. A primeira define natureza como sendo o ambiente em que vive o homem, mas que não depende dele para existir. A segunda acepção a define como estado ou condição humana anterior à civilização. Dessas duas definições, chegamos a duas de muitas possíveis conclusões. A primeira é a de que se faz necessário questionar se a natureza realmente não depende do homem para existir. A segunda, que foi preciso uma transformação no estado da natureza humana para que existisse civilização. Assim, sem muito esforço, chegamos a uma terceira conclusão, a transformação da natureza nos níveis que encontramos hoje só foi possível com a transformação da natureza humana rumo ao que chamamos de civilização. Logo, isso implica uma quarta conclusão: na perspectiva do materialismo histórico-dialético, o estado de natureza depende,

única e exclusivamente, do homem para existir.

Com base nessas premissas, abstraímos nosso ponto de partida: a cidade constitui-se no mais elevado grau de “civilização humana” e, em sintonia com essa afirmação, apresenta os mais elevados graus de transformação da natureza. Neste sentido, Gurevich e Caso (2011, p. 76) apontam que

a escala del mundo, hay cada vez menos objetos naturales y cada vez más objetos artificiales y contruidos. Es posible afirmar, entonces, que la ciudad es el ejemplo más acabado de la máxima transformación de la naturaleza. Los espacios urbanos como escenarios de variados y complejos procesos sociales condensan múltiples objetos materiales y simbólicos que han sido creados y recreados a través del tiempo. La ciudad se convierte así en la expresión de un conjunto histórico de objetos contruidos por la sociedad.

Assim, considerando a relevância do lugar para o desenvolvimento do pensamento geográfico dos alunos, é importante que esse estudo considere as suas práticas espaciais neste espaço transformado e em transformação. Para Cavalcanti (2019, p. 196), “a experiência dos jovens na cidade é muito formativa, sua exploração no ensino, visando ao desenvolvimento da sua capacidade de pensar geograficamente, é de valor potencial”. Dessa forma, os professores podem propor que os alunos, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, realizem pesquisas sobre a dinâmica de transformação da natureza dos lugares de vivência, experimentando algumas aproximações com os ciclos de desenvolvimento econômico regional e nacional.

Nesse sentido, embora existam outros, foram definidos três pontos da cidade de Barra do Garças com potencial para o desenvolvimento do pensamento geográfico dos alunos: o Parque das Águas Quentes, um dos pontos importantes do complexo turístico da cidade; a região central da cidade, com destaque para o setor Cidade Velha; e os bairros, principalmente os bairros localizados em áreas de ocupação mais recente ou aquele em que se localiza a escola em que foram desenvolvidos os planos na segunda etapa da pesquisa, de ocupação mais antiga. É importante que nessas atividades, os professores planejem com os alunos itinerários a serem percorridos, entrevistas a serem realizadas e encaminhem a forma de registro dos dados coletados, recursos anteriormente ausentes em suas falas e no plano de aula elaborado no início do curso de formação continuada.

3.2.2.1 O Parque das Águas Quentes

As águas termais, abundantes em grande parte do território brasileiro, têm sua origem na energia geotérmica da terra, ou seja, na ampliação da temperatura à medida em que se aumenta a profundidade em relação à superfície do planeta. Em algumas regiões, a água do

subsolo é aquecida em decorrência da energia geotérmica. Em Barra do Garças, localiza-se uma dessas fontes termais que, historicamente, é utilizada como “água medicinal” e área de lazer para banhistas, primeiro pela população local e mais recentemente como um dos pontos de exploração turística da cidade, como podemos observar na Figura 9.

Figura 9 – Parque das águas quentes em Barra do Garças - MT (2019)



Elaboração: Ismael Donizete Cardoso de Moraes (2022).

A seleção dessa parte da cidade como potencial didático-metodológico se deu devido à possibilidade de os professores orientarem os alunos a buscarem imagens e relatos para construção de uma linha do tempo que possibilite entenderem o processo de transformação da área da nascente, relacionando-a com o viés político e econômico que a engendra. Além disso, é possível também que entrevistem donos de pousadas que se localizam nas proximidades do parque para perceberem a transformação do local com a mudança de sua finalidade, transição de uma área de lazer para a população local nos anos 70, do século passado, para composição do complexo turístico da cidade na atualidade. Para tanto, é importante que os professores abordem também os componentes físicos naturais, tais quais solo, hidrografia, relevo e vegetação como elementos de apropriação e transformação humana.

Ademais, é importante que busquem elementos sobre os interesses do poder público local, o principal responsável pelas obras de construção e de modernização, bem como pelo modelo de administração do parque. Essas atividades ganham relevância à medida que possibilitam aos alunos questionarem o que está posto e a projetarem novas possibilidades de organização e de administração, como o livre acesso para estudantes, por exemplo, e comecem

a discutir a relação público-privado.

Igualmente, é possível que os professores organizem atividades de pesquisa sobre a importância simbólica do parque, principalmente entre os visitantes idosos que presenciaram o processo de artificialização desse espaço e a sua incorporação pela função turística da cidade. Ainda no sentido simbólico, é possível que eles discutam o sentido da apropriação do espaço, promovendo um debate sobre a instalação dos condomínios fechados em áreas próximas ao parque, visto que, no valor do imóvel, está incluso o repertório muito difundido de que o morador tem o privilégio de morar nas proximidades do parque. Esse tipo de organização possibilita aos professores explorarem os elementos físico-naturais, como a hidrografia, o relevo, o solo e a vegetação.

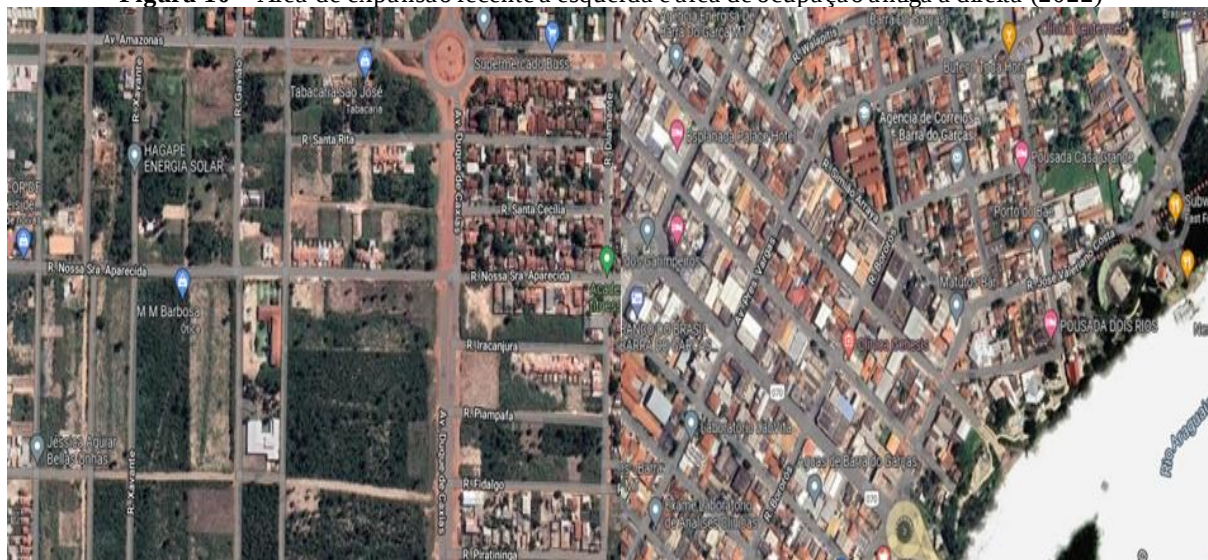
Em termos de localização geográfica, torna-se viável explorar com os alunos quais são as principais regiões ou cidades de origem dos turistas. Na escala local, quais são as regiões da cidade que mais influenciam no fluxo de pessoas no parque. Com essa atividade em sala de aula, os professores podem trabalhar com os mapas do Brasil, da região Centro-Oeste, de Mato Grosso e também da cidade de Barra do Garças, promovendo, assim, a internalização de noções espaciais importantes para entenderem a circulação de pessoas, incluindo o perfil socioeconômico dos visitantes, de maneira que os professores possam também mediar uma relação com o desenvolvimento de noções sobre o direito à cidade. Nesse processo de mediação, tendo em vista a formação de conceitos e o desenvolvimento do pensamento geográfico crítico, é importante que os alunos internalizem elementos fundamentais da realidade objetiva presentes em suas relações sociais; e, por meio de operações mentais, constituam subjetividades que impulsionam o desenvolvimento de formas elevadas de pensamento, uma vez que, segundo Molon (2011, p. 87), “o sujeito consciente estabelece relações com as experiências de outros sujeitos pela intersubjetividade”.

Em síntese, essas são as condições que o professor proporciona ao pensar a organização do ensino com uma via de mão dupla, que liga as relações sociais e as práticas espaciais (o conhecimento cotidiano) ao conteúdo da disciplina de geografia (o conhecimento científico). Não obstante, se ao ensino dos conteúdos geográficos importa a vida cotidiana, à vida cotidiana importa a consciência proporcionada pelo desenvolvimento do pensamento geográfico, isso se a intencionalidade do ensino for a formação de sujeitos ativos e comprometidos com o direito à cidade para todos.

3.2.2.2 A região central e os bairros de ocupação recente

Na região central e nos bairros de ocupação recente, os professores tornam-se capazes de levar os alunos a perceberem, por meio da comparação da paisagem e com menor esforço, a diferença no processo de artificialização da natureza, menos agressiva nos bairros que se constituíram nas últimas décadas e, praticamente, consolidados nas áreas centrais de ocupação antiga, como podemos observar na Figura 10.

Figura 10 – Área de expansão recente à esquerda e área de ocupação antiga à direita (2022)



Arquivo: IsmaelDonizete Cardoso de Moraes (2022).

Nessa perspectiva, os alunos podem entender e explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades, como estabelecido no currículo de referência. Nesses estudos, há a possibilidade de que os alunos infiram encontros e desencontros, mudanças e permanências na paisagem, na vida material e no pensamento das pessoas, pois o crescimento da malha urbana ocorre em detrimento de espaços ocupados com atividade agropecuária, geralmente, pequenas propriedades que mantinham no seu interior formas diferentes de relação com a natureza. Nas áreas de ocupação recente, o professor pode organizar atividades que levem os alunos a perceberem o processo ainda inicial de artificialização pela mancha urbana, dinâmica que é visível e sentida pelas pessoas e que pode ser explorada pelos professores de geografia no planejamento de um trabalho de campo, visto que, como em um palimpsesto, a história está viva, o passado está sendo raspado e novas formas estão se constituindo.

Nessas áreas, os alunos podem perceber o processo vivo, contudo, menos avançado de artificialização da natureza, uma vez que, ao contrário do que se apresenta na região central da cidade – em que o processo de artificialização da natureza se encontra praticamente consolidado –, ainda é possível encontrar a cobertura vegetal nativa em alguns pontos específicos em meio

ao processo de urbanização, seja em partes salvaguardadas pelo capital, como especulação imobiliária; seja em áreas menos atrativas para a construção civil devido às condições desfavoráveis do terreno para esse fim. Nessa atividade, é importante que o professor trabalhe com o conceito de paisagem, explorando com os alunos o processo histórico de constituição das paisagens e, principalmente, “que aspectos da paisagem são relevantes para desenvolver o pensamento geográfico” (CAVALCANTI, 2019, p. 170). Para a autora, dialogando com Anastasiou (2006), no processo de elaboração teórico-conceitual, espera-se que os alunos desenvolvam o pensamento mediante a observação e a imaginação, podendo acrescentar a essas outra operação mental: a descrição, visto que “trata-se de um princípio do raciocínio bastante importante para compor um único processo de relacionar-se com o mundo e de enxergar as paisagens e seus significados” (CAVALCANTI, 2019, p. 171).

Nesse sentido, o professor deve organizar o ensino de maneira que os alunos descrevam os aspectos fundamentais dos diferentes estágios de transformação da natureza como resultado do processo histórico de organização da sociedade. Importa destacar que, por meio da observação, da imaginação e da descrição, o ensino de geografia proporciona aos alunos a leitura da cidade e o posicionamento crítico. Assim, desde os primeiros anos de escolaridade, torna-se factível que os alunos construam e reconstruam, no pensamento, possíveis causas e consequências inclusas nessa diferenciação dos espaços.

Além disso, os alunos também podem explorar a sobrevivência da atividade agropecuária em alguns pontos específicos no interior dessas áreas de expansão da cidade, pois, nas regiões de ocupação recente, é muito comum encontrar pequenas áreas ocupadas com a produção de hortaliças e mandioca ou mesmo criação de gado bovino, equino e ovino. Os bairros Nova Barra e Nova Barra do Garças são exemplos de locais que podem ser explorados com essas atividades, como podemos observar na Figura 11.

Figura 11 – Curral em chácara no bairro Nova Barra, em Barra do Garças



Fonte: Arquivo pessoal (2021).

Nessa perspectiva, o tema artificialização da natureza possibilita, por meio do estudo da paisagem, o desenvolvimento de conceitos importantes para a formação do pensamento geográfico dos alunos. Desse modo, conceitos como os de urbano, de cidade, de rural, de campo e de rurbarno podem ser explorados com alunos do quarto ano do Ensino Fundamental, levando-os a desenvolverem o pensamento sobre a interdependência do campo e da cidade, considerando fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas ou, ainda, comparando as características do trabalho no campo e na cidade.

Quanto ao estudo da região de ocupação mais antiga da cidade e ao processo de transformação da natureza em estágio mais avançado, como no setor Cidade Velha, este se torna importante para que os alunos percebam o processo de construção e de reconstrução da cidade, como o processo de transformação de áreas já artificializadas em decorrência das novas exigências econômicas e sociais, bem como dos interesses dos planejadores da cidade de acordo com Lefebvre (2001) e Harvey (2012). Nesse contexto, essa parte da cidade define-se pelas mudanças na ordem próxima, mas influenciada pela ordem distante, pois os novos empreendimentos comerciais, geralmente de grande porte, procuram áreas mais amplas com a possibilidade de oferecer mais comodidade aos clientes, além de melhores condições de acesso por vias mais rápidas, evitando ruas estreitas construídas há décadas para a locomoção de carroças. Ademais, é possível que os alunos pesquisem sobre a existência de construções modernas ao lado de construções que caracterizam a cidade do passado (a maioria dos edifícios

comerciais e residenciais), de prédios desocupados pela transferência da atividade para a área de expansão da cidade, como é o caso do prédio da antiga rodoviária, ilustrado na Figura 12.

Figura 12 – Prédio que abrigou o terminal rodoviário de Barra do Garças até a década de 1990



Fonte: Arquivo pessoal (2021).

Além disso, os alunos podem entrevistar antigos moradores sobre a representação simbólica de morar na parte mais antiga da cidade. Para finalizar, é importante que se planeje com os alunos a localização das áreas estudadas no mapa da cidade. É possível ainda que os alunos desenhem, com o auxílio do professor, a representação dos pontos estudados em consonância com a utilização de desenhos, mapas mentais, maquetes, com os quais os alunos podem representar componentes da paisagem dos lugares de vivência.

Vale ressaltar que, ao propor comparações, o professor deve considerar que os alunos se posicionem criticamente e ultrapassem a mera descrição da paisagem, importante para o processo de constituição da geografia como ciência nas contribuições de Karl Ritter e Paul Vidal de La Blache, no século XIX, e que se mantém, segundo Cavalcanti (2019), no ensino dessa ciência na contemporaneidade. Sendo assim, não se pretende negar a descrição da paisagem, mas sim tomá-la como ponto de partida de base empirista, de modo que os alunos, ao questionarem sobre o espaço produzido, encontrem a chave para formas mais elevadas de pensamento e de posicionamento diante dessa realidade. Sobre isso, Cavalcanti (2019, p. 171) sustenta que,

com a orientação de uma observação detida, minuciosa, mas também questionadora, problematizadora identificam-se elementos mais objetivos, num primeiro momento, podendo se ampliar o rol de elementos com a possibilidade de imaginação que são descritos em uma narrativa própria do sujeito.

Em síntese, essa é a dinâmica estabelecida, tendo como subsídio as contribuições de Vygotsky ao propor que a relação entre aprendizagem e desenvolvimento depende de abstrações, estabelecendo a imaginação como um elemento fundamental desse processo. Visto que, quando se internaliza elementos da realidade objetiva da cidade, ao serem estimulados pela organização didática do professor, vão se criando áreas de desenvolvimento e de potencialidades, ampliando nos alunos possibilidades de desenvolvimento do pensamento geográfico por meio da interiorização dos conceitos de paisagem, de lugar, de urbano, de cidade e, a partir destes, de natureza e de desigualdades sociais. Dessa maneira, ao lidarem com esses conceitos, os estudantes poderão perceber as implicações políticas, econômicas, sociais e simbólicas da artificialização da natureza na cidade, passando do domínio da aparência para o domínio da essência dos fenômenos geográficos, mas esse é um assunto para o próximo subcapítulo.

3.2.3 A PRODUÇÃO DO ESPAÇO URBANO: APARÊNCIA E ESSÊNCIA

Neste subcapítulo, discutiremos um aspecto muito presente nos planos iniciais das professoras e em suas falas, durante o curso de formação continuada, o pensamento empírico. Assim, um dos pontos importantes da mediação didática (organização do ensino) e semiótica (qualquer objeto forma ou fenômeno que representa algo) foi buscar a superação do conhecimento demonstrado pelas professoras. Distinguindo a aparência e a essência presente nos objetos de conhecimento geográficos ao trazer como referência, predominantemente, o pensamento empírico.

Nessa perspectiva, conhecer a cidade não corresponde, em termos de desenvolvimento do pensamento geográfico, a um olhar imediato e apenas descritivo, pois quando Marx (1982, p.14) escreveu que “o concreto é concreto porque é síntese de muitas determinações, isto é unidade do diverso”, ele teve a clara intenção de estabelecer um limite entre a aparência e a essência. Ou seja, entre níveis de conhecimento, notadamente, o conhecimento espontâneo que se manifesta imediatamente e o conhecimento que brota do esforço mental intencional, no qual a unidade não significa igualdade, mas a revelação da essência das coisas no pensamento pelo princípio da contradição, visto que “os contrários se equilibram, paralisam, neutralizam e se fundem, constituindo um pensamento novo, que é a sua síntese” (DE ASSIS, 2017, p.136).

Afinal, o que nos coloca em movimento para a realização de uma infinidade de atividades diariamente? Como tomamos as decisões e usamos nossas faculdades mentais no trato com essas atividades na cidade? Como essas decisões afetam nossas vidas e as vidas das

peessoas com as quais nos relacionamos? Essas são questões importantes se considerarmos que nem sempre conseguimos distinguir o conhecimento teórico conceitual do conhecimento fenomênico, sensório perceptível. Conforme Kosik (1969, p. 10),

[...] as formas fenomênicas da realidade – que se produzem imediatamente na mente daqueles que realizam uma determinada *práxis* histórica, como conjunto de categorias do ‘pensamento comum (que apenas por ‘hábito bárbaro são consideradas conceitos) – são diferentes e muitas vezes contraditórias com a lei do fenômeno, com a estrutura da coisa e, portanto, com seu núcleo interno essencial e o seu conceito correspondente.

Isso significa dizer que nossa relação com a natureza e com os objetos da criação humana, como a cidade, não raramente ocorre mediada pela aparência que os fenômenos adquirem diante do pensamento, por uma *práxis* utilitária imediata e o pensamento dela correspondente. Dessa forma, poderíamos dizer que o fenômeno não corresponde à coisa em si em sua manifestação imediata, sendo necessário um esforço para compreendê-lo. Assim sendo, “se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis” (KOSIK, 1969, p.11). Isso porque se inclui entre seus papéis imprescindíveis o desvelamento dos aspectos fenomênicos e metafísicos. Com base nessa premissa, o autor afirma que as formas fenomênicas são espontâneas e aparecem no pensamento comum, como a realidade em si, “não porque sejam mais superficiais e mais próximos do conhecimento sensorial, mas porque o aspecto fenomênico da coisa é produto natural da *práxis* cotidiana” (KOSIK, 1969, p. 15).

A propósito, a *práxis* cotidiana não corresponde a outra coisa senão ao que Karl Marx denominou de empírico intuitivo, ponto de partida para se chegar ao concreto pensado, transitando pelas múltiplas determinações do objeto de conhecimento, distinguindo representação e conceito, aparência e realidade; em outras palavras, a *práxis* utilitária cotidiana dos homens e a *práxis* revolucionária da humanidade. Essa distinção levaria à “autêntica realidade do homem concreto por de trás da realidade reificada da cultura dominante, de desvendar o autêntico objeto histórico sob as estratificações das convenções fixadas” (KOSIK, 1969, p.17).

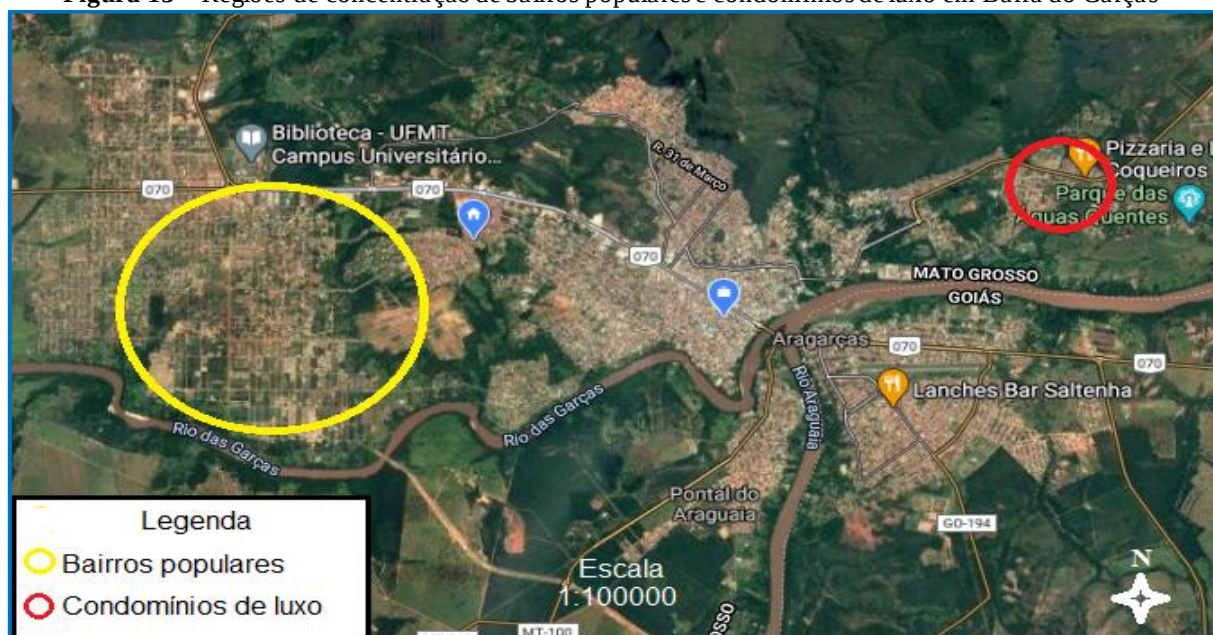
Mas, o que isso tem a ver com o ensino de geografia? Como os conteúdos que tem a cidade com referência são organizados pelos professores e apropriados pelos alunos? De acordo com Couto (2006, p. 1), “afirmar que a paisagem, ou a região, ou o território, ou o espaço compõem-se destes ou daqueles elementos não significa dizer o que eles são”. Isso significa que a descrição das paisagens e dos lugares da cidade, embora seja importante para as crianças, permanece distante da essência, do que eles realmente representam, pois, a realidade em sua

forma fenomênica, segundo Davydov (1988), não passa de generalização empírica. Nesse sentido, Santos (2006, p. 35) ressalta que "a paisagem, certo, não é muda, mas a percepção que temos dela está longe de abarcar o objeto em sua realidade profunda. Não temos direito senão a uma aparência". Sendo assim, o que isso significa? Como podemos conhecer a cidade para além do que ela se apresenta para nossos sentidos?

Podemos dizer que o conhecimento empírico, como já analisamos no Capítulo II, tem, em seu processo formativo, um tipo de operação mental que vai do particular para o geral. Portanto, em um processo de aprendizagem, em que o estudante fixa na palavra a imagem do objeto, ele consegue, dentro de uma classe de objetos, selecionar e classificar. Nesse movimento, faz-se uma generalização do objeto e das manifestações desse objeto em relação a outros objetos. Nessa lógica, podemos dizer que a classificação e a enumeração são operações que regulam as operações mentais dos alunos na maioria das atividades escolares.

A título de exemplo, imaginemos uma situação de sala de aula referenciada na Figura 13. A professora coloca os alunos para analisarem e descreverem o que veem na imagem. Os alunos detectam que a imagem se refere a uma representação da cidade de Barra do Garças. Como os círculos amarelo e vermelho aparecem na legenda, os alunos vão descrever e podem dizer que estão em lados opostos da cidade. Nesse caso, eles estariam simplesmente refletindo sobre como o espaço da cidade é formado, ou seja, uma parte destinada aos mais ricos e outra destinada aos mais pobres, uma classificação, algo muito comum nas aulas de geografia, inclusive em outras escalas geográficas. Por exemplo, quando se pede para os alunos pintarem no mapa com cores diferentes os países da América do Sul que fazem e os que não fazem divisa com o Brasil.

Figura 13 – Regiões de concentração de bairros populares e condomínios de luxo em Barra do Garças



Elaboração: Ismael Donizete Cardoso de Moraes (2022).

Esse tipo de conhecimento, cotidiano para Vygotsky; fenomênico para Kosik; e empírico segundo Davydov, não exige muito esforço, para além disso, poderíamos arriscar uma hipótese, a de que é possível aprendê-lo mesmo nas práticas sociais e espaciais independentes da escola, uma vez que crianças e jovens se apropriam dessas informações, locomovendo-se diariamente pela cidade e dialogando com pessoas mais experientes. Daí a necessidade de problematizar as ações didáticas, pois é necessário que os alunos compreendam de fato. Nesse sentido, Cavalcanti (2014, 2019) declara que a problematização, além de colocar o aluno em atividade de aprendizagem, possibilita uma abertura para conhecimentos mais complexos, visto que o conhecimento apresentado diretamente não exige esforço, algo que precisa ser superado no processo de desenvolvimento dos alunos. Para a autora,

é imprescindível que os alunos se sintam afetados, de alguma maneira, pelos temas que serão trabalhados, antes mesmo de iniciar seu estudo, renunciando com isso à explicação ou apresentação inicial do tema, algo tão comum em práticas docentes. As questões formuladas, encaminhadas para fazer emergir problematizações sobre o tema, ajudarão professor a conduzir seu trabalho com o que é essencial para sua aprendizagem (CAVALCANTI, 2019, p. 166).

Esse esclarecimento reforça a necessidade de buscar uma resposta para a pergunta que elaboramos acima: Como é possível conhecer a cidade para além do que observamos e descrevemos com o auxílio dos nossos sentidos? O que podemos afirmar é que se invertem os polos, ao invés de organizar o pensamento do particular para o geral, do concreto para a abstração, é fundamental que se organize o pensamento do geral para o particular e do abstrato para o concreto, uma das vias de reprodução do concreto no pensamento. Nesse caso, o ponto

de partida não é o concreto, mas o abstrato, ou seja, todo arcabouço de conhecimento que se tem constituído sobre o objeto e que deve fazer parte do conhecimento teórico do professor para que possa problematizar o tema abordado. Assim, não é aconselhável, mesmo nos anos iniciais, que a particularidade de Barra do Garças sirva de parâmetro para a formação do geral, mas sim que o geral sirva de parâmetro para analisar a particularidade, que emerge no pensamento com a riqueza que comportam os conceitos científicos.

Mesmo que a professora entenda que o conceito de segregação socioespacial seja complexo para as crianças, é possível que se discuta conceitos como o de desigualdade social e sua relação com a localização dos bairros populares e os condomínios de luxo. É nesse sentido que Cavalcanti (2019) propõe a sistematização, com os alunos produzindo narrativas e conhecendo os lugares do cotidiano, analisando e desenvolvendo mapas criticamente, ações imprescindíveis para o desenvolvimento do pensamento. Dessa forma, a mediação constitui-se como elemento fundamental e, dialogando com Pino (2005), Cavalcanti (2019, p. 153) afirma que

[...] o desenvolvimento cultural se dá quando as crianças se apropriam do sistema semiótico criados pelo homem, principalmente a linguagem, sendo que sua inserção no mundo da cultura passa por uma dupla mediação a dos signos e a do Outro. No caso do ensino, pode-se entender essa dupla mediação como mediação cognitiva e mediação didática respectivamente.

A linguagem não é outra, senão a linguagem geográfica. No entanto, ainda segundo Cavalcanti (2019, p. 153), “é preciso orientar a discussão dos conteúdos no sentido de responder os questionamentos e elucidar elementos da problemática levantada [...] sob pena de se perderem o sentido e a motivação do estudo para os alunos”. Nesse sentido, os alunos podem pesquisar o preço do metro quadrado em áreas de condomínio fechado e de bairros populares. Mas ainda é pouco, como os conceitos mantêm uma relação entre si, é possível que as crianças comecem a perceber que as pessoas não moram onde escolheram morar, mas sim onde o preço possibilita. Tal reflexão vai ampliando o poder de abstração, e a generalização vai ficando mais rica em determinações, sendo que, com o avanço nos estudos, as crianças percebam que existe uma organização e um certo controle sobre local destinado às pessoas.

Desse modo, podem chegar ao conceito de capitalismo ou de mercado, inclusive o valor simbólico da moradia, bem como neles encontrar a relação particular, ou seja, a condição de separação espacial de ricos e pobres na cidade de Barra do Garças. Essa leitura possibilita uma generalização para outras situações análogas, como em outras cidades, em que o espaço produzido revele condições análogas, sendo assim, praticamente todas as cidades do mundo, já que o capitalismo tem imperado com “unanimidade”, configurando-se como o polo geral da

relação geral-particular.

Nesse contexto, Couto (2006, p. 7) traz uma leitura importante de Vygotsky ao afirmar que “o conceito comporta o caminho de baixo para cima, do singular (parcial) ao geral, mas também de cima para baixo, do geral ao parcial (singular). Isso significa que é necessário perceber o geral (abstrato) no particular (concreto)”. Essa é uma das contribuições de Karl Marx, uma vez que partir do abstrato para o concreto significa considerar todo esforço passado da humanidade para a elaboração do conhecimento que deve ser posto à crítica. Isso, pois, o conceito não é estático e vai ampliando seu significado à medida que o estudante se apropria de novos conhecimentos e novos conceitos, bem como desenvolve a capacidade de relacioná-los e hierarquizá-los, como ensina Vygotsky, em uma pirâmide conceitual, pois “o conceito científico é sempre mediado por outros conceitos” (NÉBIAS, 1998, p. 135).

Com isso, não se nega a possibilidade de tomar o real concreto como ponto de partida, principalmente com os estudantes de fase inicial, mas de superar a generalização empírica de confusão entre o abstrato e o concreto, muito comum no pensamento de crianças até o final da fase do pensamento complexo. Segundo Nuñez (2009), trata-se de um processo longo de construção que se inicia na educação escolar, caso contrário perdurará na vida adulta. Para o autor,

uma criança, de forma espontânea, pode facilmente identificar e abstrair as propriedades visuais comuns a certo número de objetos, ou seja, assimilar na prática conceitos concretos, mas só muito tempo depois poderá assimilar as características essenciais de um conceito como tal. Esse fato põe em relevo a importância da escola na formação de conceitos científicos como elementos do conteúdo das habilidades, objetos de assimilação nesse contexto (NUÑEZ, 2009, p. 61).

Logo, percebe-se a importância dos elementos concretos diretos e indiretos. Nesse caso específico, o mapa da cidade de Barra do Garças; uma vez que, nas tarefas que requerem a abstração (pensamento), os alunos recorrem ao elemento visual (concreto) para desenvolverem formas cada vez mais elevadas de pensamento e, assim, em determinado momento, passam a fazer a leitura por meio conceitual sem a necessidade de recorrer ao concreto. No entanto, o fato de atribuir ao concreto a sua devida importância no processo de formação de conceitos científicos não significa que tenham prevalência em relação ao abstrato, ou seja, ao “esforço pretérito da humanidade na produção de conhecimento” (COUTO, 2006, p. 16).

Pode-se afirmar que, para se chegar à essência, é preciso considerar as etapas de desenvolvimento psicológico da criança; assim, aos poucos, a aparência e o concreto se transformam em conceitos, que possibilitam um novo olhar para o concreto, ou seja a constituição de práticas cotidianas em que a qualidade do pensamento supera a riqueza

quantitativa dos detalhes. Essa riqueza consiste no esforço dos alunos para formar síntese que, segundo Cavalcanti (2019, p. 166), “[...] é pertinente que se retomem os pontos problematizados, que foram objetos de sistematização, teorias, classificações, dados, informações, em um esforço de síntese, de aplicação (não no sentido imediato) dos conteúdos na vida”. Essa é uma passagem importante, necessária e intencional e, sem dúvida, não espontânea, mas organizada sistematicamente pelos professores, visto que a aprendizagem escolar, embora não coincida com o desenvolvimento qualitativo do conhecimento do estudante, estimula processos internos que o desencadeia.

Em suma, esse não é outro senão um caminho importante para o ensino de cidade, por meio dos conceitos que ela comporta, mas que a ideologia e o poder simbólico permitem enxergar apenas suas alegorias, assim o mediato se sucumbe ao imediato e a essência à aparência dos fenômenos geográficos. É, dessa forma, que a cidade é lida, descrita e interpretada na maioria das aulas de geografia. Agora, passaremos a analisar como o poder das representações simbólicas age no pensamento da maioria dos cidadãos.

3.2.4 SIMBOLISMO, MERCADO E DIREITO À CIDADE

“O poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhes são sujeitos ou mesmo que o exercem” (Pierre Bourdieu).

A cidade pode ser escrita e lida, produzida e usufruída, apropriada e compartilhada. Nessa lista de pares, dialeticamente postos em termos de pensamento, surge a cidade contemporânea materializada nas relações de produção e nas forças produtivas do mercado capitalista; como base abstrata em uma concepção positivista e fragmentária de pensar a cidade; como em sua materialização da produção material da vida em que a vida não vale mais do que o valor de troca da força de trabalho em condições de ultrageneralização, com pouco ou nenhum embasamento científico, bem como responsável em grande parte pela ampliação do processo alienatório do sujeito. E, por extensão de sua coletividade, algo também presente em outros momentos da história, mas exacerbados pelo capitalismo e sua herdeira máxima à globalização de todos os aspectos da vida sobre os quais, aparentemente, não há necessidade nem tempo de refletir.

Em vista disso, retomamos o pensamento de Lefebvre (2001) de que o ato simbólico de viver à cidade se deteriora diante do ato simbólico de viver na cidade, conceitos estes que se aproximam na aparência, mas que, essencialmente, se excluem em um processo no qual a

produção e a apropriação da cidade ganham conotações extremamente mercadológicas e que a leitura dessa cidade se realiza por essa lente. Essa combinação de produção, de apropriação e de leitura da cidade engendra, em termos históricos, uma afirmação, tanto do significado como do sentido da cidade, diante dos quais o viver, o habitar e o consumir a/na cidade se subordinam ao mercado e ao poder de compra. Dessa forma, reside nessa subordinação o imaginário que o sujeito forma desde os primeiros anos de vida de que essa forma de viver, de habitar e de consumir a/na cidade é a única forma de organização possível no interior do processo civilizatório. Assim, nascer na cidade pressupõe ser apresentado a um infinito paradigma de relações mercadológicas.

Antigamente, pouco sabiam os mesopotâmicos que as suas criações – a escrita, o estado centralizado, a religião organizada, a divisão do trabalho, a lei e a matemática – regulariam simbolicamente a vida de milhões de pessoas por milhares de anos. Com uma diferença, agora o capital e o mercado absolutamente assumiram o papel da produção e da apropriação do tempo e do espaço e, como consequência, do pensamento do sujeito. Hoje, uma combinação de Estado e de mercado reguladora da vida e das trocas que subordinam a vida pela possibilidade de se vender o tempo para comprar o espaço; assim, notadamente, o tempo da vida é produzido e reproduzido para manter o mercado, e o sujeito, inserido nele.

O simbólico pode ser aqui representado pela maneira como determinados grupos sociais são levados a pensar em ambientes homogeneizados, com determinado padrão estético. Logo não está somente relacionado ao nível socioeconômico, uma vez que a indústria da construção estabelece uma lógica economicista que possibilita, mesmo com grande sacrifício, que pessoas de poder aquisitivo relativamente baixo ocupem espaços intermediários em bairros criados para isso. Além disso, estabelece, como vimos acima, o lugar onde os menos favorecidos passarão uma parcela pequena do tempo da vida, já que o tempo fora vendido ao trabalho exercido em outras partes da cidade. Para muitos, talvez, o trabalho cansativo do dia a dia represente algo melhor do que ter que dividir os 46 m² com vários familiares.

Salvo as diferentes construções do conceito, em países europeus e nos Estados Unidos, trabalhados por Souza (2018), nossa construção não hesita em afirmar que essa condição é de segregação e de autosegregação, uma vez que é imposta pelo Estado e pelo mercado, e é bem executada pela indústria da construção. Essa indústria, há décadas, influencia a produção do espaço nas regiões metropolitanas, graças às mudanças na organização do espaço nacional, aquilo que Santos (1994) denominou de meio técnico científico informacional, o qual adentrou, nas últimas três décadas, as cidades médias e em algumas partes do território brasileiro, inclusive nas cidades pequenas, marcando o lugar das pessoas no interior na mancha urbana. A condição

não é outra senão a da definição do termo segregação no dicionário *on-line* de Língua Portuguesa, ou seja, o ato de “separar com o objetivo de isolar, de evitar contato; desligar, desunir, desmembrar”, ainda que tenhamos que relativizar as condições impostas na democracia liberal e neoliberal.

Pensando dessa forma, o imaginário de ocupar determinados lugares da cidade contribui para definir um caráter homogeneizador por um lado e fragmentário por outro; e este possui como parâmetro o lugar da moradia, a arquitetura das residências e as representações simbólicas construídas mediante uma constituição da externalidade, construída por meio da sua própria história de vida ou para se submeter ao poder ou para oprimir.

Em Barra do Garças, até os anos 1990, o padrão de fragmentação e de homogeneização foi estabelecido, ainda sem a influência da financeirização do espaço urbano, mas pela expansão da região central, loteamentos destinados à classe trabalhadora em áreas próximas do centro, como os bairros Alto da Boa Vista, Santo Antônio e Campinas; loteamentos de alto padrão próximos da região central, como o Jardim Maria Lucia; ainda com a construção de conjuntos habitacionais em áreas relativamente distantes, como o Jardim Piracema, o Jardim Araguaia e o BNH; além da região de invasões nas décadas de 1980 e 1990, e de áreas distantes da região central, como os casos dos bairros de Vila Maria na década de 1980, e de São José nos anos 1990.

Vale ressaltar que esse crescimento urbano espontâneo, fruto da concentração da terra e da modernização da produção agrícola do campo, ocorreu no auge do êxodo rural do Brasil e, ainda com pouca influência da indústria da construção e da estrutura montada posteriormente para planejar a cidade, caracterizou-se por um caráter homogeneizador e fragmentário moderado, se comparado ao que vem ocorrendo nos últimos 20 anos. Com exceção do Jardim Maria Lúcia, que, além de homogeneizado pelo alto padrão das construções, ocorreu, em parte, com a compra de lotes a baixos preços, de moradores de baixo poder aquisitivo, pois ainda é possível encontrar, no seu interior, residências de baixo padrão arquitetônico, fruto do crescimento espontâneo da cidade.

De forma alguma tem-se a intenção de tirar, desse período, o poder simbólico de ter a opção de escolher onde morar e ter que morar em áreas afastadas, contando ainda com a arquitetura das residências. Isso fica evidente na fala da professora Elisa, “em muitos desenhos das moradias realizados pelos alunos não retratarem a realidade de suas próprias casas”. Afinal, o que levaria uma criança a simular o desenho de uma casa que não é a sua, senão o valor simbólico da moradia em consonância com a negação da escolha da arquitetura e do local de sua moradia. Sem contar que essa escolha lhe fora negada pelo poder aquisitivo da família e do

valor de uso e de troca presentes no espaço urbano. Mesmo assim, o que se assistiu até os anos 1990 não se compara à separação que vem ocorrendo nos últimos 20 anos, em Barra do Garças, mais precisamente nos últimos 10 anos.

Diferente do que ocorreu em bairros mais espontâneos da cidade, em que muitos “projetos” residenciais são dos próprios moradores, o espaço produzido em áreas específicas, nos últimos 20 anos, tem se revelado extremamente homogeneizado, realçando o caráter da autoss segregação e/ou segregação de mercado. Segundo Carlos (2015 p. 29),

[...] no plano da acumulação, o momento atual do processo histórico, a reprodução espacial, com a generalização da urbanização, produz, uma nova contradição: aquela que se refere à diferença entre a antiga possibilidade de ocupar áreas como lugares de expansão da mancha urbana e sua presente impossibilidade diante da escassez.

Assim, um elemento importante dessa constatação é realçado pela produção do espaço urbano em que a indústria da construção em Barra do Garças desenvolve projetos para todas as classes sociais. Esses projetos ocorrem desde os condomínios de luxo na porção nordeste (Condomínio Parque das Serras e Condomínio Village Veredas), aos residenciais de “classe média” na porção sudoeste (Residencial São Conrado e Jardim Toledo), até os loteamentos e construções homogêneas em área de expansão de bairros populares na porção oeste da cidade (Jardim Nova Barra Norte e Sul e Jardim dos Ipês).

Na resumida descrição, porém esclarecedora em relação ao nosso objetivo de demonstrar a ação da indústria da construção e o seu caráter homogeneizador e fragmentário, é possível perceber que o poder simbólico, para além da localização e do padrão das residências, guarda um sentido fragmentário e homogeneizador nos nomes das parcelas da cidade que vão se constituindo. Condomínio, para os bairros de alto padrão; residencial, para bairros de classe média; e jardim, para as áreas destinadas às classes de menor poder aquisitivo.

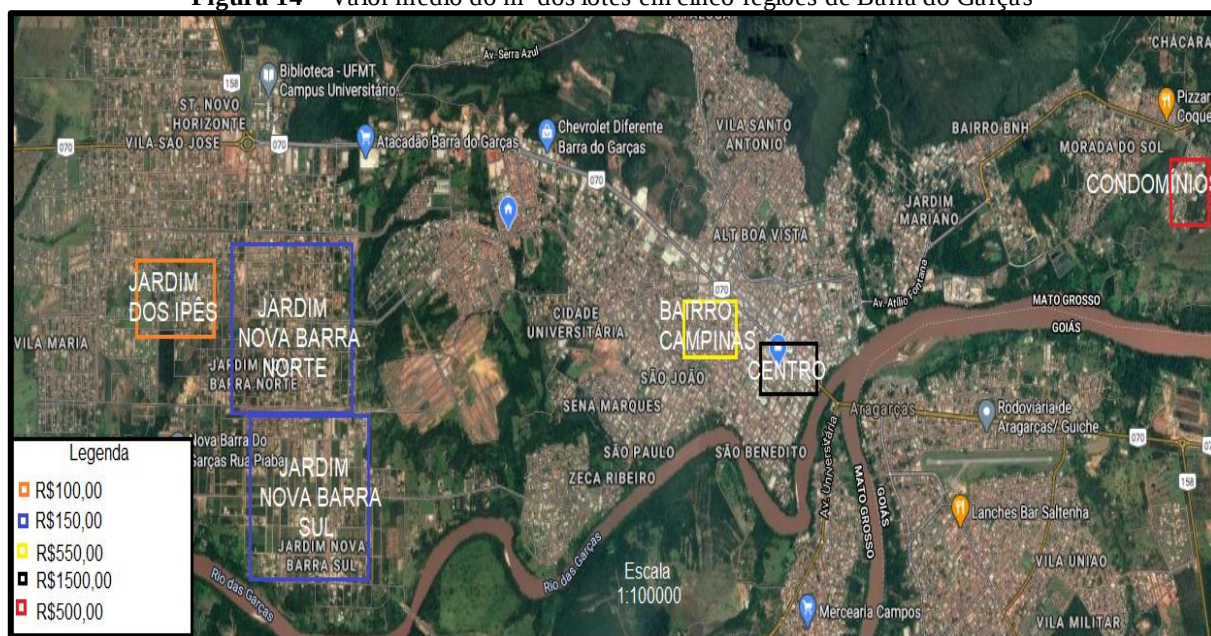
Vale ressaltar ainda que os termos bairro e vila, como eram denominadas as áreas de ocupação popular até os anos 1990, aos poucos vão desaparecendo do imaginário da população, simbolicamente, esses termos não seriam atrativos para os consumidores. Em Barra do Garças, tomamos como exemplo um dos primeiros e maiores bairros de ocupação popular da cidade, que carregou o apelido de “Vila Santo Antônio”, e a primeira área de ocupação forçada nos anos 1980, que se chama “Vila Maria”. No entanto, melhor que o primeiro nome, Vila Pinhola, lembrando o reio com que se bate em animais e remetendo à violência privada e policial que cercou os primeiros anos de sua implantação, com o objetivo de promover a retirada dos moradores pela força, a maioria advinda do campo. Sobre isso, Ribeiro (2001, p. 94) retratou que:

Vila Maria, como espaço social, comporta um conjunto de personagens que expressa o próprio movimento da história: expressa forças sociais, como as 'classes Sociais' ou os grupos sociais e, ao mesmo tempo, configura-se como lugar de conflitos e tensões, reservatórios de força de trabalho à disposição do capital. Por outro lado, acreditamos que o Bairro traz em si uma síntese marcada pela possibilidade de mudanças, uma vez que, dialeticamente, nessa síntese, já aparecem as contradições, os conflitos e as representações sociais.

Para mais, outro aspecto importante acerca do simbolismo dos bairros populares é o afastamento de nomes que fazem referência aos santos, uma marca da forte influência da Igreja Católica, com padres e freiras envolvidos na luta pela posse da terra na cidade. Além disso, esvazia-se a representatividade dos santos padroeiros, e as festas populares que os homenageiam se escasseiam.

A racionalidade do mercado, dessa forma, atropela o valor simbólico da conquista do espaço por determinado grupo social. A qualificação da família e a sua escolha para residir está intimamente relacionada à contraprestação mensal que pode oferecer. Desse modo, podemos encontrar, em Barra do Garças, quatro principais faixas de valorização do solo urbano, conforme ilustra-se na Figura 14.

Figura 14 – Valor médio do m² dos lotes em cinco regiões de Barra do Garças



Elaboração: Ismael Donizete Cardoso de Moraes (2022).

Ressalta-se que uma parte desse valor consiste na atualização do imaginário, que passa a ser povoado simbolicamente pela sensação de segurança e de *status*. O primeiro, marcado pelos condomínios fechados e pela sensação de viver em outro mundo, o “paraíso terreno”. O segundo, pelo poder de escolher o local de moradia e pela sensação de ter cumprido uma parte

da luta contra o capital que atropela e empurra a classe trabalhadora para áreas cada vez mais distantes dos locais de trabalho e dos espaços de circulação, públicos e privados, da região central da cidade.

Essa fragmentação do espaço possui um grau elevado de influência na formação do pensamento cotidiano, uma vez que, em uma cidade de 60 mil habitantes (2019), alunos de tenra idade e moradores dos bairros distantes da região central têm, em seus imaginários, a sensação de não morarem em Barra do Garças. Segundo relato da professora Nati, é muito comum, durante as aulas, os alunos pequenos dizerem que faltam às atividades escolares, pois necessitam se deslocar com os pais para Barra do Garças para fazer compras.

Diante do exposto, quais os conceitos e os temas que podem ser trabalhados nas aulas de geografia para que os alunos entendam a lógica da produção do espaço urbano? Considerando que, no subcapítulo anterior, um dos temas abordados foi a desigualdade social, agora é possível introduzir o tema cidadania, uma vez que são temas interdependentes e complementares, com um expressivo valor simbólico. Nesse viés, Cavalcanti (2019) aponta para questões relevantes quanto à importância do tema para a formação do pensamento geográfico dos alunos. Embora a autora faça referência aos jovens, entendemos que tal tema deveria ser uma construção desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Dentre outras questões levantadas pela autora, destacamos a necessidade de os alunos construírem subjetividades por meio do conceito de cidadania, considerando os diferentes sentidos e significados de morarem nesse e não em outro lugar da cidade.

Além disso, ressaltamos a importância desses temas para a formação do pensamento coletivo e as suas implicações nas conquistas de melhores condições de vida. Para isso, inclui-se a formação de afetividade com lugares de vivência, ao mesmo tempo em que se fortalece a ideia de que a melhoria das condições de vida nos lugares de vivência é fundamental para que se construam perspectivas de ampliação. Essas perspectivas são importantes para a efetivação do direito em outros espaços de convívio social, por meio da formação de uma condição identitária de direito às coisas da cidade em sua totalidade. Para isso, importa o conceito de lugar, interpretado em uma relação dialética em que a cidade constitui a totalidade, os lugares de vivência, a singularidade e os signos geográficos desenvolvidos mediante ao conceito de lugar, sendo assim o elemento de mediação entre singularidade e universalidade, exemplificado na Figura 15.

Figura 15 – Esquema representativo da dialética do direito à cidade

Elaboração: Ismael Donizete Cardoso de Moraes (2022).

Nessa perspectiva, Cavalcanti (2019, p. 190) ensina que

há, portanto, na relação do sujeito com o mundo, a mediação dos signos, o que significa dizer que a atividade propriamente humana é simbólica. Ao se relacionar como o mundo, o homem modifica os objetos desse mundo e a si mesmo, conferindo um modo de existência simbólica aos objetos dessa relação.

Isso significa que, nas aulas de geografia, os professores devem ser os mediadores dessa relação do sujeito com o mundo, e isso não exclui o direito à cidade, tomado como totalidade, uma vez que a cidade e, por extensão, o direito a ela, se universalizam. Assim, é plenamente possível que o professor organize com os alunos atividades que possibilitem uma relação com a cidade por meio de signos que constituem essa relação, os quais ganham novos significados e sentidos. De acordo com Vygotsky (2001), a relação do sujeito com o mundo possibilita o acesso aos signos e aos símbolos que, ao serem internalizados, são responsáveis pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Nessa linha de raciocínio, é importante que os professores organizem atividades que

estimulem esse contato e que os ajudem a entender o processo de afastamento da massa populacional para áreas distantes do centro da cidade, bem como perceber que a desigualdade social é fundamental na configuração das paisagens urbanas, haja vista que o poder aquisitivo das famílias se tornou o parâmetro efetivo para a definição da moradia. Desse modo, essa atividade pode ser realizada por meio de pesquisa com moradores do bairro sobre os fatores que influenciaram na definição para morarem naquele bairro e não em outro.

Além disso, é possível que pesquisem, no bairro em que se localiza a escola e em outros bairros próximos, sobre a satisfação dos moradores em residirem nesses locais ou se prefeririam morar em outra localidade mais próxima da região central da cidade. Outrossim, faz-se plausível, ainda, que pesquisem sobre a qualidade dos serviços públicos (transporte, saneamento, segurança e educação) nesses bairros, assim como organizem um levantamento do preço do solo urbano no mercado imobiliário para, dessa forma, começarem a perceber que o capitalismo está na essência da definição do local de moradia e do valor simbólico a ela atribuído.

Em suma, é importante, nesses estudos, que os alunos desenvolvam noções do conceito de lugar, tanto como referência para a resistência e luta por melhores condições de vida quanto também parâmetro de afetividade, como papel fundamental em desfavor da ultrageneralização, inclusive dos próprios moradores. Como afirma Heller (1989, p. 71), “toda ultrageneralização é um juízo provisório ou uma regra provisória de comportamento: provisória porque se antecipa à atividade possível e nem sempre, muito pelo contrário, encontra confirmação no infinito processo da prática”. Desse modo, o ensino de geografia, mais especificamente do conceito de lugar, tem papel fundamental para a eliminação dos preconceitos que povoam o imaginário dos alunos.

Nesse contexto, importa ainda que os alunos comecem a desnaturalizar, já nos anos iniciais, a homogeneização e a fragmentação da cidade. Faz-se importante, também, decifrarem que a escolha do local de moradia não é algo livre e dissociado de outros fenômenos atuais do processo de urbanização, mas que esse caráter homogeneizador e fragmentário da paisagem é determinado por fatores econômicos, financeiros, culturais e simbólicos. Além disso, conhecerem sobre o papel fundamental do poder simbólico, tanto como elemento de segregação como de liberdade e de direito à cidade.

A apropriação simbólica da cidade, dessa forma, não deve representar o fracasso dos grupos sociais suburbanos, mas a luta pelo reconhecimento como cidadãos com pleno direito à cidade. Em síntese, esses aspectos se mostram imbricados, pois o valor simbólico de um local para morar é atravessado pelo poder econômico da família ou pelo sacrifício de se endividar e

de comprometer boa parte da renda familiar com o pagamento de prestações.

3.2.4.1 Segregação e autosegregação: o “remédio amargo” da financeirização do solo urbano

A autosegregação tem se constituído como um dos principais fenômenos do processo de urbanização nas últimas décadas, um fenômeno que se iniciou nas regiões metropolitanas brasileiras devido às mudanças econômicas, com uma crescente desconcentração a partir dos anos 1990. Agora esse fenômeno tem marcado a produção do solo urbano também em cidades médias do país e o processo de fragmentação e de homogeneização da paisagem. Com isso, importa aqui alguns questionamentos: O que tem levado as famílias de maior poder aquisitivo a optarem pela autosegregação? Existem valores simbólicos na autosegregação? Qual tem sido o papel da financeirização da moradia nesse processo, inclusive da autosegregação de classes menos favorecidas? Para tentarmos responder essas questões, tomamos como referência o pensamento de Sposito (2018) ao afirmar que se trata de uma forma complexa de estruturação do espaço urbano, “segundo a qual os que têm maior poder (geralmente, mas não exclusivamente, econômico) decidem se separar dos outros” (SPOSITO 2018, p. 68).

Segundo a autora, trata-se de uma inversão de tendência, ao contrário do que ocorrera na maior parte do século XX, e que se identificava com as primeiras aproximações do conceito de segregação, cuja lógica era a de isolar a população de menor poder. Na verdade, o que assistimos não é uma negação da fase anterior, mas um aprofundamento, visto que, com o afastamento de seguimentos intermediários de médio e baixo poder aquisitivo, a tendência é a de afastamento ainda maior dos mais pobres.

Atravessando toda essa dinâmica atual de afastamento – segmentação e separação ou segregação e autosegregação –, existe um elemento de ligação, independentemente da condição de interdependência de quem se autosegrega e/ou é segregado, analisando-se as relações de classe, nas quais, historicamente, os mais pobres têm sofrido as piores consequências. Na atualidade, a financeirização tem se transformado em um ingrediente adicionado a essa relação e que tem, de certa forma, determinado as novas formas de produção do espaço da cidade, inclusive das cidades médias. Para Sposito (2018, p. 70),

ao focar os agentes responsáveis pela produção do espaço urbano, em grande parte responsáveis pelas situações socioespaciais que geram a segregação e a autosegregação, refiro-me aos proprietários de terras, incorporadores, corretores de imóveis, poder público etc. Os indivíduos ou grupos que se articulam para a implantação de espaços residenciais fechados têm poder econômico e político de

diferentes matizes e alcances.

A autora enfatiza a importância do poder local nas tomadas de decisão política, algo que importa para a análise, principalmente nas cidades médias, onde a entrada de capital e de atuação das empresas ainda é mais dependente das decisões políticas locais, principalmente em termos de incentivos fiscais e em outras formas de favorecê-lo. Nesse sentido, para Lefebvre (2001, p. 97), como a sociedade urbana/industrial se constitui sobre as ruínas da cidade¹¹, “a segregação deve ser focalizada, com seus três aspectos, ora simultâneos, ora sucessivos: espontâneo (proveniente das rendas e das ideologias) - voluntário (estabelecendo espaços separados) - programado (sob o pretexto de arrumação e de plano)”.

Interessante como a construção teórica de Sposito (2018) e de Lefebvre (2001) aproximam-se no tocante à ação do Estado e das empresas na produção do espaço urbano. Nesse viés, Lefebvre chama a atenção para a possibilidade de abolição da cidade como produto de grupos sociais originais especificamente. Desse modo, conforme Lefebvre (2001, p. 100), “a racionalidade produtivista, que tende a suprimir a cidade ao nível da planificação geral, reencontra-a no plano do consumo organizado e controlado, no plano do mercado vigiado”. Sem dúvida, a cidade, sendo moldada sob a influência do Estado, que se rende a questões de fundo mercadológico com forte aparato financeiro, constitui-se como elemento definidor do pensamento e da representação que as pessoas passam a ter dela. Dessa forma, é importante que o ensino de geografia, com referencial no ensino de cidade, contribua para que os alunos possam fazer uma leitura crítica da realidade a qual estão inseridos e a qual influencia em suas relações com a cidade, seja na forma de conhecimento teórico, seja em suas práticas cotidianas, pois esses fatores são marcadores da vida e do direito à cidade.

Nesse sentido, é importante que os professores considerem alguns conceitos os quais podem ajudar no desenvolvimento do pensamento geográfico dos alunos, entre eles, os conceitos de segregação e de autosegregação. Assim, faz-se, também, significativo que seja apresentado a eles o processo histórico de produção da cidade, materializado na paisagem, sendo que as diversas formas de apropriação, dos símbolos e dos signos presentes na paisagem, contribuem para o desenvolvimento do pensamento conceitual. Ademais, importa também que entendam as transformações no processo de produção da cidade em momentos diferentes, ou seja, da produção da cidade pelos próprios moradores à financeirização, e do controle pelo

¹¹ Segundo Lahorgue (2002), para Lefebvre a cidade até o início do capitalismo constituía-se mais como obra do que produto, pois a cidade e a terra ainda não haviam se tornado mercadoria. Daí a expressão utilizada por ele para se referir à decadência da cidade antiga e ao alvorecer da cidade regulada pelo mercado capitalista.

Estado e pela empresa.

Em Barra do Garças, algumas marcas do passado, inscritas na paisagem, podem contribuir para que os alunos entendam esse processo. No setor Cidade Velha, próximo ao antigo porto de abastecimento do vilarejo e, mais tarde, da cidade dedicada à atividade de garimpo de diamantes. As ruas e as casas ainda mantêm traços de um passado cujo capital importava, mas não como definidor da produção do urbano. Um período em que a cidade, como ensina Lefebvre (2001), era obra dos grupos sociais que ali se instalavam, como podemos perceber na Figura 16.

Figura 16 – Prédio residencial no setor Cidade Velha, em Barra do Garças (2021)



Fonte: Arquivo pessoal (2021).

Mesmo que o prédio tenha passado por algumas reformas, como a troca do telhado, que, no passado, pode ter sido de palha de babaçu – característico da região até a década de 60 do século XX –, ainda guarda símbolos de outra forma de organização da sociedade e de produção da cidade, como as portas e as janelas voltadas para a calçada e a ausência de muros que, simbolicamente, representam uma forma de organização da sociedade que não privilegiava a segregação e a autosegregação, mesmo que apresentasse desigualdade. Desse modo, a ideia que se tem com essas representações é a de que às pessoas interessavam o contato e não o afastamento, já que as janelas e as portas dão a impressão não de cercamento ou de fechamento, mas de aproximação, pois a sua disposição facilitava o contato com os que por ali passavam e paravam para um cumprimento e para as longas conversas no final da tarde. Assim, é a cidade que Lefebvre (2001) anuncia a morte, sobre a qual se constrói o urbano como fruto da racionalidade e do planejamento. Destarte, a cidade obra de seus moradores dá lugar à cidade concebida pelos arquitetos e planejadores, Barra do Garças caminha a passos largos para essa nova realidade.

Além disso, importa destacar que, seguindo o pensamento de Sposito (2018), esse isolamento, influenciado pelo mercado financeiro, não atinge apenas as classes mais altas, não como desejo de se isolar, mas como possibilidade de pagar as parcelas do financiamento, cada vez mais famílias de classe média e baixa também se enclausuram e passam, segundo a autora, a se referirem aos que estão fora do muro como “os outros”. Como exemplo do que está sendo relatado, em Barra do Garças, no ano de 2018, foi inaugurado um conjunto habitacional verticalizado, que se configura nessa modalidade de financiamento associado à especulação imobiliária. Esse conjunto de prédios, como podemos perceber na Figura 17, é um exemplo de segregação como resultado da financeirização do espaço urbano, que não fora construído por falta de espaço, a grande área vazia próxima pertence ao mesmo proprietário, um político tradicional da cidade, e denuncia a especulação e a financeirização do espaço.

Figura 17 – Conjunto residencial verticalizado em Barra do Garças (2021)

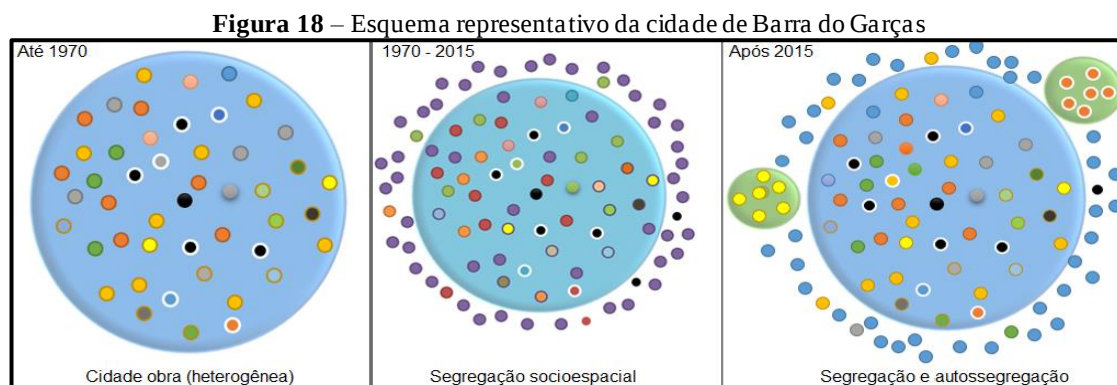


Fonte: Arquivo pessoal (2021).

Vale destacar que o conceito de especulação imobiliária também está associado à financeirização. Dessa forma, a reprodução do capital é organizada e planejada, a verticalização das moradias só faz sentido em um local em que há muito espaço, se a lente focalizar a reprodução do capital, por meio dos juros pagos pelos compradores que se endividam por 20 anos ou mais e pela valorização do espaço intermediário no mercado futuro. Como podemos observar na Figura 17, e relatado acima, o terreno vazio em frente ao conjunto habitacional pertence ao mesmo grupo empresarial.

Considerando o processo histórico, os agentes e as formas de participação desses

agentes na produção do espaço da cidade de Barra do Garças, pensamos em uma representação que simboliza pelo menos três momentos distintos, mas não lineares desse processo. Como podemos observar na Figura 18.



Elaboração: Ismael Donizete Cardoso de Moraes (2022).

À vista disso, é importante que, nas aulas de geografia, desde os anos iniciais, sejam abordados esses temas, para que os alunos percebam as mudanças nas formas de produção da cidade, ou seja, como a cidade – obra dos moradores (heterogênea) – passa a ser cidade produto disponível no mercado. Nesse sentido, é possível compararem as residências de outro momento do capitalismo com as construções planejadas do mercado financeiro e, ao estabelecerem essa comparação, comecem a perceber as mudanças na paisagem e a internalizarem esse e outros conceitos, como os de segregação, de autosegregação e de especulação imobiliária. Além disso, comecem a perceber como o capitalismo, em sua fase financeira, afeta a individualidade dos sujeitos nas dimensões econômica e social, sem deixar escapar as representações que convergem de uma cidade mais coletiva para uma cidade privatizada e individualizada, na qual o simbólico é projetado para o mercado e para a parte da cidade que cada um pode, ou não, adquirir.

A cidade, obra contemplativa, transforma-se. Transforma-se porque agora é objeto de outro sujeito, com outras mediações. O sujeito social, em parte, assume o papel de sujeito reservado; a cidade, cujo princípio civilizatório seria o lugar da socialização e da humanização, assume de vez a forma de mercadoria. Logo, a contemplação já não mais medeia a relação do sujeito com a cidade, porque agora assume esse papel o mercado. Nesse cenário, a cidade é planejada para atender as expectativas de todos, não porque ela faz bem ou porque ela acolhe a todos. Diferente disso, ela já não pode ser concebida como lugar de contemplação e de socialização, justamente porque o capital tende a unificar as formas de representação e os significados dessa representação.

Simbolicamente, a cidade representa consumo, independentemente do poder que cada indivíduo possui. Segundo Lefebvre (2001, p 33), “todas as condições se reúnem assim para que exista uma dominação perfeita, para uma exploração apurada das pessoas, ao mesmo tempo como produtores, como consumidores de produtos, como consumidores de espaço”. Parafraseando Marx, o próprio sujeito caminha a passos largos para a condição de objeto, com valor de uso e de troca disponível no mercado. Nessas condições, não percebe que não faz a história como quer em um plano subjetivo – embora a dedução seja de que faça –, mas que a história se constitui em um todo de relações sociais. Da mesma maneira, parafraseando Santos (2006), o direito à cidade perpassa pelo direito ao emprego e à renda e, com isso, ao acesso de todos aos bens e aos serviços essenciais.

Por conseguinte, é com esse entendimento que analisaremos o desenvolvimento das professoras pedagogas no processo de formação continuada, que tem como referência os problemas práticos profissionais, os conceitos de paisagem, de lugar, de cidade e de urbano como parâmetros para a organização didática, que possibilite o desenvolvimento do pensamento geográfico (teórico) dos alunos.

CAPÍTULO 4 – O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO EFETIVADO PELAS PROFESSORAS PEDAGOGAS NA FORMAÇÃO CONTÍNUA

Neste capítulo, tomando como referência o curso de formação continuada, serão analisados os planos iniciais e os finais da primeira etapa da formação, bem como o planejamento e o desenvolvimento do plano em sala de aula pela professora Elisa. A análise dos planos de aula terá como principal referência os problemas práticos profissionais das professoras que serviram de base para a organização e o desenvolvimento do processo formativo. Nesse sentido, cabe questionar: Como os problemas práticos profissionais vivenciados pelas professoras que atuam nos anos iniciais podem contribuir na construção do conhecimento geográfico e didático-metodológico dessas professoras? Podem os problemas práticos profissionais serem parâmetros para a formação de professores, sem que a primazia da prática se constitua em um praticismo irrefletido?

4.1 Plano inicial das professoras

Inicialmente, tinha-se uma ideia de que o plano seria elaborado individualmente, contudo, as professoras solicitaram que o plano fosse em grupos, pois consideraram importante a troca de experiências e o fato de já estarem desenvolvendo o planejamento coletivo em suas práticas cotidianas. Dessa forma, decidiu-se pela elaboração coletiva, entendendo que não seria um problema, uma vez que todas teriam participação na elaboração do plano. Além disso, os pontos fundamentais seriam problematizados durante a formação, e as subjetividades poderiam ser discutidas ao apresentarem suas ideias sobre o assunto. Os grupos tiveram o acompanhamento do professor formador/pesquisador, observando o desenvolvimento do trabalho, mas sem interferir, pois o plano seria base para a análise do conhecimento das professoras, apenas cuidando para que houvesse envolvimento de todas na produção.

Assim, o primeiro encontro serviu para discutirmos as bases em que o plano seria elaborado, esclarecendo algumas dúvidas das professoras. Nesse encontro, algumas perguntas não puderam ser respondidas especificamente, pois teria o risco dessas informações influenciarem na elaboração e, com isso, haveria a impossibilidade de analisar os problemas práticos das professoras presentes no plano. Como a pergunta da professora Alzira: Que metodologia usaremos no plano? Ou a pergunta da professora Nil: Qual será o conteúdo? Entretanto, foram apresentados, nesse dia, alguns aspectos do plano de formação e,

provavelmente, isso tenha influenciado nos passos didáticos utilizados pelas professoras, uma vez que os dois planos apresentaram problematização, sistematização e síntese na organização didática. Todavia, isso não prejudicou o sentido da atividade como diagnóstico, visto que se passou a contar com a ideia de “como” utilizam em vez de “se” utilizam a problematização, a sistematização e a síntese na organização do ensino.

À vista disso, ficou estabelecido que o plano inicial seria delineado mediante as seguintes referências:

- a) Tema: Livre;
- b) Conceitos: Lugar e paisagem;
- c) Recorte espacial: Cidade de Barra do Garças;
- d) Objetivos (geral e específicos);
- e) Conteúdo: Livre;
- f) Metodologia: Livre;
- g) Métodos ou procedimentos metodológicos: Livre;
- h) Avaliação: Livre.

As referências foram pensadas para que as professoras, ao elaborarem o plano, dessem evidências do nível de desenvolvimento efetivo em relação aos conhecimentos de geografia e da didática correspondente; principalmente, se conseguiriam relacionar o tema, os conceitos, os objetivos, os conteúdos e a avaliação e, a partir daí, pensarem em uma sequência didática como possibilidade de desenvolver o pensamento geográfico dos alunos. Com isso, foram elaborados dois planos que apresentaremos a seguir.

O primeiro plano, elaborado por três professoras, foi pensado para uma turma de 4º ano. Nesse, as professoras tomaram como referência, para a definição do objetivo geral, um dos objetivos de aprendizagem presente no SigEduca¹²: identificar as características das paisagens naturais e antrópicas no ambiente em que vive, bem como a ação na conservação ou na degradação dessas áreas; e como objetivos específicos: compreender os fatores que influenciaram as mudanças nas paisagens em Barra do Garças; entender as mudanças que ocorrem no decorrer do tempo; identificar as características das paisagens naturais e modificadas, percebendo a ação do homem para com o meio ambiente/conscientização; e trabalhar a noção temporal antes e depois.

Já como conteúdo, estabeleceram a paisagem urbana; e, na metodologia, estipularam os

¹² Sistema criado e alimentado pela Secretaria de Estado de Educação que, entre outras coisas, disponibiliza aos professores os objetivos de aprendizagem a serem desenvolvidos pelos professores.

passos de Cavalcanti, que denominaram de momentos. Dessa maneira, o plano foi elaborado com três momentos. Em relação à problematização, esta contou com duas perguntas: Que transformações ocorrem durante o tempo nas paisagens de Barra do Garças representada na foto? Quais as diferenças entre as duas fotos? Ainda assim, não ficou claro no plano quais imagens seriam; mas, ao serem questionadas, disseram que seriam fotos da Praça dos Garimpeiros, retratadas na Figura 19.

Na sistematização, propuseram o uso de imagens, de textos e de vídeos problematizadores para relacionar conceitos de diferentes tipos de paisagens; e, na síntese, sugeriram que, individualmente ou em grupo, os alunos visualizassem as imagens apresentadas e fizessem a socialização das discussões.

Figura 19 – Imagens de Barra do Garças utilizadas pelas professoras no plano de aula 1



Fonte: Guia do turismo Brasil & A história em prosa e verso (2018).

Na sequência, estabeleceram os procedimentos metodológicos: afirmaram que o trabalho seria em grupo. Dessa forma, a sala seria dividida em 3 grupos orientados a analisarem as imagens do passado e do presente e a discorrerem sobre pontos positivos e negativos das transformações no decorrer do tempo. Além disso, como orientação, as professoras fariam uma pergunta problematizadora em relação à imagem e ao texto. “Por que o homem modifica o seu meio ambiente? Será que é possível modificar sem prejudicar? Como?”

Em outra atividade, pediriam para que os alunos trouxessem fotos de passeios e de viagens que fizeram com a família para elaborar um painel de paisagens naturais e modificadas. E, também, organizariam um passeio e pediriam para que os alunos observassem as diversas

paisagens encontradas durante o percurso. Quanto à avaliação, sugeriram que seria diagnóstica e formativa.

Em relação ao segundo plano, que fora elaborado por quatro professoras, foi pensado para uma turma do 3º ano. Nele, as professoras estabeleceram como tema as paisagens hidrográficas do município de Barra do Garças. Como conceitos, trouxeram a Geografia Física como possibilidade de focar o estudo das características naturais, como: clima, vegetação, hidrografia, relevo e impactos decorrentes da exploração, bem como a hidrografia como parte da Geografia Física, que classifica e estuda as águas do planeta Terra. Além disso, focaram no conceito de bacia hidrográfica, ou seja, a Grande Bacia do Tocantins, para a qual contribui a Bacia do Rio Araguaia, que recebe, pela esquerda, os rios das Garças e das Mortes, sendo que o Rio das Garças deu origem ao nome de nosso município.

No que se refere aos objetivos, também recorreram ao SigEduca para estabelecerem o objetivo geral: identificar e descrever, em diferentes linguagens, **os conceitos pertinentes à paisagem física: rio, bacia hidrográfica, rede hidrográfica, vegetação, clima, relevo**; e os objetivos específicos: conhecer a história da povoação às margens dos Rios das Garças e Araguaia; reconhecer as mudanças ocorridas nesses rios, suas características e sua importância; compreender a importância do ciclo da água para a manutenção da vida na Terra; apontar que a água, devido à sua grande importância, não apenas para as nossas populações ribeirinhas, é de suma importância para toda vida na terra; reconhecer a paisagem natural e a paisagem humanizada.

Já como conteúdos, definiram que seria: Nossos rios Araguaia e Garças. Na metodologia, estabeleceram, assim como no primeiro plano, os três passos de Cavalcanti, que também denominaram de momentos. O primeiro momento seria a problematização, sendo que iniciariam a aula questionando os alunos a respeito dos rios, buscando relacionar o conteúdo com a realidade local, destacando a importância dos rios que se localizam nas proximidades da nossa cidade, bem como refletindo sobre os rios de onde se extrai a água para abastecer a população das cidades de Barra do Garças, Pontal do Araguaia e Aragarças, em que a extração é uma forma de utilização das águas dos referidos rios pela população. Para tanto, sugeriram as seguintes perguntas: O que é um rio? Qual a importância dos rios? Temos algum rio ou rios nas proximidades da escola? E da nossa cidade? Qual o nome deles? Eles são rios que abastecem nossas casas? Para que mais utilizamos esses rios?

No segundo momento, na sistematização, propuseram a apresentação de *slides* e de vídeos sobre a importância desse recurso da natureza para nosso município. Já no terceiro momento, na síntese, fariam uma visita à Estação de Tratamento Águas de Barra do Garças

(ETA). Nessa oportunidade, mostrariam como acontece a interferência do homem na natureza, analisariam a interferência negativa do homem no meio ambiente em que vive, bem como iniciariam um debate sobre as diversas formas de preservação do meio ambiente.

Na sequência, estabeleceram os procedimentos metodológicos com a leitura de imagens, comparações e questionamentos. Por intermédio de um diálogo com os alunos, ressaltariam a utilização da água dos rios pelo homem: abastecimento, irrigação, turismo, pesca, assim como a poluição deles. Além disso, trouxeram um pequeno texto:

O rio Araguaia é um curso de água que banha os estados de Goiás, Mato Grosso, Tocantins e Pará. Nasce nos altiplanos que dividem os estados de Goiás e Mato Grosso: a nascente do rio se encontra na Serra do Caiapó, próximo ao Parque Nacional das Emas, no município de Mineiros, em Goiás (WIKIPÉDIA: A Enciclopédia Livre, 2019).

Além disso, acrescentaram algumas perguntas: Qual a importância desses rios para nosso município? Quais os fatores que impulsionam o turismo em nosso município? Outrossim, disseram que usariam músicas da terra, poemas sobre os rios e trabalhariam as seguintes imagens apresentadas na Figura 20.

Figura 20 – Imagens de Barra do Garças utilizadas pelas professoras no plano de aula 2 (2019)



Fonte: Guia do turismo Brasil (2018).

Posteriormente, trouxeram um pequeno texto sobre Barra do Garças:

Localizada às margens do Rio Araguaia, é o paraíso dos pescadores. As praias fluviais formadas pelo Araguaia e Garças ficam lotadas em junho e julho, quando o volume de água diminui, aparecem pequenas lagoas, nas quais os peixes são presos fáceis para anzóis e tarrafas (LUNA, Campingnatural, 2016).

Diferente do primeiro plano, nesse as professoras definiram que utilizariam, como recursos, um mapa das bacias hidrográficas do Brasil, imagens (fotos, figuras), computador, *datashow* e textos relacionados. Quanto à avaliação, deveria ocorrer por meio da participação e do interesse, da capacidade de estabelecer relação entre o conteúdo e sua realidade, partindo de nosso cotidiano. Dessa forma, fariam um seminário sobre a hidrografia local e/ou regional, apresentando os problemas ambientais encontrados, propondo soluções para reduzir os efeitos negativos e o desenvolvimento sustentável na utilização das águas.

Para finalizar, trouxeram alguns temas: geração de emprego e renda; economia; política; cultura; sítio urbano; influência na ocupação do solo urbano; pesquisa sobre o aumento das vendas no período temporada; comércio; prestação de serviço; e concluíram com a frase: apresentar para a comunidade. Quando questionadas sobre esses temas, as professoras disseram que seriam referências para um seminário.

4.1.1 OS PROBLEMAS PRÁTICOS PROFISSIONAIS EVIDENCIADOS NOS PLANOS INICIAIS DAS PROFESSORAS

Algumas considerações derivadas da análise dos planos configuraram-se como um interessante diagnóstico para (re)planejamento da formação, no sentido de possibilitar o ponto de partida para o desenvolvimento do pensamento das professoras, bem como oferecer parâmetros para a mediação do professor formador. Para isso, foram eleitas algumas categorias que serviriam de parâmetro de análise e de síntese. Assim, definiu-se, como categorias conceituais, o conhecimento das professoras sobre paisagem, lugar, cidade e urbano; e, em termos didáticos, o potencial de organizarem o ensino com parâmetro nos aspectos fundamentais da teoria histórico-cultural, em especial, dos elementos fundamentais da teoria desenvolvimental de Davydov (1988) (intersubjetivo-intrassubjetivo, geral-particular e empírico-teórico/conceitual), em uma intersecção com os passos didáticos de Cavalcanti (2019), a problematização, a sistematização e a síntese.

Como já assinalado antes, a organização do ensino, em uma perspectiva histórico-cultural, requeria das professoras o conhecimento teórico dos conceitos/conteúdos a serem trabalhados, isso para pensarem como e quais conhecimentos desenvolveriam nas aulas de geografia. Logo, esse assunto já foi amplamente discutido nos capítulos anteriores, mas será aprofundado no desenvolvimento das etapas seguintes deste trabalho, pois trata-se de um aspecto fundamental quando se pretende desenvolver nos alunos um pensamento crítico em relação à produção e à organização do espaço em diferentes escalas geográficas, principalmente, em relação à escala local, na qual eles realizam suas atividades cotidianas.

Para tanto, isso requer que as aulas de geografia possuam intencionalidade. Nesse sentido, a sequência didática exerce um papel fundamental para que os alunos, sob a mediação do professor, apropriem-se dos conteúdos de maneira que estes se transformem em ferramentas mentais que favoreçam a problematização, a análise e a generalização do conhecimento, assim como possam lhes servir de instrumento para a vida em sociedade, sem que ela os condicione ao cumprimento irrefletido dos papéis que lhes cabem. Segundo Heller (1989), submetendo-os

à particularidade do papel social, distanciando-os da concreticidade dos objetos com os quais se relacionam diariamente, porém mudamente. Em outras palavras, afastando-os da compressão de que a realidade, a individualidade, a particularidade e a genericidade se relacionam dialeticamente em seu cotidiano.

Na sequência, será apresentada uma sistematização da análise dos planos, com referencial nas partes que constituiriam o plano e que foram estabelecidas *a priori* para a elaboração, ou seja, o encadeamento do tema, dos conceitos, dos objetivos e do conteúdo (Quadro 3).

Quadro 3 – Problemas práticos profissionais evidenciados nos planos

Categoria	Evidência na dimensão da geografia	Evidência na dimensão da didática
Tema geográfico	O tema caracteriza-se por sua amplitude em relação ao objeto de estudo. Possui uma relação com os conceitos e com os princípios da geografia, por isso, carrega em si a natureza epistêmica da ciência. Nesse sentido, estabelece o que é geográfico no rol de conhecimentos historicamente produzidos. No plano de número 1, não foi possível analisar como as professoras concebiam um tema geográfico, uma vez que o plano não possuía tema. No plano de número 2, estabeleceram como tema “as paisagens hidrográficas do município de Barra do Garças”. Embora não seja aconselhável dizer que não se trata de um tema geográfico, aproxima-se de um conteúdo devido à sua especificidade. Como sugestão, as professoras poderiam ter escolhido um dos seguintes temas: “natureza e qualidade de vida” ou “natureza e sociedade”, que abrangem uma série de conteúdos, entre os quais a hidrografia de da região.	Na dimensão da didática, o tema orienta a elaboração dos objetivos e institui limites aos conteúdos, reduzindo a possibilidade de divagação para outros temas. A inexistência de temas no plano de número 1 impossibilitou nossa análise sobre a relação do tema com os objetivos e com o conteúdo. Porém, evidenciou que a inserção do tema nos planos de aula não estava presente na prática das professoras. Já no plano de número 2, foi possível perceber que o tema se apresenta como uma particularidade quando deveria expressar a generalidade, e o(s) conteúdo(s), a(s) particularidade(s). Além disso, para direcionar a organização didática, poderia ter evidenciado a relação sociedade/natureza como elemento fundante da produção do espaço.
Conceitos da geografia	Assim como os temas, os conceitos são fundamentais para parametrizar a dimensão geográfica dos conteúdos, entretanto, embora tivessem sido estabelecidos os conceitos de lugar e de paisagem, eles não aparecem nos planos. O fato de não estabelecerem um ou mais conceitos no plano evidenciou o pouco domínio epistemológico da geografia. Nesse caso, o pouco conhecimento do conceito inviabilizou que estabelecessem os objetivos e os conteúdos, intencionalmente, no interior de um ou mais campos conceituais da geografia.	Os conceitos possuem uma relação direta e dialética com os temas geográficos e são fundamentais para a elaboração dos objetivos e a escolha dos conteúdos. No plano de número 1, as professoras não estabeleceram qual conceito seria referência. Porém, ao analisá-lo, foi possível perceber a recorrência do conceito de paisagem. No plano de número 2, as professoras trouxeram como conceito a Geografia Física. Embora seja um conceito, não se pode dizer que seja um conceito basilar da geografia. Ao analisar o plano, percebemos que também estava voltado para o desenvolvimento do conceito de paisagem. Didaticamente, não se pode falar em evidência de domínio de conceitos nos planos das professoras. Mesmo que, na Educação Básica, o papel do ensino de geografia não seja o de formar especialistas, ou seja, profundos conhecedores dos conceitos da ciência geográfica, não faz

		sentido ensinar geografia sem tê-los como referência. A unidade entre a mediação simbólica e a didática funciona como catalizadora do desenvolvimento do pensamento geográfico, sendo impossível concebê-lo dissociado dos conceitos da ciência. As professoras demonstraram problemas dessa natureza no planejamento.
Objetivos do plano	Os objetivos estabelecem o caminho que se pretende seguir e a abrangência do que se quer conhecer em relação ao tema e aos conceitos estabelecidos. Nos dois planos, os objetivos encaminharam para o conhecimento do conceito de paisagem, que não apareceu como conceito. Assim, fica evidente que as professoras foram influenciadas pelo objetivo geral presente no Sistema da Secretaria de Estado de Educação, sem uma referência direta a um conceito ou tema da geografia.	Em uma dimensão didática, os objetivos são fundamentais para estabelecer o nível de operações mentais que os alunos deverão realizar nas aulas, sendo essas estabelecidas pelos verbos dos objetivos. O plano de número 1, apresenta um descompasso entre o verbo do objetivo geral que exige apenas identificar e os dois primeiros objetivos específicos, que estão em nível de compreensão e entendimento. Além disso, o terceiro objetivo específico reproduz o objetivo geral. Já no plano de número 2, o fato marcante está no distanciamento dos objetivos específicos do objetivo geral, pois as professoras não se atentaram para o complemento dos verbos que pede que a identificação e a descrição ocorram em diferentes linguagens, isso não aparece nos objetivos específicos. Além disso, os objetivos específicos não são suficientes para direcionar identificação e descrição dos conceitos pertinentes à paisagem física: rio, bacia hidrográfica, rede hidrográfica, vegetação, clima e relevo presentes no objetivo geral.
Conteúdos	Na dimensão geográfica, o conteúdo tem uma relação direta com o tema e com o conceito, ou seja, o conteúdo corresponde ao elo entre a prática social e o pensamento geográfico. Essa relação com o tema e com o conceito dá ao conteúdo a sua dimensão geográfica. No primeiro plano, não é possível perceber essa relação, uma vez que as professoras não estabeleceram o tema e o conceito. Outro aspecto interessante está no distanciamento dos objetivos, que pressupõe que o conteúdo entenda a relação ao cotidiano. Daí, surge uma pergunta: O que das paisagens urbanas será estudado? No segundo plano, o conteúdo, “nossos rios Araguaia e Garças”, embora tenha uma relação com o tema, “paisagens hidrográficas de Barra do Garças”, também não estabeleceu parâmetro para o que seria estudado em relação aos rios. Não evidenciando a sua dimensão geográfica.	Na dimensão didática, o conteúdo guarda uma relação com o tema, porém possui vinculação mais próxima com os objetivos, pois são eles que orientam o professor na escolha dos conteúdos; em outras palavras, por meio do domínio dos conteúdos, os objetivos da aula são atingidos. Tomamos como exemplo um dos objetivos do plano de número 2: identificar e descrever, em diferentes linguagens, os conceitos pertinentes à paisagem física: rio, bacia hidrográfica, rede hidrográfica, vegetação, clima, relevo. O próprio objetivo traz explicitado o conteúdo que deve ser trabalhado, ou seja, os conceitos pertinentes à Geografia Física. É nesse aspecto que trabalhamos a ideia de unidade entre o conteúdo e os objetivos, pois é da análise do conteúdo pelo professor que emergem as ações e as operações para atingir o objetivo.

Elaboração: Ismael Donizete Cardoso de Moraes (2022).

4.1.2 EVIDÊNCIA DE PROBLEMAS PRÁTICOS PROFISSIONAIS NA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DOS PLANOS INICIAIS DAS PROFESSORAS

O grande desafio foi pensar, em termos práticos, a conjugação do pensamento de Davydov (1988) e de Cavalcanti (2019). Dessa forma, tivemos como base o seguinte questionamento: Como se relacionam a problematização, a sistematização e a síntese, ou seja, os passos didáticos de Cavalcanti e a perspectiva dialética da didática de Davydov – o geral-particular, o intersubjetivo-intrassubjetivo e o empírico-teórico? Como poderíamos utilizar essa aproximação teórico-metodológica entre os autores para analisarmos os planos de aula iniciais das professoras?

O fato de o conhecimento se guiar do geral para o particular é um dos princípios basilares do Método Marxista. Nesse sentido, Marx (1988, p. 253 [C. III, vol. V]) explicita que “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente”. Seguindo essa orientação, Davydov (1988) afirma que a gênese dos conceitos se constitui por meio da análise do conteúdo, por meio de um conceito chave. Desse modo, o trabalho do professor desenvolve-se da essência das coisas para as formas fenomênicas em um movimento dialético de abstração (separação, imaginação e sistematização) e de generalização (síntese). À vista disso, Cavalcanti (2019, p. 145) também postula sua base metodológica nessa direção, pois a

ciência geográfica é uma perspectiva de análise, que foi paulatina mente construída ao longo da história, materializando-se em um conjunto de conhecimentos, teorias, reflexões, conceitos, princípios, em linguagem específica. No ensino, é bom orientar o trabalho docente com base nesse conjunto.

Quanto ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tanto Davydov quanto Cavalcanti seguem o princípio da intersubjetividade como impulsionadora do desenvolvimento do pensamento. Assim, com referencial em Vygotsky (2001), ambos afirmam que a base do desenvolvimento das funções psicológicas superiores está articulada à qualidade do acesso ao conhecimento por intermédio de elementos de mediação simbólica e didática. Além disso, em suas obras, são muito comuns os conceitos como cultura, linguagem, relações humanas, interação, mediação, contexto sociocultural, todos de alguma forma vinculados ao processo de desenvolvimento do pensamento por meio da intersubjetividade. Ambos também se aproximam quanto ao movimento do pensamento, do empírico ao teórico, nesse caso, apoiados em Marx e Vygotsky. Em Marx, buscam o entendimento de que a maioria dos seres humanos está presa ao conhecimento da aparência dos fenômenos; sendo que, por meio do método dialético de análise e de síntese, pode-se chegar ao conhecimento concreto da realidade. Já em Vygotsky,

fundamentam-se na ideia de que os tipos de conhecimento (empírico e teórico) são referenciais para a organização do ensino e para a mediação. Assim, ambos entendem que a meta da educação escolar (DAVYDOV, 1988) e do ensino de geografia (CAVALCANTI, 2019) é a de desenvolver, nos alunos, modos de pensamento teórico por meio dos conteúdos. O Quadro 4 explana tal reflexão.



Elaboração: Ismael Donizete Cardoso de Moraes (2021).

Esse movimento é um dos pontos fundamentais da teoria desenvolvimental explicitada por Davydov (1981, p. 27, tradução nossa) nos seguintes termos:

[d]ominar um conceito não significa conhecer apenas as características dos objetos e fenômenos que engloba, mas também saber como usar o conceito na prática, saber operá-lo. Isso significa que a assimilação do conceito envolve não apenas o caminho para cima, a partir do singular para a generalização nos casos parciais, mas também no sentido oposto, de cima para baixo, do geral para o particular, singular. Sabendo o geral deve-se saber como aplicar em um caso particular, isolado, com o qual temos relação em um determinado momento.

A mesma construção teórica está presente na trajetória de construção de uma didática para o ensino de geografia por Cavalcanti. Dessa maneira, segundo a autora, “os conceitos são [...] formados pelos sujeitos na sua relação com as coisas do mundo em um processo complexo que pressupõe a interligação (encontro/confronto) entre conceitos cotidianos e conceitos científicos, cujos processos de formação influenciam-se mutuamente”. Nesse sentido, assim como Davydov propõe para a didática geral, a autora defende, com base em Vygotsky, que o papel do ensino de geografia é o de possibilitar o desenvolvimento teórico conceitual da ciência, tendo como ponto de partida e de chegada o cotidiano, ou seja, em uma relação direta do conhecimento teórico-conceitual com a vida prática dos sujeitos. É nesses termos que Cavalcanti (2019) configura uma proposta de ensino que envolve dialeticamente, na ação

docente, o domínio conceitual, os procedimentos didático-metodológicos e a prática social/espacial dos sujeitos envolvidos no processo. Dessa forma, de acordo com a autora, caminhamos na direção da relevância social ao se pensar por meio da geografia. Sendo assim, essa foi nossa base teórica para analisar a sequência didática presente nos planos de aula das professoras.

Em relação à problematização, é fundamental que seja organizada de maneira que não se constitua em uma ornamentação para início das aulas como afirma Cavalcanti (2014; 2019). Assim, faz-se necessário que ela tenha como referencial três pressupostos: a análise do conteúdo, a relação do conteúdo com o cotidiano dos alunos e, em decorrência dos dois primeiros, os motivos dos alunos para aprenderem. Registre-se que não estamos falando de linearidade, dessa forma a ordem dos pressupostos não segue um padrão hierarquizado. Logo, a problematização, que significa direcionar o pensamento do sujeito para a solução de um problema, é importante; principalmente, que, ao buscarem soluções, os alunos relacionam o conteúdo com a prática social/espacial; por essa razão, afirmamos que os motivos deles para aprenderem reside nessa intersecção. Conforme Vygotsky (2001), em um movimento de cima para baixo, do nível dos conceitos para o nível cotidiano; e de baixo para cima, do nível do cotidiano para o nível dos conceitos, de maneira que o conceito seja incorporado nas práticas cotidianas dos alunos.

Na análise do primeiro plano, foi possível perceber que um dos aspectos fundamentais ficou prejudicado, pois as professoras provavelmente não realizaram uma análise criteriosa do conteúdo. As perguntas utilizadas por elas revelam essa condição: Que transformações ocorrem durante o tempo nas paisagens de Barra do Garças representada na foto? Quais as diferenças entre as duas fotos? Percebe-se que as perguntas apresentam o tratamento meramente empírico e desumanizado do conteúdo, ou seja, o que se pode captar com os sentidos, notadamente a visão, além da não observância da dimensão humana dos conteúdos geográficos.

No primeiro caso, o conhecimento meramente empírico não revela a essência do conteúdo, que só pode ser revelada com a sua análise. As imagens, como elementos da mediação semiótica, são fundamentais para o desenvolvimento do conteúdo, mas não são o conteúdo em si. Por exemplo: o homem age sobre a natureza para extrair minerais, e o professor usa a imagem dessa ação humana para desenvolver determinados conteúdos de geografia, como a poluição das águas pelos garimpos no município de Barra do Garças. A representação da paisagem transformada por uma imagem é importante, entretanto não se configura no conteúdo. Se os alunos descreverem a imagem sem desenvolverem o pensamento por meio do conteúdo, resultará em um conhecimento meramente empírico. Assim, ao perguntarem: Quais as

diferenças entre as duas fotos?, representam essa dimensão empírica do ensino de geografia.

A(s) pergunta(s) problematizadora(s) se vinculariam à essência do conteúdo. Desse modo, adentramos no segundo ponto, a paisagem desumanizada. As professoras não tinham bem definido os aspectos humanos do conteúdo que seriam estudados, ou seja, os elementos políticos, econômicos, culturais, sociais e simbólicos que dão a forma e o conteúdo à paisagem e expressam o movimento histórico da sociedade. Para Cavalcanti (2019, p. 173),

essa experiência, que pode ser buscada na escola, por meio do ensino de Geografia, não está relacionada a apreender um sentido transcendental à paisagem (e, nesse caso, à natureza), mas de percebê-la na sua dimensão estética, filosófica, simbólica, em sua expressão da humanidade, de uma espacialidade que está sempre em movimento, sempre aberta. Trata-se de ultrapassar, com essa experiência, a atribuição de um sentido meramente utilitário para o que se vê cotidianamente como coisas dispostas no mundo para necessidades imediatas.

Essa visão sobre a paisagem está alicerçada em Milton Santos (2006, p. 66), que concebe a paisagem como um “conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza”. Assim, a leitura da paisagem pressupõe a imaginação (abstração) para perceber e descrever as relações localizadas entre o homem e a natureza, pois nem tudo pode ser captado imediatamente. Em outras palavras, para superar o pensamento meramente empírico e desumanizado, é necessária que a descrição, um dos princípios operacionais fundamentais da geografia, esteja ancorada na abstração e na generalização em um movimento planejado do geral para o particular e vice-versa. Isto posto, mesmo a paisagem sendo, em termos de comparação, o conceito mais empírico da geografia, podemos afirmar que, a partir do empírico da paisagem, pode-se revelar o processo histórico de produção da sociedade, nesse caso, a cidade. Como afirma Couto (2006), é preciso buscar a visibilidade do invisível, que só pode ser captada pelo pensamento por meio da apropriação de conceitos.

Na sistematização e na síntese, as professoras seguiram a mesma forma de tratamento dado ao conteúdo na problematização. Portanto, se considerarmos que a sistematização consiste no conjunto de tarefas problematizadoras a serem realizadas sob a mediação do professor e que favorecem o desenvolvimento do pensamento dos alunos; e a síntese, a possibilidade de os alunos demonstrarem esse desenvolvimento de forma literal (narrativas) ou gráfica (representações), os planos iniciais apontam para pouca compreensão das professoras desses conceitos.

Outro ponto interessante do plano foi a separação entre os procedimentos metodológicos dos passos didáticos. Os procedimentos metodológicos – ou em uma concepção dialética,

mediação didática – correspondem ao conjunto de tarefas que o professor organiza para serem realizadas pelos alunos em cada um dos passos didáticos. Ao separarem os passos didáticos dos procedimentos metodológicos, as professoras demonstraram que utilizaram os passos didáticos de Cavalcanti sem o conhecimento necessário sobre os conceitos de problematização, de sistematização e de síntese. Embora entendamos que as atividades descritas nos procedimentos metodológicos deveriam constar da sistematização, é possível perceber algumas proposições com potencial didático, principalmente a organização dos alunos em grupos, explorando a intersubjetividade. Em síntese, as professoras, ao elaborarem o plano inicial, tiveram dificuldades para estabelecerem uma sequência didática que possibilitasse o desenvolvimento dos pensamentos espacial e geográfico dos alunos.

O segundo plano, embora apresente aspectos geográficos no conteúdo, também revela o caráter empírico. As perguntas problematizadoras apresentam-se como limitadoras do pensamento. O que é um rio? Qual a importância dos rios? Temos algum rio ou rios nas proximidades da escola? E da nossa cidade? Qual o nome deles? Eles são rios que abastecem nossas casas? Para que mais utilizamos esses rios? Possíveis respostas: um curso de água; pescar; navegar, utilização da água de diversas formas; sim; sim; Araguaia e Garças; sim, já falamos isso, professora; já respondemos isso, professora.

Para ajudar a elucidar o assunto, buscamos em Cavalcanti (2008, p. 57-58) o seguinte ensinamento:

para que o ensino de Geografia contribua para a formação, pelo aluno, do conceito de cidade como uma ferramenta para a análise geográfica do mundo, não se deve estruturar o conteúdo escolar por meio de um conjunto de conceitos com definição pronta, como, por exemplo: o que é cidade, o que é processo de urbanização, o que é conurbação, o que é valorização/segregação urbana, o que é metrópole, o que é rede urbana etc. Observa-se que muitas vezes, com essa orientação, o aluno ‘aprende’ (ou reproduz verbalmente) todas essas definições que compõem o conteúdo didático, acompanhadas de inúmeras informações sobre diferentes cidades, mas não consegue utilizá-las para compreender e analisar fatos e fenômenos que presencia em seu cotidiano.

À vista disso, as perguntas das professoras evidenciam o que viemos defendendo na construção da tese, ou seja, o caráter meramente empírico do ensino de geografia, que possibilita, segundo Davidov (1988), a generalização empírica; também presente em Cavalcanti (2008) ao afirmar que os alunos não conseguem aplicar os conhecimentos e analisar fatos e fenômenos cotidianos por meio dos conteúdos aprendidos na escola ou, no caso dos professores, nos cursos de formação inicial e continuada.

Nas perguntas, os rios entram naturalmente na vida da cidade, não se evidencia que a apropriação da natureza está na essência da produção do espaço pelos humanos, mediada pelas

relações de produção em um modo capitalista de organização socioeconômica. Dessa forma, o conceito de sítio urbano, muito comum no ensino de cidade, daria outra perspectiva para as questões problematizadoras. Para tanto, reverter isso significaria apoiar-se em um dos princípios fundamentais da geografia, a localização. Logo, talvez a pergunta inicial que possibilitasse o pensamento geográfico fosse aquela que Gomes (2017, p. 145) nos proporciona: “Por que está onde está?”. Acrescentamos: E não em outro lugar? A cidade é obra dos homens, e isso indica que o espaço ocupado por ela não tem existência antes do humano. Como nos ensina também Lefebvre (2000 p. 3), “um ‘*a priori*’, diziam os kantianos: uma maneira de dispor os fenômenos sensíveis”. Assim, o espaço, tanto o filosófico de Lefebvre como o geográfico, é um produto social.

Todavia, o humano não se fixa em um lugar contingentemente, assim, os rios, de alguma forma, favoreceram essa fixação. No entanto, a pergunta deveria partir da construção dos homens, da cidade e não da natureza. Por exemplo: Por que Barra do Garças está localizada na Barra¹³ do Rio das Garças e não em outro lugar? Além disso, o abastecimento da cidade com a água do rio é um aspecto importante, porém não foi essencial para que houvesse a fixação humana que deu origem à cidade. Segundo Nascimento (2009, p. 8), o garimpo “foi responsável, ainda no século XIX, pelo efetivo estabelecimento dos primeiros não-índios na região”. Somente mais tarde, com o crescimento da cidade, que o abastecimento da cidade com a água do Rio das Garças se tornou necessário. Notadamente, as professoras não realizaram a análise do conteúdo de sua gênese e desenvolvimento.

Na sistematização, ao proporem apresentação de *slides* e vídeos sobre a importância dos rios para o município, não deixam claro o que ocorreria após a apresentação dos *slides* ou após os alunos assistirem ao vídeo. Percebe-se, nessa proposta das professoras, o que Vygotsky (2001) considera ensino direto de conceitos; para ele, uma atividade infrutífera para o desenvolvimento das capacidades superiores.

Quanto à síntese, as professoras organizariam uma visita com os alunos à Estação de Tratamento Águas de Barra do Garças, para mostrar como acontece a interferência do homem na natureza. Além disso, realizariam um debate sobre as diversas formas de preservação do meio ambiente. Entendemos, assim, que o trabalho de campo e o debate são importantíssimos no ensino de geografia, porém, são atividades que se proporiam na sistematização e, para a

¹³ Definição de Barra do Rio: a) Desembocadura de um rio. b) Faixa alongada e elevada de sedimento, normalmente um banco de areia, depositado ao longo de uma linha onde uma corrente de água passa junto de águas mais calmas, perdendo energia o que provoca a deposição do material clástico predominantemente arenoso. Disponível em: <http://sigep.cprm.gov.br/glossario/index.html>. Acesso em: 21 jun. 2019.

síntese, ficaria reservada uma atividade na qual os alunos pudessem demonstrar, em forma literal ou gráfica, o resultado do processo, o que, de certa forma, coloca o segundo plano em consonância com o primeiro.

Outro aspecto interessante pode ser atribuído à semelhança entre os planos quanto à presença dos procedimentos metodológicos na sequência da problematização, da sistematização e da síntese. Logo, conclui-se que elas, assim como no primeiro plano, não se atentaram para o fato de que os passos didáticos de Cavalcanti correspondem justamente a uma maneira de organizar os procedimentos metodológicos. Ademais, faz-se importante destacar que a análise dos planos iniciais reforçou nossa tese de que os problemas práticos profissionais favorecem o planejamento do curso de formação, uma vez que, assim procedendo, o professor formador pode se desviar de uma prática muito comum em muitas propostas de formação continuada, a idealização das necessidades dos professores; analogamente, seria como um médico que prescreve uma receita sem a realização da consulta e dos exames laboratoriais.

A seguir, analisaremos os planos reelaborados e apresentados no final da primeira etapa do processo formativo.

4.2 Os planos finais das professoras da primeira fase da formação

Como já explicitado anteriormente, participaram do processo formativo sete professoras pedagogas que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede estadual de Barra do Garças; sendo que das sete, seis concluíram a formação. Uma das professoras deixou o curso, pois se candidatou ao cargo de diretora e, segundo ela, não conseguiu conciliar a elaboração do plano de gestão da escola e o curso de formação continuada. Assim, das seis professoras que concluíram a formação, quatro finalizaram a reestruturação do plano de aula, que deveria ser entregue para o professor formador. Nessa fase, os planos foram elaborados individualmente, para que o formador/pesquisador, ao analisá-los, tivesse mais elementos em relação à subjetividade expressa em cada plano, embora a intersubjetividade tenha sido utilizada nas atividades propostas no curso de formação continuada, o plano individual favoreceria a análise do desenvolvimento das professoras, fruto de atividades coletivas. Na sequência, apresentamos os quatro planos de aula reelaborados individualmente pelas professoras.

O plano da professora Elisa foi elaborado para uma turma do 2º ano. Nesse plano, previsto para duas aulas, a professora estabeleceu, como tema, a relação Sociedade-natureza; e como conceitos, lugar e paisagem. O objetivo geral foi o de compreender que a passagem do tempo pode ser observada por meio das transformações na paisagem, e os específicos:

identificar a ordem de eventos em ações diárias, usando palavras como: antes, depois, o corpo etc.; identificar e compreender que as paisagens se transformam ao longo do tempo; compreender que a ação dos seres humanos altera a paisagem; analisar a paisagem do lugar onde vive, considerando possíveis alterações ao longo do tempo; identificar objetos e lugares de vivência (escola e moradia) em imagens aéreas e mapas (visão vertical) e fotografias (visão oblíqua) do componente curricular geografia. Ademais, como conteúdo, estabeleceu as mudanças na paisagem ao longo do tempo.

Na sequência, fez uma observação: essa sequência didática se desenvolve em torno de dois objetos de conhecimento do componente curricular geografia: mudanças e permanências, localização, orientação e representação espacial, que se articulam, respectivamente, às habilidades: analisar mudanças e permanências, comparando imagens de um mesmo lugar em diferentes tempos. Assim, entendemos que a observação se deve ao fato de que o plano seria desenvolvido em sala de aula, e a professora precisava articular os objetivos elaborados por ela aos objetivos presentes no sistema da Secretaria de Estado de Educação.

Para iniciar a aula, trouxe uma atividade do livro didático, que chamou de motivação: Dentro de uma caixa, coloque um relógio e deixe que as crianças tentem adivinhar o que tem lá dentro, criando suspense. Converse sobre o uso social da medição de tempo. Na sequência, propôs a problematização: a partir da atividade motivadora, propor aos alunos alguns questionamentos: Como organizamos o nosso dia? Que atividades fazemos durante o dia? E à noite, fazemos as mesmas atividades? Os adultos fazem as mesmas atividades que as crianças? Como fazemos para medir o tempo? Considerando esses e outros questionamentos possíveis sobre a organização do tempo em nossa vida, propor aos alunos a construção de um álbum “eu e o tempo”, em que irão relatar a sua história de vida: passado, presente, futuro; registrando, com o auxílio de fotos, desenhos, gravuras e textos sobre os acontecimentos diários de cada época.

Na sequência, sugerir que os alunos observem o ambiente a sua volta; em seguida, ir ao pátio da escola e até a calçada deixar que observem os diferentes tipos de paisagem e mediar uma conversa sobre o tema. Comente que as paisagens também podem conter elementos construídos pelo ser humano e que todos os lugares, sejam urbanos ou rurais, compõem paisagens.

Na sistematização, propôs três atividades:

Atividade 1: Selecionar imagens da rua ou do bairro e, juntamente aos alunos, observar as mudanças ocorridas na paisagem ao longo do tempo, mediando a leitura das fotografias, identificando de onde elas são, quando foram produzidas, quanto tempo se passou entre elas,

quais mudanças podem ser percebidas e quais elementos permaneceram na paisagem;

Atividade 2: Projetar uma imagem de satélite do bairro e pedir para que os alunos localizem pontos de referência no trajeto para suas casas. Pedir que os alunos anotem os pontos de referência no caderno;

Atividade 3: Expor para os alunos fotografias antigas e atuais da cidade de Barra do Garças. Pedir que escolham duas fotografias e relatem semelhanças e diferenças entre elas. Chamar atenção para as datas relativas à cada uma das imagens.

Explicar que os lugares próximos à escola também sofreram alterações com a passagem do tempo e que alguns elementos surgiram e outros deixaram de existir, utilizando a própria escola como referência, pesquisando sobre o aspecto do local antes e depois de sua construção e/ou implementação e levando essas informações para os alunos. Numere as imagens na sequência correta, desde a mais antiga até a mais recente e responda a questão.

Na síntese, como podemos observar na Figura 21, propôs a apresentação de uma imagem com a seguinte pergunta: O que aconteceu com a paisagem desse lugar?

Figura 21 – Transformação da paisagem



Fonte: Moderna, 2017 (Livro didático).

Na sequência, pediria para os alunos socializarem as respostas oralmente. Para avaliar a aprendizagem, sugeri que se perguntasse aos alunos sobre o que podemos perceber quando observamos duas fotografias de um mesmo lugar em diferentes datas ou, ainda, quais ações realizadas pelo ser humano podem modificar as paisagens. Será também realizada essa reflexão a partir de perguntas que incentivem o raciocínio temporal da turma, envolvendo os dias da semana, os meses do ano e questões de anterioridade e posterioridade.

O segundo plano, da professora Alzira, também foi elaborado para uma turma de segundo ano. Nele, a professora estabeleceu, como tema, a rua; e como conceitos basilares, paisagem e lugar. Como conteúdo, sugeri a transformação da paisagem. Nesse plano, os objetivos foram: desenvolver noções de paisagem e perceber as transformações provocadas pelo ser humano com o passar do tempo. Na problematização, sugeri que mediará uma

discussão sobre os seguintes questionamentos: O que é paisagem? O que você observa na paisagem? Como a paisagem se transforma? Na sistematização, foram sugeridas duas atividades.

Na primeira, solicitou aos alunos uma pesquisa de fotos antigas e recentes da rua onde moram. Em grupos na sala de aula, pediria que apontassem as mudanças que ocorreram, sendo que tais apontamentos seriam socializados com os demais alunos. Na segunda atividade, individualmente, os alunos fariam uma pesquisa com seus familiares sobre o que pensam em relação às mudanças que ocorreram na rua. E como proposta de síntese, pediria que cada aluno fizesse um desenho que mostrasse uma das transformações que ocorreram na sua rua e que apontassem o motivo. Para finalizar, os desenhos seriam socializados com os colegas, enfatizando a ação humana e a transformação da paisagem.

O terceiro plano, da professora Nil, foi elaborado para uma turma de 5º ano, para ser desenvolvido em três aulas. Nesse plano, a professora sugeriu, como tema da aula, sociedade e geografia; e, como conceitos, a paisagem e o lugar. Como objetivos, estabeleceu: relacionar espaço vivido pelos alunos ao conceito de lugar, um local que nos é familiar ou que faz parte de nossa vida, sendo interpretado no âmbito das nossas experiências particulares; compreender que o conceito de paisagem está associado à porção da superfície terrestre que os sentidos do observador alcançam em cada momento, sendo, portanto, um produto da nossa percepção. O conteúdo seria as relações humanas no tempo e no espaço.

Já na problematização, propôs duas atividades. Na primeira, faria uma conversa inicial sobre os objetivos da aula, apresentação simples do que é lugar, paisagem, com exemplos do cotidiano dos alunos. Na sequência, assistir ao vídeo “conceitos da Geografia” disponível no YouTube. Na segunda, outro diálogo com os alunos, agora pedindo para que, com base no vídeo, dessem exemplos de lugares e de paisagens. Perguntaria, ainda, aos alunos sobre as características que fazem com que os seus exemplos sejam realmente lugares e paisagens.

Na sistematização, propôs também duas atividades. Na primeira, pediria para que os alunos trouxessem para a aula as seguintes imagens: recortes de revista ou material impresso da *internet* – esclarecendo que teriam que explicar a relação entre duas imagens com conceito de lugar e duas imagens com o conceito de paisagem. Na segunda atividade, com as carteiras dispostas em círculo, cada aluno iria mostrar as fotografias e explicar sua relação com o lugar e a paisagem.

Na síntese, sugeriu que cada aluno fizesse um desenho sobre o lugar e a paisagem. Desenhos que correspondessem aos lugares que tivessem maior afetividade. Como atividade complementar ou tarefa de casa, pediria para que escrevessem um texto sobre os locais nos

quais se sentissem seguros ou inseguros. Disse ainda que enfatizaria as relações de poder existentes nesses lugares.

Quanto à avaliação, ocorreria pela observação das apresentações dos alunos sobre paisagens e lugares e pela análise dos desenhos sobre lugar e paisagem, bem como dos textos elaborados. Para finalizar, estabeleceu a relação de materiais que utilizaria nas aulas: projetor, recortes de revista (ou impressão de fotografias da *internet*), material de desenho (caderno e lápis de cor).

O Plano de número 4, produzido pela professora Jane, tinha como foco uma turma de 4º ano. Como tema, a professora designou a relação homem-natureza, e tomou a paisagem e o espaço geográfico como conceitos basilares. Manteve, como objetivo geral, um dos objetivos do SigEduca, entender as relações entre sociedade e natureza por meio da análise das transformações das paisagens naturais pelas atividades sociais, culturais, econômicas e políticas no processo de produção do espaço geográfico. E, como objetivos específicos, compreender os fatores que influenciaram as mudanças nas paisagens em Barra do Garças; identificar as características das paisagens naturais e modificadas, percebendo a ação do homem sobre a natureza modificando-a; identificar as bases econômicas da cidade; comparar a economia do passado e do presente; analisar as consequências da modernização na transformação das paisagens na cidade de Barra do Garças. Como conteúdo, estabeleceu a modernização econômica e as transformações na paisagem.

Na problematização, estabeleceu que os alunos, ao compararem duas fotos da praça central da cidade em períodos diferentes, como expresso na Figura 22, respondessem aos seguintes questionamentos: Que transformações na paisagem são visíveis nas imagens? Que mudanças na economia podem ser apontadas mediante a leitura das imagens? Como essas mudanças afetam o cotidiano das pessoas?

Figura 22 – Imagens da Praça dos Garimpeiros em Barra do Garças-MT



Fonte: Guia do turismo Brasil & A história em prosa e verso (2017).

Na sistematização, propôs duas atividades. Na primeira, os alunos em grupos leriam o texto: “Modernização da economia de Barra do Garças” e estabeleceriam a ideia central. Na sequência, apresentariam o resultado das discussões para os demais alunos. Na segunda atividade, dividiria a sala em 2 grupos, sendo que, para um dos grupos, seriam entregues bilhetes com aspectos positivos da modernização que impactam a vida das pessoas; e, para o outro, bilhetes com aspectos negativos dos impactos da modernização. A atividade seria organizada de maneira que os alunos debatessem sobre o tema, defendendo seus respectivos bilhetes com a mediação da professora.

Na síntese, sugeriu também duas atividades. Na primeira, os alunos em grupos analisam a imagem do encontro dos rios Garças (direita) e Araguaia (esquerda), apontando as consequências da modernização e da diversificação das atividades econômicas que podem ser visualizadas ou deduzidas por meio da imagem (Figura 23). Posteriormente, um representante de cada grupo socializaria o resultado das análises.

Figura 23 – Barra do Rio Garças (direita) no Araguaia



Fonte: Guia do Turismo (2017).

Na segunda atividade, organizaria um trabalho de campo para que os alunos observassem as transformações provocadas pelo homem na paisagem. Após, organizaria um mural para que os resultados do trabalho de campo fossem expostos para a comunidade. Segundo a professora Jane, a avaliação seria realizada no decorrer das atividades desenvolvidas pelos alunos e serviria de parâmetro para a mediação didática.

Na sequência, abordaremos os avanços que percebemos na análise dos planos finais das professoras.

4.2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS EVIDÊNCIAS DE SUPERAÇÃO DOS PROBLEMAS PRÁTICOS PROFISSIONAIS NOS PLANOS FINAIS DAS PROFESSORAS

Importante destacar que a análise dos planos finais, exposta no Quadro 5, seguirá o mesmo critério quanto aos elementos constituintes dos planos iniciais, ou seja, a escolha dos temas, dos conceitos estruturantes, dos objetivos e dos conteúdos.

Quadro 5 – Evidências de superação dos problemas práticos profissionais nos planos finais

Categoria	Evidência na dimensão da geografia	Evidência na dimensão da didática
Tema geográfico	Os planos passaram a contar com temas geográficos, um avanço, pois, em um dos planos iniciais, as professoras não estabeleceram. Dos temas escolhidos pelas professoras, ou seja, a relação homem-natureza, a rua, a sociedade e a geografia, apenas a rua continuou como o tema do plano inicial de número 2, que se manteve muito restrito, mais próximo de conteúdo. Se a função do tema é marcar o geográfico do conhecimento, os outros cumpriram esse papel.	Houve um avanço quanto ao estabelecimento do tema e ao seu papel no plano de aula, para delimitar a abordagem do assunto a ser estudado. Porém, é possível perceber o desenvolvimento desigual das professoras, algo compreensível em uma perspectiva histórico-cultural. Isso pode ser observado na relação que as professoras fizeram entre o tema e o conteúdo. Sendo que a professora Alzira, ao contrário das demais, colocou o que poderia ser um tema como um conteúdo e vice-versa.
Conceitos da geografia	Assim como os temas, os conceitos da geografia apareceram nos 4 planos. Além dos conceitos de lugar e de paisagem, que fizeram parte do conteúdo do curso, apareceu no plano da professora Jane o conceito de espaço geográfico. Um aspecto importante evidenciado na fala das professoras durante o curso é o de que nunca haviam pensado sobre os conceitos, e que ensinavam paisagem e lugar como conteúdo, mas não sabiam sobre a dimensão conceitual, pois a preocupação do livro didático está voltada para dizer o que é e não para pensar sobre os conceitos. Isso demonstra uma evolução no domínio dos conceitos pelas professoras.	Na dimensão didática, é possível perceber nos planos um avanço quanto à intencionalidade de se desenvolver os conceitos. Não somente pelo fato de eles aparecerem nos planos, mas como eles aparecem. Uma evidência desse avanço aparece nas perguntas problematizadoras dos planos de aula. Nelas, é possível perceber que o estudo não teria como objetivo somente a memorização dos conteúdos, mas desenvolvimento do pensamento dos alunos em nível conceitual. Vejamos algumas dessas perguntas que passaram a compor os planos das professoras. Professora Elisa: Quais mudanças podem ser percebidas e quais elementos permaneceram na paisagem? Professora Jane: Que transformações na paisagem são visíveis nas imagens?

		Percebe-se que nesta há a intencionalidade em separar imagem e paisagem, em que a paisagem aparece em nível de operação mental (conceito), e a imagem um recurso metodológico.
Objetivos do plano	Os objetivos passaram a apresentar com mais clareza o aspecto geográfico do tema. Em outras palavras, há evidências nos objetivos da presença dos conceitos da geografia escolhidos pelas professoras. Um exemplo disso pode ser retirado do plano da professora Jane: Compreender os fatores que influenciaram as mudanças nas paisagens em Barra do Garças; identificar as características das paisagens naturais e modificadas, percebendo a ação do homem sobre a natureza modificando-a. No primeiro, uma aproximação com o conceito de paisagem; e, no segundo, implicitamente, uma aproximação com o conceito de espaço geográfico.	Os objetivos foram enriquecidos quanto a sua função no planejamento. Tomemos como exemplo o objetivo presente no plano da professora Elisa. Analisar a paisagem do lugar onde se vive, considerando possíveis alterações ao longo do tempo. Nele, a professora apresenta a análise como operação mental para os alunos realizarem, e a transformação da paisagem como objeto, coincidindo com o conteúdo mudanças na paisagem. Também estabelece a escala ou o contexto em que isso se daria, no lugar de vivência. Algo semelhante pode se dizer do objetivo utilizado pela professora Jane: analisar as consequências da modernização na transformação das paisagens na cidade de Barra do Garças. Com isso, queremos dizer que a clareza em relação aos objetivos favorece a organização e a mediação do professor.
Conteúdos	Se concordarmos que, na dimensão geográfica, o conteúdo tem uma relação direta com o tema e com o conceito, ou seja, o conteúdo corresponde ao elo entre a prática social e o pensamento geográfico, ocorreu avanço nos conteúdos propostos nos planos de aula das professoras. Tomemos como exemplo os conteúdos das professoras Elisa e Jane, nos quais elas estabeleceram, respectivamente, como conteúdo, a modernização econômica e as transformações na paisagem junto às mudanças na paisagem ao longo do tempo. Os dois conteúdos oferecem possibilidades para o desenvolvimento do pensamento geográfico, pois se aproximam do objeto de estudo da geografia, o espaço geográfico transformado pelo homem para atender suas necessidades. Portanto, guardam uma relação com os conceitos de paisagem e de espaço geográfico.	Se concordarmos que, na dimensão didática, os conteúdos guardam uma relação direta com os objetivos, houve avanço no plano das professoras. A base da didática, como já discutimos, encontra-se na análise do conteúdo, em que esta busca atender a um ou mais objetivos. Assim, é nesse movimento que se estabelecem as ações e as atividades por meio das quais os alunos se apropriam do objeto de estudo. Logo, ao analisarmos os conteúdos das professoras e relacioná-los com os objetivos e com as ações que os alunos deveriam realizar, fica perceptível a intencionalidade das professoras, bem mais conscientes se compararmos com os planos iniciais. Exceto no plano da professora Nil, no qual se percebe uma desconexão entre o conteúdo e os objetivos.

Elaboração: Ismael Donizete Cardoso de Moraes (2022).

Após o quadro comparativo sobre as evidências de superação dos problemas práticos profissionais pelas professoras em relação ao plano inicial, passaremos, no próximo subcapítulo, à análise da evolução na sequência didática.

4.2.2 EVIDÊNCIA DE SUPERAÇÃO DOS PROBLEMAS PRÁTICOS NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DAS PROFESSORAS

Da mesma forma que analisamos a sequência didática dos planos iniciais das professoras, conjugando o pensamento de Davydov (1988) e de Cavalcanti (2019), fizemos em relação aos planos finais. Dessa forma, orientamo-nos pelos mesmos questionamentos: Como se relacionam a problematização, a sistematização e a síntese, ou seja, os passos didáticos de Cavalcanti e a perspectiva dialética da didática de Davydov – o geral-particular, o intersubjetivo-intrassubjetivo e o empírico-teórico? Como poderíamos utilizar essa aproximação teórico-metodológica entre os autores para analisarmos os planos de aula iniciais das professoras? Entretanto, diferente do que fizemos nos planos iniciais, analisamos os planos finais em blocos, seguindo de acordo com a sequência dos passos didáticos no plano, problematização, sistematização e síntese.

Sabe-se que a mudança na prática educativa não é algo que ocorre imediatamente, sendo necessário um período relativamente longo de reflexão prático-teórico-prático, um exercício necessário para que as professoras recriem, pelo princípio da atividade, suas ações educativas. Além disso, o processo de internalização de uma proposta não ocorre de forma homogênea entre os sujeitos, pois depende também do motivo e dos conhecimentos prévios das professoras para realizarem a ação. Sendo assim, na problematização, houve avanços significativos, como pode ser observado nos planos das professoras Elisa e Jane.

Quando falamos de análise do conteúdo, estamos nos referindo à ação do professor de encontrar, no próprio conteúdo, o caminho para a organização didática. No caso da professora Elisa, que teve como conteúdo as mudanças na paisagem ao longo do tempo, consideramos importante que ela tenha iniciado a problematização com o desenvolvimento de noções sobre o conceito de tempo e de mudanças na paisagem, algo significativo para alunos do 2º ano. É válido também destacar a relação que a professora Elisa procurou fazer entre o conteúdo e o cotidiano dos alunos, por exemplo, com as perguntas: “Como organizamos o nosso dia? Que atividades fazemos durante o dia? E a noite fazemos as mesmas atividades? Os adultos fazem as mesmas atividades que as crianças? Como fazemos para medir o tempo?” Ou ainda, quando ela propôs que os alunos fossem do pátio à calçada e observassem a paisagem.

Importante salientar que os conceitos de paisagem, de tempo e de transformação são elementos fundamentais. Como o plano fora desenvolvido para alunos de segundo ano, evidenciamos a coerência na problematização. Além disso, ao relacionar o conteúdo ao cotidiano dos alunos nas atividades, é provável que isso influencie nos motivos dos alunos para aprenderem.

Em relação ao conteúdo, a professora Jane estabeleceu a modernização econômica e as

transformações na paisagem. A docente traz elementos das mudanças que ocorrem na paisagem por meio da evolução tecnológica; e, na problematização, ela instiga os alunos a pensarem com os seguintes questionamentos: Que transformações na paisagem são visíveis nas imagens? Que mudanças na economia podem ser apontadas por meio da leitura das imagens? Como essas mudanças afetam o cotidiano das pessoas? No plano, fica claro que a professora agiu de forma diferente em relação à análise do conteúdo se comparado ao plano inicial. Assim, no caso da professora Jane, percebemos a justaposição das perguntas em relação ao conteúdo e, com as perguntas bem colocadas, há evidência de que a problematização influenciaria nos motivos dos alunos, principalmente pela aproximação de suas práticas sociais/espaciais, assim como a professora Elisa.

No caso da professora Alzira, embora tenha ocorrido alguma evolução em relação à análise do conteúdo, o plano manteve uma orientação para o desenvolvimento do pensamento empírico dos alunos com a manutenção de perguntas que sugerem memorização: O que é paisagem? Você observa a paisagem? Exceção para a pergunta: Como a paisagem se transforma?

Quanto à professora Nil, o conteúdo desconexo dos objetivos provavelmente tenha dificultado a problematização. Os objetivos sugerem trabalhar conteúdos que desenvolvessem os conceitos de lugar e de paisagem. No entanto, como conteúdo, sugeriu as relações humanas no tempo e no espaço. Dessa forma, percebe-se que há conexão dos objetivos com a problematização e com a sistematização, porém o conteúdo ficou sem finalidade clara no plano.

Entre os aspectos mais importantes da problematização nos planos finais, destacamos dois pontos principais: o primeiro, a conexão com o conteúdo e com os objetivos; o segundo, o ponto de partida das professoras nas práticas sociais/espaciais dos alunos, aspecto este que é fundamental, pois dele desencadeiam os motivos para aprenderem. Por outro lado, as professoras não deixaram explícito como os alunos seriam organizados para realizarem as atividades propostas nos questionamentos que elaboraram, inclusive as professoras Elisa e Jane, que mais avançaram na proposta, uma vez que elas não se atentaram para a importância das atividades coletivas (intersubjetividade) para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, atividades em que os menos experientes se beneficiam com o nível de desenvolvimento dos mais experientes.

Na sistematização, houve avanços consideráveis. Nossos principais objetivos durante a formação eram que as professoras superassem a concepção de ensino empírico dos conteúdos geográficos e mediassem um ensino do intersubjetivo para o intrassubjetivo, tendo como referência para a organização didática os aspectos gerais e particulares do objeto de estudo.

Nessa perspectiva, o último é o mais complexo e foi o que menos integrou a sistematização.

Se para os professores formados em geografia é difícil pensar na essência dos conteúdos/conceitos, para as professoras pedagogas que possuem uma formação genérica, com pouco estudo sobre os conteúdos das ciências que compõem o currículo da Educação Básica, essa tarefa se torna ainda mais difícil. Por esse motivo, por se tratar de uma questão filosófica e de se exigir mais estudos, nossa análise se pautará nos dois fundamentos que foram melhor apropriados pelas professoras: a superação do ensino empírico e a intersubjetividade como base para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos.

Quando falamos em pensamento teórico, adentramos o mundo dos conceitos. Nesse sentido, as professoras planejaram, tendo como parâmetro, que os alunos estão na fase dos complexos e ainda apresentam limitações para relacionar as propriedades invariáveis à essência dos objetos e às suas manifestações particulares. No caso da paisagem, que tem posição proeminente nos planos das professoras, o invariável ou o nuclear estaria na forma, ou seja, nas marcas da evolução histórica de um grupo social; e o particular estaria na materialização dessa condição em determinada porção do espaço.

Assim, ao relacionar o geral e o particular, o estudante vai desenvolvendo o conceito e relacionando-o aos lugares de vivência, assim ocorre o desenvolvimento do pensamento e a possibilidade de generalização teórica. À vista disso, queremos dizer que houve uma evolução, embora desigual, nos planos reelaborados pelas professoras. Não no sentido de formação de conceitos, mas no desenvolvimento de embriões conceituais.

Para explanar, tomaremos como exemplo a sistematização da professora Jane. Na primeira, a proposição de um texto sobre modernização da economia de Barra do Garças. A proposição do texto em si é uma coisa comum, no entanto, o conteúdo e a maneira como a professora propôs a leitura do texto muda a relação dos alunos com o objeto de conhecimento. Ou seja, a professora dá amostras de que, para tomar como referência o cotidiano dos alunos, é necessário produzir ou adaptar o material de estudo, saindo, dessa forma, da tradicional reprodução do livro didático. Além disso, provoca uma ruptura com o ensino direto dos conceitos ao propor que os alunos leiam e abstraíam a ideia central do texto.

Na segunda atividade, ela propõe um debate sobre aspectos positivos e negativos da modernização da economia. A professora não apresenta como seria a preparação para o debate, mas, nesse caso, também se desvia da atividade mais comum nas escolas: ler o texto, responder um questionário e perguntar: “Professora, este parágrafo responde a primeira pergunta?” Sobre isso, Núñez (2009, p. 120) afirma que

a generalização deve se formar em relação não só ao conteúdo específico, mas também em relação às situações lógicas que podem ocorrer (situações de pertencimento, de não pertencimento e indeterminadas). A generalização exige tarefas especiais. Essas tarefas implicam a habilidade de aplicar a atividade em condições novas, uma vez que a generalização constitui o limite das possibilidades de aplicação da ação em situações determinadas.

Mesmo sabendo que a materialização do plano em sala de aula depende das condições, como a mediação e os motivos dos alunos para aprenderem, entendemos que as atividades apresentam potencialidade para que os alunos apliquem a ação em outras situações, por exemplo, ao analisarem outra paisagem, consigam descrever as ações humanas acumuladas e os aspectos positivos e negativos dessas ações. Na proposta de síntese, as professoras propuseram que os alunos resolvessem um problema relacionado ao conteúdo, porém não especificaram o problema e como seria resolvido. Isto posto, na sequência, apresentaremos aspectos essenciais da mediação didática e semiótica, bem como os resultados da segunda etapa da formação, que resultou em um plano de ensino desenvolvido em sala de aula pela professora Elisa.

4.3 Consolidação do processo formativo: planejamento e ação didática

A segunda etapa teve como objetivo aprofundar e consolidar os conceitos que havíamos proposto na primeira etapa. Assim como na anterior, os problemas práticos profissionais foram referência para o planejamento. Dessa forma, a análise do plano final da primeira etapa da formação serviu de parâmetro para que realizássemos um diagnóstico dos principais pontos que deveriam ser aprofundados.

Nesse sentido, foram realizadas dez reuniões de estudo e de planejamento, assim como a observação de 16 aulas da professora Elisa, de agosto a dezembro de 2019. As 4 primeiras reuniões foram destinadas, exclusivamente, para estudo, com o aprofundamento de alguns temas (Cf. Capítulo II). Como as aulas de geografia da professora Elisa estavam previstas para as quintas-feiras no período vespertino, estrategicamente, organizamos um cronograma no qual destinamos o período matutino das quintas-feiras para estudo e planejamento; e o período vespertino, para acompanhamento da ação da professora. O terceiro passo da metodologia da pesquisa foi o desenvolvimento do plano em sala de aula, com o acompanhamento do professor formador. Esse período foi muito rico, considerando todo o processo, pois foi possível o acompanhamento reflexivo e o diálogo que, segundo Hoffmann (2000), não podem estar ausentes do processo avaliativo – mesmo este não sendo nosso objeto de pesquisa – em uma

perspectiva dialética, a metodologia absorve o processo avaliativo na organização didática do conteúdo.

No próximo subcapítulo, apresentaremos duas sequências didáticas elaboradas pela professora Elisa e a análise do seu desenvolvimento, considerando as mesmas categorias utilizadas na primeira etapa da formação.

4.3.1 O PLANEJAMENTO E A “AÇÃO” DA PROFESSORA ELISA

A primeira sequência didática da professora Elisa foi pensada para ser desenvolvida em 6 aulas de 45 minutos. Dado que a professora já tinha um planejamento anual, não poderíamos mudar alguns elementos, como o eixo temático e as habilidades. Dessa forma, nosso trabalho se deu na organização das habilidades, na escolha dos conteúdos e na organização didática. Como o Documento de Referência Curricular para o Estado de Mato Grosso segue a mesma estrutura da BNCC e possui a organização de um grupo de habilidades em eixos temáticos, o eixo formas de representação e pensamento espacial foi mantido como tema da primeira sequência didática.

Na primeira reunião de planejamento, discutimos sobre o tema, notadamente, sobre a importância das formas de representação, como os desenhos, as maquetes, os croquis, as imagens de satélite e os mapas, para o desenvolvimento do pensamento espacial dos alunos nos anos iniciais, inclusive, sobre a importância de se considerar os lugares de vivência dos alunos. Nessas discussões, a professora disse que o tema se aproximava dos conceitos de lugar e de paisagem: “Veja bem, eu estou pensando que dá para trabalhar com os conceitos de lugar e paisagem que estudamos no curso. Trazer para o plano algumas paisagens do bairro da escola” (Professora Elisa, **ano**). Dessa forma, já estavam definidos os conceitos basilares da geografia, que serviriam de parâmetros para pensar os objetivos, os conteúdos e as ações didáticas.

Como objetivo geral, a professora utilizou a habilidade mais ampla, entre as que estavam disponíveis no plano de ensino, apresentar graficamente, utilizando múltiplas linguagens (mapa, desenho), as especificidades de uma determinada área geográfica. Para se aproximar especificamente do objeto de estudo, definiu: identificar e elaborar diferentes formas de representação (desenhos, mapas mentais, maquetes) para representar componentes da paisagem dos lugares de vivência. Para desenvolver com os alunos as habilidades, tomou como conteúdos: localização, orientação e representação espacial; elementos que compõem o bairro Jardim Pitaluga e os bairros vizinhos; representação de lugares do bairro que consideram importantes; desenho, mapa e desenvolvimento geográfico.

Nesse sentido, o bairro em que a escola se localiza passou a ser a referência para o ensino dos conteúdos nas aulas de geografia, substituindo a dependência ao livro didático. Dessa maneira, antes da problematização, a professora sugeriu uma contextualização, convidando uma das moradoras antigas do bairro para dialogar com os alunos. Com duração de 20 minutos, a moradora dialogou sobre a origem do bairro, a sua história, as lutas travadas para conseguir um lote e também sobre a importância dele na atualidade. Os alunos fizeram algumas perguntas sobre as características do lugar antes da construção das casas. A moradora respondeu que havia algumas chácaras, mas a maior parte era área de cerrado. Nesse momento, um dos alunos perguntou o que era Cerrado. A professora interveio e explicou que o Cerrado é uma vegetação semelhante a que encontramos na Serra Azul, que limita o bairro. Explicou também sobre a importância da vegetação para a sociedade.

Na problematização, foram projetadas imagens do bairro onde está localizada a escola e de outros bairros de Barra do Garças. Com as imagens projetadas, a professora dialogou com os alunos utilizando, como apoio, os seguintes questionamentos: O que vocês entendem por bairro? O que vocês mais gostam no bairro em que moram? Como são as ruas do seu bairro? São todas iguais? Vocês conhecem outros bairros da cidade de Barra do Garças? Os bairros da cidade de Barra do Garças são iguais? Que lugares do bairro você considera importante? Destaca-se como interessante que a professora, nessa parte do plano, sugeriu que os alunos se expressassem, não antecipando as respostas, apenas instigando os alunos a responderem os questionamentos por meio de perguntas subsidiárias, que aproximavam o problema da realidade dos alunos.

Na sistematização, foram previstas cinco atividades. Na primeira, a professora sugeriu a apresentação do bairro e de outros bairros da cidade de Barra do Garças no Google Earth, para que as crianças comesçassem a desenvolver noções de espacialidade. Além disso, discutiu com os alunos a posição em que essas imagens foram produzidas. No planejamento dessa atividade, a professora relatou que tinha dificuldade para utilizar a plataforma e pediu para que eu a ajudasse. Decidimos, então, fazermos uma visita ao *site* antes da aula. Durante a aula, a professora realizou a atividade com tranquilidade, a qual foi importante para que os alunos tivessem uma visão mais geral sobre a localização do bairro Jardim Pitaluga, na cidade de Barra do Garças. Como a maioria dos alunos estava tendo o primeiro contato com as imagens, ficaram muito interessados na aula, alguns pediram para a professora ensiná-los a acessar o *site*.

Como segunda atividade, a professora sugeriu a localização das ruas em que os alunos moravam. No desenvolvimento desta, houve diálogo sobre a importância do endereço para que fossem localizados os lugares do bairro e da cidade, a residência, a escola, os estabelecimentos

comerciais, dentre outros. Como havíamos discutido sobre escala geográfica nas leituras que realizamos sobre o conceito de lugar, nessa parte da aula, a professora fez referência a ela ao discutir com os alunos a necessidade de o endereço conter referências próximas, como o número da casa, o nome da rua, o nome do bairro, o nome do município; e também distantes, como o nome do estado e do país.

Na terceira atividade, para enfatizar a questão da localização, a professora levou os alunos para a frente da escola e pediu para que observassem a paisagem. Ao retornarem para a sala de aula, solicitou que representassem, em forma de desenho, o que haviam observado. Na aula seguinte, os trabalhos dos alunos foram expostos no mural da escola (Figura 24), além disso, os alunos os apresentaram para a equipe gestora e para alguns professores que estavam em atividade na sala dos professores.

Figura 24 – Desenhos da rua da escola pelos alunos do 2º ano

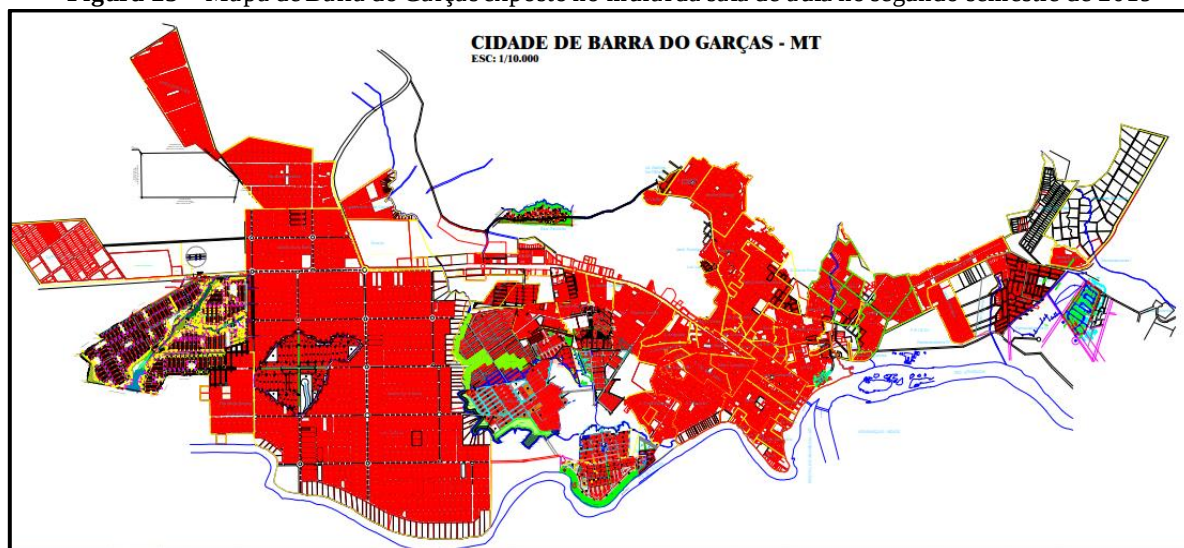


Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Na manhã do dia 31 de outubro, aconteceu algo interessante em relação ao desenvolvimento da professora: ao planejarmos a quarta atividade, ela me pediu um mapa de Barra do Garças com a divisão política dos bairros. Como não existe esse mapa nas livrarias, consegui um mapa na Secretaria de Infraestrutura e Obras do Município e, por meio de uma gráfica da cidade, pedi para realizarem algumas modificações e a impressão (Figura 25). O mapa passou a ser a atração na sala de aula. Durante a aula, a professora dispôs o mapa no piso da sala, e os alunos foram pouco a pouco encontrando lugares que conheciam, onde moravam amigos e parentes, até um deles gritar: “olha aqui nosso bairro e nossa escola”. Essa atividade

não estava prevista no início, mas acabou se tornando um dos momentos mais importantes da primeira sequência didática, pois, com o mapa, a professora retomou o que havia sido tratado nas três primeiras atividades. O mapa ficou exposto na sala durante os três meses em que estive acompanhando as aulas da professora.

Figura 25 – Mapa de Barra do Garças exposto no mural da sala de aula no segundo semestre de 2019



Fonte: Secretaria de Infraestrutura e Obras de Barra do Garças (2019).

Na atividade quatro, a professora iniciou com a música “Ora bolas”. Depois de ouvirem, os alunos discutiram relacionando a música ao conteúdo que estavam estudando. Na sequência, a professora entregou para os alunos croquis do bairro em que se localiza a escola e pediu para que construíssem o trajeto da casa para a escola, marcando pontos de referência, conforme podemos observar na Figura 26. Para estabelecer ludicidade à atividade, a professora a denominou de “caça ao tesouro”, sendo a escola o ponto, marcado com X, que os alunos deveriam “encontrar” ao saírem de suas moradias. Na aula seguinte, a professora deu continuidade à atividade, *scaneou* os mapas e, ao projetá-los, pediu que os alunos falassem sobre os desafios na realização da tarefa, bem como sobre o que haviam aprendido com ela.

Figura 26 – Trajeto da casa para a escola elaborado por um dos alunos



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Nesse mesmo dia, a professora propôs a quinta atividade, ou seja, sugeriu aos alunos que representassem em forma de desenho um lugar do bairro Jardim Pitaluga que considerassem mais importante. Na sequência, deveriam escrever uma frase expressando o porquê de considerarem esse lugar importante. Além disso, pediu que identificassem o lugar representando-o na forma de desenho para exposição no mural da escola, como podemos observar na Figura 27.

Figura 27 – Um lugar do bairro – desenhos dos alunos da professora Elisa (2019)

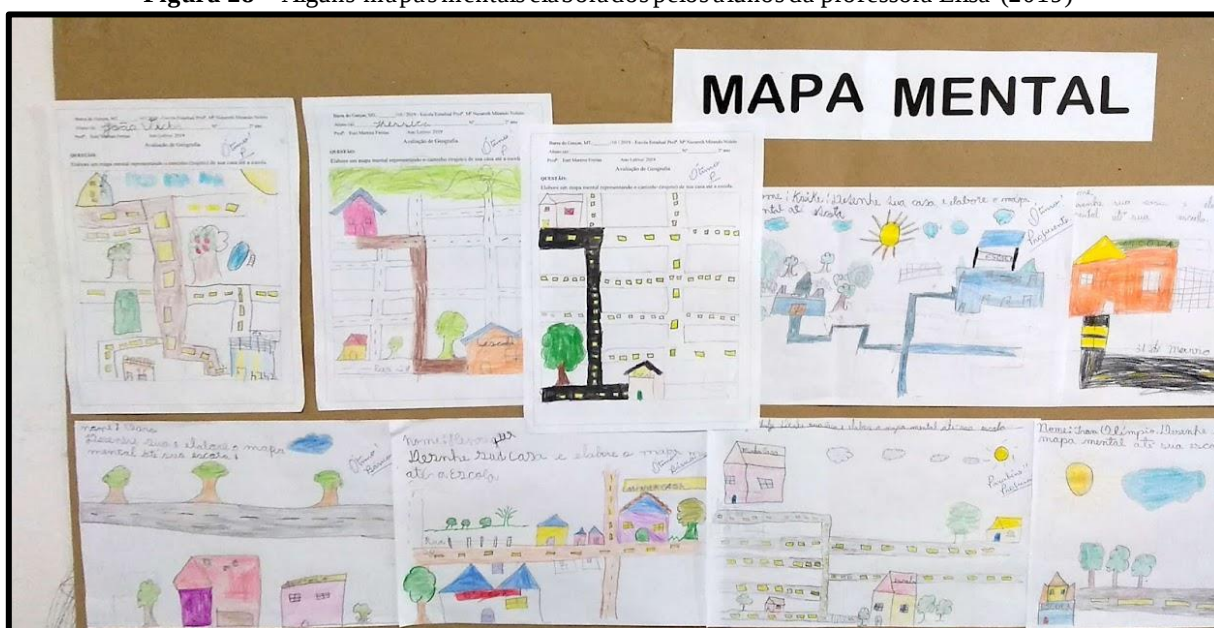


Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Os destaques dessa atividade foram a Serra e o Cristo, que aparecem em vários desenhos. Supomos que o fato de as crianças desenharem a Serra e o Cristo esteja relacionado ao valor simbólico que eles representam, não só para os moradores do bairro que margeiam a Serra, mas para toda a população de Barra do Garças.

Na aula seguinte, depois de projetar os mapas da aula anterior, para finalizar a primeira sequência didática, como proposta de síntese, a professora pediu aos alunos que elaborassem um mapa mental (Figura 28), representando o trajeto do seu local de moradia para a escola. Como os alunos já haviam realizado a atividade com o croqui do bairro, não encontraram dificuldades. Essa atividade também foi exposta no mural da escola.

Figura 28 – Alguns mapas mentais elaborados pelos alunos da professora Elisa (2019)



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Como proposta de avaliação, a professora escreveu:

a avaliação ocorrerá em todos os momentos das aulas, visando verificar se os alunos conseguirão descrever as características do bairro da sua escola (Jardim Pitaluga), onde a maioria mora e dos bairros Vizinhos, desenvolvendo atitudes de interação, de colaboração e de troca de experiências em grupos de vivência, respeitando os diferentes pontos de vista de cada um em suas colocações (Professora Elisa).

A segunda sequência didática estendeu-se de 07 a 28 de novembro, com previsão de 8 aulas de 45 minutos cada uma. Assim, seguimos a mesma rotina semanal, na qual planejávamos no período matutino e a professora desenvolvia o plano no período vespertino. Nessa fase do planejamento, a professora realizou os mesmos procedimentos da primeira sequência didática, em que o tema foi “o sujeito e seu lugar no mundo”. Os conceitos de referência da ciência também foram paisagem e lugar.

Como objetivo geral, a professora tomou da DRC/MT a seguinte habilidade: “registrar por meio de desenhos, gráficos, tabelas, mapas ou outras linguagens diferentes tipos de serviços nos lugares de vivências”. Como objetivos específicos, escolheu as habilidades: identificar diferentes tipos de profissionais que trabalham nas ruas dos bairros; identificar diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive, suas especificidades e importância. E como conteúdos, estabeleceu que seria cidadania: serviços públicos e privados desenvolvidos no bairro.

Na problematização, a professora disse aos alunos que fariam sobre os diferentes tipos de serviços públicos e privados no bairro em que moravam. Escreveu no quadro serviços

públicos e privados acompanhados das seguintes perguntas: O que você entende por público e privado? Que serviços públicos são oferecidos em nosso bairro? A nossa escola é pública ou privada, por quê? Você conhece profissionais que trabalham em serviços públicos e privados? É possível relacionar os serviços públicos à cidadania? Nesse momento, vários alunos perguntaram o que era cidadania. Então, a professora perguntou se algum aluno da sala poderia falar o que era. Todos ficaram em silêncio, até que uma das alunas disse que era viver bem. A professora concordou, e a aula seguiu, deixando que os alunos falassem sobre cada pergunta e, na sequência, desenhou uma tabela com duas colunas. A coluna da direita, intitulou como *serviços públicos*; e, a da esquerda, como *serviços privados*. Posteriormente, solicitou que os alunos, individualmente, indicassem serviços públicos e privados importantes para a vida das pessoas. Assim, à medida que os alunos falavam, ela anotava na tabela.

Como algumas crianças inverteram os tipos de serviço, a professora discutiu com eles sobre cada um deles, questionando-as sobre a natureza dos serviços privados e públicos. Uma questão interessante aconteceu no exemplo do transporte coletivo, que é oferecido por meio de licitação por uma empresa privada, mas que todos chamam de público, pois “pode ser consumido” por toda a população. Sem aprofundar muito, a professora explicou que a empresa é privada por ter um proprietário particular, no entanto, a utilização é pública, uma vez que se destina à população em geral. Na sequência, a situação ficou mais complexa quando um dos alunos perguntou: o público não é o que utilizamos sem ter que pagar, como a escola? A professora explicou que existiam diferentes serviços públicos, aqueles que não pagamos e que a oferta é realizada gratuitamente pelo Estado, serviços totalmente públicos, como o serviço de saúde, de educação e de segurança; e também outros que não seriam totalmente públicos por serem ofertados por empresas privadas ou pelo próprio estado mediante cobrança de um valor em dinheiro, a exemplo, a passagem dos ônibus urbanos e as tarifas de água. Como o assunto é muito complexo, ao terminar a aula, a professora fez o seguinte relato:

Achei difícil falar sobre este assunto com os alunos, eles não conseguem muito bem assimilar, mas acredito que algumas noções eles conseguiram desenvolver (Professora Elisa).

Dialogamos um pouco sobre o assunto, relembrei a professora sobre a importância do desenvolvimento dessas noções para os alunos nos primeiros anos de escolaridade e que o resultado, embora pudéssemos apenas prever, apareceria na sequência dos estudos. Ademais, lembramos que, em um dos textos que estudamos, Callai (2005, p. 232) questiona sobre o problema relatado pela professora e aponta uma alternativa:

Como realizar a leitura da palavra por meio da leitura do mundo? E como fazer a leitura do mundo por meio da leitura da palavra? Esse pode ser o desafio para pensar um aprendizado da alfabetização que seja significativo. Partindo do fato de que a gente lê o mundo ainda muito antes de ler a palavra, a principal questão é exercitar a prática de fazer a leitura do mundo.

Com esse diálogo, a professora tranquilizou-se e, dessa forma, conseguimos dar continuidade a nossa rotina semanal de planejamento e de desenvolvimento do plano em sala de aula.

Na sistematização, a professora propôs cinco atividades. Na primeira, iniciou a aula discutindo a diferença de serviços e de bens públicos. Na sequência, pediu que os alunos discutissem a distinção entre bens e serviços. Os alunos encontraram dificuldade, então a professora deu o exemplo da educação: a escola é um prédio e, como prédio, é um bem público, onde se oferece um serviço público que é o ensino. A partir daí, os alunos conseguiram dar outros exemplos como o do posto de saúde (bem público) e o atendimento pelos médicos (serviço público), por exemplo. Em seguida, ela entregou para os alunos um texto sobre a diferença entre o público e o privado.

Os bens públicos pertencem a todos, assim como os serviços públicos são financiados por toda a população e prestados pelo governo para benefício de todos. Os bens privados pertencem a uma pessoa e o serviço privado é aquele prestado por um particular. Assim, o seu telefone celular, o tênis que você usa, são bens seus? Claro que sim. Mas, e a mesa da escola, o ônibus público, a praça do bairro? São seus também? São sim, pois são públicos, ou seja, de todos. Portanto, você tem todo o direito de usufruir, mas também tem o dever de cuidar (Professora Elisa).

Posteriormente, pediu para que os alunos, em grupos, construíssem duas listas, uma com os principais tipos de serviços públicos e outra com serviços privados. Para finalizar, os alunos apresentaram a lista com a mediação da professora. Como segunda atividade, os alunos tiveram que discutir em grupo sobre os trabalhadores do bairro e sua importância social. Os alunos apresentaram o resultado das discussões e, na sequência, a professora realizou uma roda de conversa sobre o trabalho dos membros de suas famílias para que os alunos compartilhassem opiniões e experiências acerca de suas vivências. Na terceira atividade, a professora projetou imagens de diferentes tipos de serviços públicos e privados do bairro e questionou os alunos sobre a relação deles com esses lugares, perguntando se eles lembravam de terem visto ou se já possuíam alguma relação com eles, como: escola, posto de saúde, igrejas, comércios, ônibus, entre outros.

Na manhã do dia 21 de novembro de 2019, quando nos reunimos para planejar a quarta atividade, imaginei que a professora sugeriria um desenho ou um texto sobre serviços públicos

e privados, porém, ela me surpreendeu e perguntou se não seria interessante os alunos realizarem uma pesquisa sobre a satisfação dos moradores do entorno da escola sobre aspectos que consideram positivos ou que precisariam melhorar nos serviços públicos oferecidos no bairro. Nesse dia, as aulas foram preparadas com dois momentos distintos. No primeiro, a professora perguntou para os alunos quais serviços públicos constariam na pesquisa e dialogou sobre como iriam proceder ao abordarem os moradores do bairro na realização da entrevista. Posteriormente, formou dois grupos de alunos que acompanháramos na atividade.

Para a realização da pesquisa, os alunos receberam uma ficha (Figura 29) com a pergunta: Como você avalia os serviços públicos prestados em nosso bairro? Nessa ficha, havia ainda, um quadro com três tipos de serviços: saúde, segurança e educação junto com as opções de resposta ótimo, bom e regular.

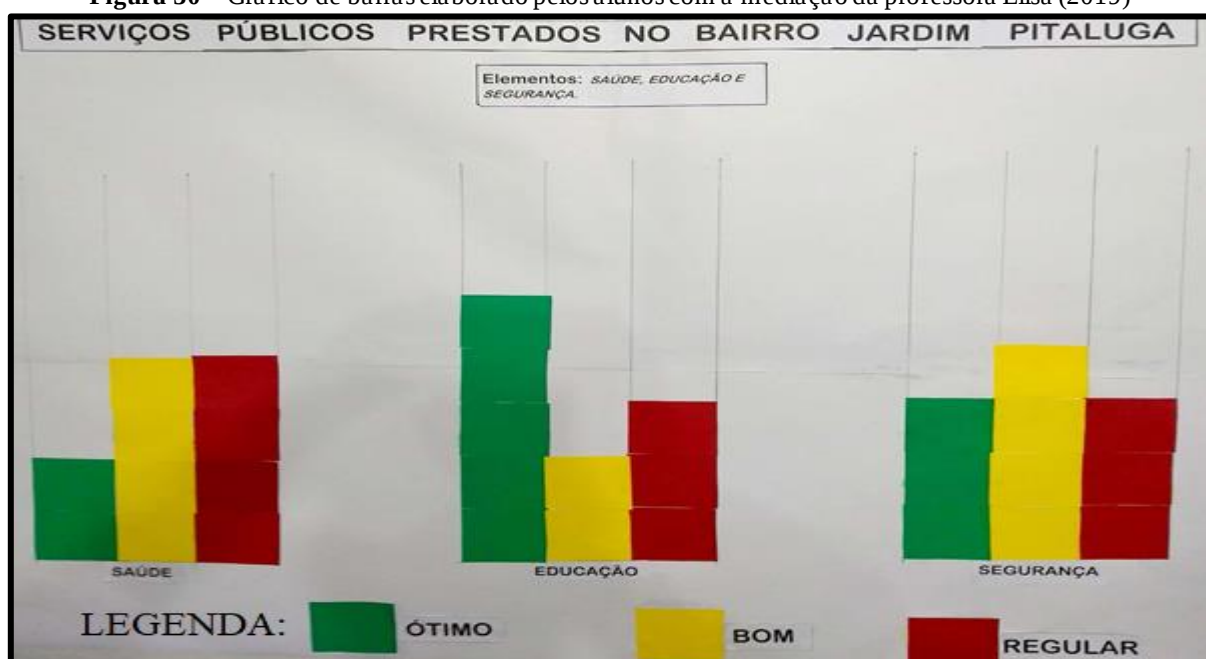
Figura 29 – Ficha utilizada pelos alunos para realizarem a pesquisa

COMO O SENHOR (A) AVALIA OS SERVIÇOS PÚBLICOS PRESTADOS NO BAIRRO JARDIM PITALUGA?			
SERVIÇOS	ÓTIMO	BOM	REGULAR
SAÚDE			
SEGURANÇA			
ESCOLA			

Fonte: Plano de aula da professora Elisa (2019).

No segundo momento, saímos com os alunos para a realização da entrevista, sendo que, cada um dos grupos, deveria entrevistar cinco moradores.

Na quinta atividade, a professora mediu a construção de um gráfico de colunas para a apresentação do resultado da pesquisa (organização, análise e interpretação dos dados coletados), como podemos observar na Figura 30. Para facilitar o trabalho dos alunos, a professora construiu um esquema em papel pardo e fichas com as cores verde, amarelo e vermelho para que os alunos fossem fixando e dando forma ao gráfico.

Figura 30 – Gráfico de barras elaborado pelos alunos com a mediação da professora Elisa (2019)

Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Na síntese, a professora sugeriu que os alunos representassem, em forma de desenho, os serviços públicos que consideravam importantes no bairro. Após elaborarem o desenho, a professora solicitou que cada um falasse sobre a importância desses serviços para o bem da população. Vários alunos desenharam a escola e o posto de saúde – sem saber que, alguns meses depois, a saúde e a educação se transformariam em dois assuntos extremamente discutidos no mundo devido à pandemia da covid-19. Em síntese, a maioria disse que gostou de estudar as “coisas do bairro”.

A professora Elisa, que apresentava dificuldade para pensar os conteúdos de geografia por meio dos conceitos de paisagem e de lugar, bem como de organizar o ensino com referencial no ensino de cidade, apresentou avanços significativos que podem ser constatados na comparação dos dois planos elaborados na primeira etapa do curso, com as produções desta parte da pesquisa. Esse cenário indica que a referência, nos problemas práticos profissionais, foi fundamental para a construção do conhecimento e para a melhor compreensão sobre a relação dele com a prática, sem que a primazia dessa se constituísse como praticismo irrefletido. A análise e a reflexão com referencial, nos planos iniciais, possibilitaram que as professoras, com referência em suas próprias produções, abstraíssem e generalizassem para situações que exigiam o domínio do conceito geral. Para essas atividades, foram essenciais os processos de mediação cognitiva e didática.

No próximo capítulo, analisaremos a mediação didática do professor formador e das professoras que participaram da pesquisa, com referencial na teoria histórico-Cultural.

CAPÍTULO 5 – MEDIAÇÕES DIDÁTICAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS PEDAGOGAS COM REFERÊNCIA NOS PROBLEMAS PRÁTICOS PROFISSIONAIS E NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

“Aprender é uma relação entre duas atividades: a atividade humana que produziu o objeto e a atividade na qual o sujeito que aprende se engaja – sendo a mediação entre ambas assegurada pela atividade de daquele que ensina” (CHARLOT, 2001, p. 28).

Até aqui, em quatro capítulos, discutimos a formação continuada como possibilidade de superação do ensino empírico de geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No Capítulo I, foram debatidos alguns aspectos fundamentais para a manutenção do ensino predominantemente empírico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como o problema da pedagogia e da profissionalização. Além disso, apresentamos um panorama da formação inicial e continuada dos professores para ensinarem geografia nos anos iniciais. Como alternativa para essa realidade vivenciada na maioria de nossas escolas, apresentamos a proposta de formação continuada de professores para ensinar geografia nessa fase da escolarização.

No Capítulo II, procuramos aprofundar a discussão sobre a organização que seria parâmetro no curso de formação continuada de professores pedagogos. O intuito era saber, metodologicamente, sobre o conhecimento dos professores, tanto em termos conceituais como em termos didáticos, partindo de uma discussão sobre os problemas práticos profissionais como parâmetro para esse conhecimento. O estudo do tema foi fundamental para a (re)elaboração do plano de formação, uma vez que nos deu subsídios para conhecermos as fragilidades dos professores. Na sequência do Capítulo, apresentamos o percurso didático que percorreríamos no desenvolvimento do plano de formação com apoio na teoria do ensino desenvolvimental de Vasili Vasilievich Davydov e na didática para o ensino de geografia de Lana de Souza Cavalcanti. Para finalizar o capítulo, apresentamos os fundamentos da mediação didática, base do ensino para o desenvolvimento teórico conceitual: o geral e o particular, o abstrato e o concreto pensado e o intersubjetivo e intrassubjetivo.

No Capítulo III, discutimos alguns pontos importantes relacionados à cidade e ao urbano como referência para o ensino de geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No primeiro subcapítulo, apresentamos os aspectos mais gerais sobre a mediação didática no ensino dos conceitos de cidade e de urbano. Nos subcapítulos seguintes, com referencial na cidade de Barra do Garças, lugar de vivência das professoras, apresentamos três temas que transversalizaram os estudos dos conceitos de cidade e de urbano no curso de formação continuada: a artificialização da natureza e suas implicações socioeconômicas; a produção do

espaço urbano: aparência e essência; e o simbolismo, o mercado e o direito à cidade. Esses três temas foram abordados de maneira que as professoras se apropriassem de uma visão crítica da produção do espaço urbano por meio de linguagens potencializadoras do ensino de geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No Capítulo IV, foram explorados os resultados obtidos na formação continuada com parâmetro nos planos de aula elaborados pelas professoras durante o processo formativo. No primeiro subcapítulo, apresentamos os planos iniciais das professoras, evidenciando os problemas práticos profissionais que serviram de base para a organização do curso de formação continuada. Enfatizamos, na análise do plano, a organização didática, o domínio conceitual e alguns elementos da mediação, principalmente o potencial de exploração da intersubjetividade dos alunos e a possibilidade de desenvolvimento do pensamento teórico. Ademais, ainda em relação à mediação, os passos didáticos de problematização, de sistematização e de síntese – ainda que as professoras não tivessem sido orientadas para essa forma de organização – foram analisados, visto que esse diagnóstico foi importante para evidenciar os problemas práticos profissionais e também para servir de base para o processo de desenvolvimento das professoras que evidenciaríamos nos planos reelaborados. O mesmo critério foi adotado no subcapítulo seguinte, na análise dos planos reelaborados para que, com base na comparação, pudéssemos esclarecer alguns pontos importantes de desenvolvimento do pensamento das professoras.

No último subcapítulo do Capítulo IV, foi analisada a segunda parte do processo formativo, ou seja, de consolidação do processo: planejamento e ação didática da professora Elisa. Metodologicamente, essa foi uma fase importante, pois o trabalho passou a contar, para além da problematização, da sistematização e da síntese, com a ação. Ação aqui entendida como um passo seguinte à formação do grupo de sete professoras, caracterizando-se por um processo formativo mais específico, voltado aos problemas práticos profissionais de uma das professoras que participou da primeira fase do curso, visto que, nessa fase, foi possível maior aproximação com momentos de estudo e de (re)planejamento de duas sequências didáticas que foram desenvolvidas em sala de aula.

Além disso, essa fase equivaleu também para a consolidação da tese, na medida em que permitiu a percepção de que a formação continuada, pensada com referencial nos problemas práticos profissionais, constitui-se como elemento desencadeador da autonomia e do sentido da atividade pedagógica por meio da apropriação de conceitos, de ferramentas e de linguagens geográficas, em virtude de a professora demonstrar que é possível ensinar seus alunos na perspectiva da teoria histórico-cultural.

Enfim, é com esse entendimento que será analisado, nos próximos subcapítulos, o

processo de mediação na proposta de formação continuada, as potencialidades e as concreções de mediações, evidenciadas nas falas das professoras na socialização das atividades, nas narrativas, nos planos de ensino e no desenvolvimento do plano em sala de aula pela professora Elisa. Mas, qual seria o papel da mediação neste trabalho? A mediação constituiu-se como elemento essencial no desenvolvimento do pensamento, principalmente se tomarmos como referência a ideia que desenvolvemos sobre a metodologia para o ensino de geografia, indo além dos conhecimentos disciplinares e didáticos e adentrando nos motivos/desejos para aprender. Isso implica que, neste trabalho, ela ocupa posição proeminente, visto que, para as professoras se sentirem motivadas para discutirem o ensino de geografia nos anos iniciais, precisavam de motivo/desejo. Nesse sentido, a mediação representa o elo entre as professoras e o conhecimento, muitas vezes preterido nas propostas de formação profissional inicial e continuada de professores.

Outrossim, existem outras motivações para que os professores, em geral, participem de cursos de formação continuada, como os benefícios financeiros e/ou melhor colocação no processo de atribuição de aulas. Entretanto, o resultado desse curso é relativamente dependente da mediação didática. O mesmo pode-se afirmar em relação aos motivos/desejos de os alunos aprenderem geografia nos anos iniciais ser dependente da mediação das professoras.

5.1 As mediações desenvolvidas na formação continuada de professores dos anos iniciais

A relação do sujeito com o objeto (conhecimento) no processo de aprendizagem e a mediação dessa relação é um dos temas mais discutidos pela didática, aliás, o surgimento desse campo como ciência ocorreu principalmente com esse objetivo. Nos estudos de Lev Semionovitch Vygotsky, encontramos uma rica e complexa abordagem sobre o aprendizado e a mediação, com destaque para a relação entre aprendizado, intersubjetividade e o desenvolvimento. Para o autor,

discordamos de Piaget num único ponto, mas um ponto importante. Ele presume que o desenvolvimento e o aprendizado são processos totalmente separados e incomensuráveis, e que a função da instrução é apenas introduzir formas adultas de pensamento que entram em conflito com as formas de pensamento da própria criança, superando-as, finalmente. Estudar o pensamento infantil separadamente da influência do aprendizado, como fez Piaget, exclui uma fonte muito importante de transformações e impede o pesquisador de levantar a questão da *interação* do desenvolvimento e do aprendizado, peculiar a cada faixa etária. Nossa abordagem se concentra nessa interação (VYGOTSKY, 1991, p. 145).

Assim, chegamos a duas conclusões importantes: a primeira, de que o aprendizado

impulsiona o desenvolvimento, contrariando os estudos nos quais o desenvolvimento precedia a aprendizagem ou de que se tratava de processos separados e imensuráveis, como nas formulações de Jean Piaget. Desse entendimento, surge a segunda conclusão: se o desenvolvimento é mensurável, é possível mediar a relação do sujeito com o objeto de conhecimento, conhecendo a sua condição nessa relação. Esse pensamento sobre o processo de aprendizagem e de desenvolvimento revolucionou a psicologia moderna e proporcionou uma abordagem dialética para se pensar o papel do professor na atividade de estudo dos alunos.

Em vista disso, foi com base nos estudos de Lev Semionovitch Vygotsky e de Alexei N. Leontiev que Davydov (1982 - 1988) desenvolveu a teoria do ensino para o desenvolvimento, e que se formulou os três conjuntos de ações e/ou caminhos presentes na mediação didática: do geral para o particular, do empírico para o teórico e do intersubjetivo para o intrassubjetivo. Além disso, esse também foi o caminho percorrido por Cavalcanti (2014; 2019) para propor os passos didáticos para o ensino de geografia (Cf. Capítulo II).

Portanto, neste trabalho de pesquisa, a centralidade esteve na mediação didática como base para o desenvolvimento das professoras. Para que isso ocorresse, foi necessário pensar a mediação por meio de ações didáticas intencionais e suficientemente capazes de elevar o pensamento empírico ao nível conceitual, algo que Davydov e Cavalcanti comungam em suas formulações teórico-práticas. Dessa forma, baseado nas formulações de Davydov e de Cavalcanti, passamos agora a analisar a mediação didática no processo formativo das professoras pedagogas, e ainda, como elas utilizaram ferramentas mentais na reelaboração dos planos de aula, na escrita das narrativas e no desenvolvimento do plano em sala de aula, ação específica da professora Elisa.

5.1.1 MEDIAÇÕES DIDÁTICAS NO PROCESSO DE PROBLEMATIZAÇÃO

Em todo processo de apropriação do conhecimento, é fundamental se pensar na subjetividade, pois o sujeito não direciona o sentido para o objeto simplesmente por receber um comando. Embora essa forma de pensar, bastante questionável em relação ao desenvolvimento das capacidades superiores, tenha fortemente influenciado os estudos da mente humana no século XIX, ela ainda, de certa forma, com algumas variantes, povoa a prática educacional em nossos dias.

Desse modo, ao fazermos referência à importância da subjetividade, destacamos que a aprendizagem segue uma lógica que necessita, segundo Baquero (1998, p. 84), de motivos que orientem o uso do conhecimento em contextos particulares, uma “[...] sujeição externa a tais

motivos que levem a realizar o trabalho cognitivo que demandam o domínio de tais instrumentos mediadores, quer dizer, deve existir ‘vontade de trabalho’”. Entretanto, essa não é uma tarefa simples, pois é muito comum o sujeito não conseguir relacionar a ação ou o motivo relacionado à tarefa, ao objetivo de realizá-la, algo que pode estar extremamente claro para quem a propõe, mas obscuro para quem recebe o comando para realizá-la. Sendo assim, esse tem sido um problema recorrente na educação escolar, inclusive na formação de professores, em que se é levado a aprender algo somente porque faz parte da ementa do curso.

Mediante esse entendimento, organizamos a problematização dos conteúdos do curso de formação continuada, em que as professoras precisariam relacionar as ações propostas, ou seja, o motivo para estudarem a necessidade de conhecerem para ensinarem seus alunos. Para que isso ocorresse, os questionamentos deveriam estar direcionados à essência do conceito estudado. Dessa forma, a essência do conceito ou do conteúdo revelaria a necessidade de conhecê-lo para utilizá-lo na prática cotidiana, nesse caso particular, ensinar geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na problematização do conceito de paisagem, por exemplo, ao pedirmos que as professoras analisassem algumas imagens da cidade de Barra do Garças com potencial de desenvolvimento do pensamento geográfico, o objetivo era de que elas iniciassem o processo de abstração em relação ao conceito, ou seja, abstrações a partir do empírico. Uma vez que os planos iniciais indicavam um forte apego das professoras às particularidades das imagens propostas, nas quais a paisagem não passava da descrição concebida pelos sentidos, surgindo, assim, a possibilidade de desenvolvimento do pensamento geográfico das professoras que perpassava pela discussão da paisagem como conceito. Nesse viés, a pergunta problematizadora – O que está presente na paisagem que não podemos captar com nossos sentidos? – foi fundamental para direcionar o pensamento das professoras para a importância da paisagem como reveladora do processo histórico de produção do espaço da cidade de Barra do Garças e não apenas como coisas sensíveis da realidade empírica. A relevância da problematização apareceu nos comentários da professora Jane:

Minha preocupação sempre foi olhar para aquilo que é visível nas coisas sempre ensinei meus alunos a descreverem a paisagem, mas não me preocupava com aquilo que não está visível, a estátua do garimpeiro da praça mostra a economia do passado e a origem da cidade. Por que não deixaram os indígenas, mas somente o garimpeiro (Professora Jane).

Das palavras da professora Jane, é possível extrair que o motivo de estar participando do curso havia deixado de ser a formação continuada em si e passou a coincidir com o objetivo do estudo, para o conceito de paisagem, segundo Santos (1985, p. 49), como resultado “da

história dos processos produtivos impostos ao espaço pela sociedade”. Além disso, também aparece a conotação simbólica da estátua, relacionando o garimpeiro ao trabalho, assim como a retirada das estátuas dos indígenas dispostos no contorno da praça, por um determinado período, como reprovação à cultura do povo Xavante, que elas representavam. Dessa forma, a problematização desenvolveu-se na relação geral-particular. Na fala da professora, foi possível perceber que a particularidade era ponto de partida e de chegada para o conhecimento. Mesmo que não tivesse como objetivo principal o ensino do conceito de paisagem para os alunos – mas poderia ser –, ele passa a constituir, na formação das professoras pedagogas, as possibilidades para se pensar os conteúdos. Assim, o motivo esteve diretamente relacionado ao objetivo, que era a apropriação do conceito e não do curso em si, que poderia atender outra necessidade. Desse modo, o conhecimento conceitual sobrepõe outras motivações que o curso de formação continuada poderia apresentar, como a obtenção de um certificado.

Outro exemplo importante ocorreu ainda nas discussões sobre o conceito de paisagem, quando foi projetada a imagem de uma residência na encosta da serra. A princípio, as professoras a descreveram de modo bem simplificado, relacionando-a com a pobreza e a riqueza da população. Entretanto, quando foram abordados temas como processo histórico de apropriação do espaço da cidade, especulação imobiliária e segregação socioespacial, mediante discussões coletivas e exposições do professor formador, a professora Elisa disse: “como uma imagem pode representar tanta coisa. No começo, só enxergava a casa de uma família pobre, mas é possível imaginar muita coisa”. Um aceno para o desenvolvimento conceitual que, via de regra, ocorre parametrizado por outros conceitos.

É fato que a imaginação criativa é mais aguçada na infância e mais seletiva na fase adulta, pois a maioria dos adultos, de acordo com Vygotsky (2009, p. 47), “aos poucos entra na prosa da vida prática [...]”. Essa é uma realidade entre os professores, uma vez que, em grande parte deles, o praticismo sobrepõe a imaginação criativa. Todavia, com a mediação na problematização com o questionamento sobre as coisas que fazemos diariamente de forma irrefletida (exposição oral do professor formador) foi possível que se despertasse a imaginação nessa perspectiva.

Portanto, a problematização, além de ter exercido a função mobilizadora para inserção das professoras na atividade de estudo, possibilitou o resgate das possibilidades de desenvolvimento do pensamento teórico, rechaçado, muitas vezes, pela *práxis* reiterativa, dado que, conforme Vázquez (1977, p. 185), “toda *práxis* é atividade, mas nem toda atividade é *práxis*”. Assim, a mediação na problematização atuou tanto na objetividade como na subjetividade, pois se constituiu um elo das professoras com o conhecimento já elaborado,

tornando-as suscetíveis às mudanças interiores, ou seja, na abertura de uma fenda para a *práxis* criativa e transformadora de si e da realidade circundante, o que dificilmente ocorreria se permanecessem em contato com o conhecimento empírico. Dessa forma, a mediação na problematização abriu possibilidade para a ascensão desse tipo de conhecimento ao conhecimento teórico-conceitual.

Por conseguinte, a mediação didática, efetivada pelo professor formador (no caso, também pesquisador), na problematização dos conteúdos que possibilitam abertura para os encaminhamentos didáticos, se configurou em dois planos distintos, mas integralmente relacionados. De um lado, pelo cotidiano das professoras, pela prática social e pela relação que possuíam com a cidade empírica; de outro, pela cidade histórica e teoricamente elaborada, ou seja, da desigualdade, da segregação espacial, da apropriação e transformação da natureza, da cidade simbólica etc. Em suma, a chave para o entendimento desse processo de mediação foi encontrada nos planos iniciais, os quais revelaram os problemas práticos profissionais que foram tomados como ponto de partida, como uma lente para que as professoras visualisassem algo diferente na organização do ensino e na função de mediadoras do processo. Esse processo, assim, é constituído na relação dialética entre a dimensão espacial das práticas cotidianas e a formação do pensamento por meio da internalização na forma de conceitos. Logo, não estaria em outro lugar, senão nos problemas e nos motivos para resolvê-los, a base da ação humana que reverbera no desenvolvimento das capacidades superiores. Nesse cenário, constituímos a problematização como passo didático fundamental na formação continuada das professoras pedagogas em um processo no qual os conteúdos do curso contribuiriam para as professoras repensarem o tema, os conceitos da geografia, os objetivos, os conteúdos e os procedimentos didático metodológicos, elementos fundamentais da mediação didática.

5.1.2 MEDIAÇÕES DIDÁTICAS NO PROCESSO DE SISTEMATIZAÇÃO

A sistematização, como passo didático, forma-se no contato das professoras com os conceitos/conteúdos de forma mais objetiva possível, respeitadas as subjetividades. Dessa maneira, essa sistematização foi concebida na transformação do conhecimento empírico, evidenciado nos planos iniciais, em um conhecimento mais elaborado por meio da abstração. Desse modo, a abstração configura-se na mediação que revela a passagem do pensamento concreto empírico para o concreto pensado, o que significa, em termos didáticos, na generalização, um caminho do geral para o particular, ou seja, na utilização do conhecimento em qualquer circunstância relacionada ao conceito, da realidade como o movimento do

pensamento e não como percepção pelo sistema sensorial.

Assim, mesmo que a abstração, que é a mediação entre o sujeito e o objeto, ocorra também na problematização, é na sistematização que ela assume papel fundamental. Por outro lado, a problematização não se encerra em si, mas mantém uma relação dialética com a sistematização, visto que os motivos das professoras para realizarem as tarefas de aprendizagem tiveram relação com a necessidade criada para atingirem um objetivo. O motivo e o desejo para realizar uma tarefa perpassam atividades desafiadoras e que tenham relação com o cotidiano dos envolvidos no processo – no caso das professoras pedagogas, a relação com os conteúdos de geografia nos anos iniciais e a prática espacial na cidade.

É válido destacar que a mediação semiótica proporcionada pela interação das professoras com textos, vídeos e imagens, bem como a mediação didática (atividades coletivas – leituras e discussões) se unificaram dialeticamente no desenvolvimento da formação. Uma imagem ou um monumento da cidade, por exemplo, configuraram-se nos dois sentidos da mediação. Por um lado, pode ser identificada como a mediação semiótica, ou seja, a representação simbólica para as professoras; por outro, constitui-se como elemento da mediação didática, como caminho organizado pelo professor formador para que o tipo de representação, ou poderíamos dizer de conhecimento, se altere. Esse, então, é o caminho do abstrato ao concreto que fora discutido no Capítulo II.

O caminho sem dúvidas fora percorrido pelas professoras, entretanto, as condições para a análise e a abstração deveriam ir além do que as professoras já faziam e demonstraram nos planos iniciais. Nos primeiros planos, as professoras trataram de aspectos relacionados à cidade, mas com uma visão sobre ela que qualquer pessoa que não tivesse frequentado a escola teria. Todavia, a ideia de cidade que precisa ser construída na escola perpassa o processo histórico de desenvolvimento material e conceitual. Barra do Garças não existe isoladamente, mas constituiu-se no interior de um complexo processo histórico multiescalar, um emaranhado que envolve questões políticas, econômicas, sociais, culturais e simbólicas. Esse era o objetivo do curso de formação continuada, perpassando pela lente dos conceitos geográficos de paisagem, de lugar, de cidade e de urbano.

Nesse sentido, a mediação didática, conduzida pelo professor formador, envolveu questões de cunho científico referente à geografia, mas com o ponto de partida no cotidiano das professoras, principalmente na experiência como professoras dos anos iniciais; e, preferencialmente, partindo do intersubjetivo para o intrassubjetivo, do empírico para o teórico e do geral para o particular, porém, com pouco conhecimento dos conceitos da geografia, cuja necessidade de aprofundamento teórico apareceu nas falas das professoras no primeiro e no

segundo encontro.

A geografia é importante nos anos iniciais, porque, nesta fase, se está construindo a base, para que, no futuro, os alunos não cheguem no ENEM e até mesmo na faculdade sem saber o conceito de localização (Professora Nati).

Vejo essa oportunidade de fazer o curso de grande valia, porque estamos ensinando nossos alunos a vivenciarem a localização e o espaço, então eu acho que nós pedagogas não somos preparadas para trabalhar geografia, mas temos que aplicar isso em sala (Professora Jane).

Já estou pensando em mudar o nosso plano, tive algumas ideias que não pensamos antes, será que o que colocamos é um conteúdo de geografia (Professora Luci).

Professor corrige e devolve nossos planos. Faria outra coisa com as imagens que utilizamos no plano (Professora Elisa).

Segundo Libâneo (2002), o conteúdo pode determinar o método, e o método é a ferramenta que o professor utiliza para mediar a relação dos alunos com o objeto e para atingir determinados objetivos, isto é, a apropriação teórica dos conteúdos. Essa premissa carrega em si três elementos fundamentais da mediação na sistematização. Primeiro, a necessidade de desenvolver, com as professoras, o domínio dos conceitos. Em segundo lugar, influenciar na relação cognitiva das professoras com o conteúdo do curso, ou seja, nos motivos para aprenderem. Terceiro, propiciar a relevância do ensino de geografia na formação humana, como disciplina de interesse de classes e/ou grupos, isso em meio a um cenário de negação das ciências humanas e de supervalorização do ensino de matemática e de língua portuguesa nos anos iniciais. Também é importante destacar que esses pontos não existem isoladamente, eles acabam por constituir a unicidade teórico-metodológica que desenvolvemos no Capítulo II. Entretanto, a unicidade configura-se em uma relação de interdependência, na qual os motivos para aprender e a relevância social da matéria se formam em uma relação de dependência em relação ao domínio do conceito e/ou conteúdo da matéria (geografia).

Nesse contexto, essa foi, sem dúvida, nossa maior preocupação, visto que, além das falas das professoras, foi possível evidenciar a essência dos problemas práticos profissionais nos planos de aula iniciais, ou seja, o pouco domínio dos conceitos de lugar, de paisagem, de cidade e de urbano. Dessa forma, a mediação na sistematização teve como objetivo principal o desenvolvimento desses conceitos de maneira que as professoras pudessem utilizar esse conhecimento na organização didática dos conteúdos de geografia. Mas, ainda era possível questionar: Como as professoras poderiam ter melhor domínio de tais métodos se o domínio do conteúdo é fundamental para se pensar o método, porém os conteúdos do curso não são diretamente os conteúdos ensinados nos anos iniciais? Essa pergunta nos parece ser a chave

para entender o que Vygotsky e, posteriormente, Davydov consideraram conceitos-chave para desencadear o desenvolvimento do pensamento. E, sem dúvida, paisagem, lugar, cidade e urbano foram conceitos-chave para as professoras refletirem sobre os conteúdos que ensinam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

5.1.3 MEDIAÇÕES DIDÁTICAS NO PROCESSO DE SÍNTESE

A base do processo de síntese do curso de formação das professoras pedagogas esteve relacionada à necessidade de se encontrar evidências na evolução do pensamento das professoras em relação ao ensino de geografia nos anos iniciais. Desse modo, isso significa dizer que a síntese representa, em termos de totalidade, o objetivo geral da pesquisa, a possibilidade de saber se a formação continuada, centrada nos problemas profissionais, contribuiria para que as professoras se apropriassem de conceitos geográficos e didático-metodológicos, bem como desenvolvessem uma proposta de ensino tendo como referência a teoria histórico-cultural.

Nesse sentido, a síntese constitui-se em uma condição de unidade ou de totalidade expressa na forma do pensamento, que revela a passagem de uma condição sincrética para uma forma sistematizada, sintetizada. Dialeticamente, isso nos levou a revisitar os problemas práticos profissionais que as professoras revelaram nas falas e no planejamento inicial. Dessa forma, a síntese não se identifica como resultado de um processo, mas como o processo que, ao ser analisado, revela as transformações na forma de pensar o ensino de geografia pelas professoras.

Nesse viés, a síntese revelou-se tanto na objetividade dos planos de aula reelaborados como na subjetividade de cada uma das professoras no processo formativo. Agora, parece fazer mais sentido falar do quarto passo didático do processo formativo, pois a materialidade da transformação do pensamento, ou seja, os efeitos da mediação em seu grau mais elevado só puderam ser percebidos, na ação da professora Elisa, ao se analisar os planos de aula e o desenvolvimento deles com os alunos do segundo ano. No último subcapítulo desse capítulo, divulgaremos um breve panorama dessas mediações. Por ora, nos próximos subcapítulos, apresentaremos um panorama da mediação didática do pesquisador e das abordagens geográficas presentes nas falas das professoras e nas narrativas por elas elaboradas.

5.2 Mediação didática e abordagens geográficas nas falas das professoras durante o curso de formação continuada

Como afirmamos no Capítulo II, a formação dos professores para atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental é genérica, abrangendo várias áreas de atuação, e as matrizes curriculares contemplam pouco os conhecimentos sobre os conceitos das disciplinas que os professores irão ensinar. Isso não difere da apropriação dos conceitos/conteúdos de geografia. Dessa forma, essa realidade vivenciada por grande parte dos professores nos possibilita inferir que se trata do principal responsável pelo ensino empírico ou mesmo pela negligência dele, privilegiando outras disciplinas nessa etapa da Educação Básica.

O conhecimento dos conceitos/conteúdos tem uma relação direta com a organização do ensino pelo professor, pois seria praticamente impossível pensar a didática do conteúdo sem conhecê-lo teoricamente. Sendo assim, existe uma correlação entre a epistemologia da ciência e a didática para ensiná-la, visto que, se assim não fosse, cairíamos em incoerência e teríamos que sustentar a tese de que se pode ensinar o que não se sabe. Nessa perspectiva, essa problemática também foi evidenciada na fala das professoras durante o curso.

O que temos de conhecimento sobre ensino de geografia é o que está no livro didático, muito distante de nossa realidade (Professora Jane).

Nós que estamos dentro da pedagogia infelizmente somos formadas, ou melhor, temos que trabalhar com todas as disciplinas, então, no curso, acaba tendo uma defasagem, porque somos formadas em síntese para conseguir dar aula em todas as disciplinas, mas infelizmente ficam certas falhas (Professora Flor).

Essa condição levou-nos a questionar: Qual é a importância do domínio do conceito/conteúdo para que os professores organizem e mediem as atividades de estudo? Nesse sentido, Hedegaard (2002, p. 210) afirma que “[o] desenvolvimento de uma base teórica exige que os professores, ao planejar o ensino, tenham um conhecimento profundo dos conceitos e leis gerais da disciplina. Esse conhecimento guia o planejamento das diferentes etapas do ensino”. Esse também tem sido o posicionamento de pesquisadores do ensino de geografia, pois, segundo Cavalcanti (2019, p. 65), “para formular seu entendimento de que é e para que serve a Geografia (parte do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo), o professor mobiliza, entre outros saberes, conhecimentos da ciência de referência: a ciência geográfica”. Por sua vez, para Callai (2013, p. 67), “ao superar as descrições como possibilidade única e exclusiva de ensino de Geografia há que se ter claro os fundamentos desta ciência e quais as bases teóricas que a sustentam como um dos componentes curriculares da Educação Básica”.

Além disso, outro autor que, desde o início dos anos 2000, tem se dedicado à pesquisa do ensino de geografia nos anos iniciais da Educação Básica é Straforini (2008, p. 72), o qual debate que “o referencial teórico-metodológico do professor é extremamente importante, pois

é ele que vai conduzir toda a sua prática pedagógica. Se o seu referencial for positivista, como poderá romper com a prática tradicional?”. Como vimos, essa tem sido uma das preocupações centrais das pesquisas relacionadas ao ensino de geografia há décadas, contudo, os avanços são localizados e pontuais, dependendo mais das ações individuais dos professores e professoras e menos de propostas afirmativas no campo das políticas educacionais. Dessa forma, os resultados das pesquisas e das discussões pouco têm alterado as aulas, que continuam com uma base empírica de produção de conhecimento.

Nesse contexto, concordamos com o posicionamento de Cavalcanti (2019), de Callai (2013) e de Straforini (2008) quanto à necessidade de se desenvolver, com os professores, o referencial teórico da disciplina, o que implica a compreensão da dinâmica da (re)produção do espaço geográfico. No entanto, para Goulart (2012, p. 12), “compreender o espaço geográfico não é tarefa fácil, mas é de crucial importância para uma participação socialmente comprometida. Destacam-se nessa caminhada o estudo de conceitos que representam categorias da Geografia: espaço, paisagem, lugar, território”.

À vista disso, neste trabalho, fizemos um recorte conceitual e procuramos desenvolver, com as professoras, os conceitos de paisagem, de lugar, de cidade e de urbano como referencial para pensarem os temas, os objetivos, os conteúdos e as estratégias metodológicas para ensinar geografia. Nesse sentido, a paisagem foi aqui estudada por dar acesso à compreensão espacial, uma vez que, de acordo com Cavalcanti (2019, p. 122), por ela “[...] grava-se a produção dos espaços ao longo do tempo, dando sentido ao sistema de objetos, pelas ações sociais”. Isso implica uma valorização do conceito de paisagem desde os primeiros anos de escolaridade, pois, segundo Puntel (2007, p. 286),

[é] importante que desde cedo os educandos aprendam a ler o mundo, a entender a complexidade da realidade. Isso pode iniciar quando a criança reconhece o lugar, conseguindo identificar as diferentes paisagens e entendendo que elas são naturais, humanas, históricas e sociais.

Durante o curso, foi possível perceber a mudança nas relações das professoras com os conceitos da disciplina de geografia. Mudança essa, que pôde ser evidenciada ainda no segundo encontro, quando as professoras apresentaram o resultado das discussões sobre a ocupação desordenada de áreas que margeiam a Serra Azul¹⁴.

Tudo que está aí foi sendo construído ao longo do tempo. Veja essa imagem aí, existe um prejuízo nos direitos, pois na constituição fala que o ser humano tem direito à

¹⁴ A Serra Azul está localizada no município de Barra do Garças, sendo considerada um braço, uma parcela da Serra do Roncador.

moradia digna, isso aí não é digno, como que sobe uma ambulância para pegar uma pessoa doente. Como ele vai descansar para trabalhar no outro dia. É uma ocupação não planejada que sempre afeta a classe inferior (Professora Luci).

O contato com os textos e as discussões nos grupos e no coletivo, com a mediação do professor formador, fez com que houvesse mudanças no pensamento das professoras, mesmo que ainda fosse possível perceber, em parte da fala, o senso comum. Nesse cenário, essa troca foi imprescindível para que pudessem mudar o olhar para os conceitos e para as novas maneiras de interpretá-los, como percebido no processo histórico de constituição das paisagens através da fala da professora Luci que afirma que “tudo que está aí foi construído ao longo do tempo”. Depreende-se, assim, que elas começaram a perceber os conceitos no cotidiano, para além do aspecto de sua definição nos livros didáticos, aproximando-os da vida e de suas práticas espaciais. Ainda sobre o conceito de paisagem, outra professora afirmou que

[...] trabalhávamos somente o que o livro didático trazia e nisso a essência da geografia era perdida, com pouco interesse dos alunos, por isso temos que ter esse ensino diferenciado e envolvente com os nossos alunos, trabalhar não somente o que está visível, mais sim o que está além dos olhos, nesse olhar crítico das paisagens locais, da economia e da sociedade em geral (Professora Jane).

A professora também enfatiza o pouco domínio dos conteúdos que a leva à dependência do livro didático e da reprodução mecânica dos conteúdos. Acrescenta ainda o pouco interesse dos alunos pelas aulas de geografia nessas condições. Além disso, aponta para a possibilidade de superação do ensino que tem como base principal as características externas do objeto que podem ser capitadas pelos sentidos, aproximando da necessidade de se considerar o cotidiano dos alunos na organização das atividades de estudo.

Nesse sentido, a professora Luci complementa:

Acredito que no início foi inconsciente, não tinha a intenção de destruir a natureza e com o passar do tempo com o aumento da população e as ocupações inadequadas eles acabam degradando a natureza, porque essas pessoas são de poder aquisitivo baixo e aí sobrou só esse lugar, porque a classe rica, se apropria da melhor parte, e o que sobra fica para os pobres.

O estudo do conceito de paisagem foi possibilitando, dessa forma, que as professoras se desvinculassem de formulações prontas e adentrassem na vida cotidiana, que se desenrola em meio às contradições geradas pelo modo de apropriação e produção do espaço. Por meio do conceito de paisagem adentramos no conceito de lugar, por serem muito próximos. A paisagem, como a porta de entrada para o estudo dos diferentes lugares; e os lugares, uma abstração da paisagem.

Assim, a paisagem é internalizada e expressa pelos sentimentos ou pela materialização da relação local-global como palco de materialização da vida. Aliás, é muito comum o pensamento evoluir do conceito de paisagem para o de lugar e vice-versa. Isso possibilita, de acordo com Cavalcanti (2019, p. 130), que os fenômenos sejam “estudados enquanto resultados de um processo histórico, situado em determinado local, mas também considerado na perspectiva global” em um jogo essencialmente escalar. Nesse contexto, Carlos (2007, p. 14) esclarece que

[a] sociedade urbana que, hoje, se produz em parte de modo real e concreto, em parte virtual e possível, constitui-se enquanto mundialidade, apresentando tendência à homogeneização ao mesmo tempo que permite a diferenciação. O lugar permite pensar a articulação do local com o espaço urbano que se manifesta como horizonte. É a partir daí que se descerra a perspectiva da análise do lugar na medida em que o processo de produção do espaço é também um processo de reprodução da vida humana.

A autora enfatiza o lugar como ponto de articulação entre o mundial e o particular, entre a mundialização que se intensifica e o lugar como dimensão das relações sociais e de produção da vida, ou seja, o lugar como materialização do capitalismo globalizado, mas que mantém elementos de diferenciação social e simbólico. Acrescentamos que o lugar se constitui como a possibilidade de resistência à homogeneização imposta pelo capital, e foi nessa conjuntura que caminhou a medição com as professoras pedagogas. Elas, por sua vez, em suas falas, também fizeram algumas ponderações sobre a importância e a apropriação do conceito de lugar, assim como a necessidade de os alunos entenderem a relação que possuem com seus lugares de vivência.

Agora eu tive um entendimento, coloquei eles para desenharem a rua da escola, mas eu percebi que algumas crianças não entenderam o que era ponto de referência. Com a explicação da colega agora ficou mais fácil, pois eu posso dizer para eles: no seu bairro, próximo da sua escola, qual o mercado, uma construção grande que chama a atenção no bairro que é próximo a sua escola. Eu não detalhei o conteúdo. Não valorizei o cotidiano. Poderia ter perguntado: Conhecem a creche do bairro, pois a maioria já esteve lá, então um ponto de referência. Agora eu consigo ver melhor estas coisas (Professora Alzira).

A professora, que também havia relatado no início do curso ser dependente do livro didático e ter pouco desenvolvido os conceitos da ciência geográfica, demonstrou que houve evolução tanto no domínio do conceito como na sua relação com o cotidiano dos alunos. Não queremos aqui elevar o pensamento da professora ao nível conceitual relacional, no entanto, consideramos a hipótese de a professora estar em uma fase de imitação muito comum nas fases pré-conceituais. Na mesma discussão, outra professora também expôs indícios de mudança de sua relação com o conceito de lugar.

Quando eu estava lendo o livro (didático) eu entendi, mas eu não consegui passar para as crianças o significado de ponto de referência, fizeram simplesmente a leitura e desenharam a rua da casa deles. E através desses conceitos que nós estamos aprendendo, lugar por exemplo, já deu para eu mudar o planejamento. Agora eu pergunto para eles se a rua tem calçada, se tem quebra-molas, entre outras coisas importantes para eles. Ai eles fizeram uma pesquisa junto aos familiares sobre ponto de referência dos locais de moradia. Eles têm somente 6 anos, mas estão entendendo (Professora Alzira).

A professora ensinava os pontos de referência dos lugares de vivência como eles estavam nas imagens (paisagens) dispostas no livro didático, contudo, a partir da formação, o estudo possibilitou que o lugar dos alunos fosse mais explorado na organização didática do conteúdo, mesmo que com a manutenção do livro didático como referência. Sobre isso, um aspecto interessante ocorreu quando a professora Luci teceu a seguinte fala:

Por meio de desenhos consegui levar os alunos a conhecerem a espacialidade mais próxima de suas casas, com alguns pontos de referência, sorveterias, supermercados. Isso foi importante porque depois eu teria que trabalhar o tema aniversário de Barra do Garças. Agora ao trabalhar sobre o aniversário da cidade, eles já sabiam diferenciar cidade, bairro e rua.

A professora Nati discordou e disse que “com crianças de 6 anos não dá para trabalhar com conceitos, são muito imaturas”. Para resolver o impasse, pegamos um fragmento de Vygotsky em que o autor afirma que a aprendizagem antecede o desenvolvimento. As duas professoras têm certa razão em suas falas, visto que, por um lado, concordamos que o trabalho com conceitos é difícil se comparado à associação entre palavra e objeto para assimilação. O conceito exige abstração, como afirmou a professora Nati. Por outro lado, a professora Luci também tem razão, dado que, aos poucos, segundo Davydov (1988), a criança vai deixando a necessidade de correlação entre objeto e palavra e, por meio da abstração, apropria-se do objeto pelo e no pensamento. Essa é a via para a formação conceitual e deve ser iniciada desde tenra idade, uma vez que, ao contrário, a escola ficaria esperando o amadurecimento do aluno para desenvolver essa capacidade. Infelizmente, essa prática ainda é muito comum, haja vista que a professora Nati, por considerar uma tarefa difícil – com a qual concordamos – deixa de trabalhar com os alunos as abstrações, mesmo que ainda como noções.

Nesse contexto, a professora Luci contribuiu com as colegas:

Antes eu fazia do micro para o macro, agora eu trabalho do macro para o micro. Primeiro eles fizeram a pesquisas com a família, desenharam marcaram alguns pontos de referência, porque agora eu teria que falar do aniversário de Barra do Garças. Como eu falaria do aniversário de Barra do Garças se ele não soubesse que a cidade é dividida em bairros, sem que eles tivessem noção de que Barra do Garças é uma cidade. Lógico que ainda é superficial, mas como eu falaria do aniversário de algo que não estivesse de alguma maneira no pensamento deles.

Quando a professora fala do macro, ela se aproxima da relação geral-particular. Mesmo que ainda não tenha plenamente desenvolvida a teoria histórico-cultural e o ensino para o desenvolvimento de capacidades superiores por meio dos conceitos, já apresenta indícios de que, se os alunos dominassem o conceito de cidade, conseguiriam aplicá-lo em situações particulares. No caso, o trabalho específico sobre o aniversário de Barra do Garças. Entretanto, o mais importante foi que as professoras passaram a pensar os conteúdos de geografia com base no conceito de lugar, tomando como referência o cotidiano dos alunos para o desenvolvimento das noções sobre o pensamento espacial e geográfico.

Dessa concreção, advinda da relação dos conceitos de paisagem e de lugar como objetos de pensamento e da cidade como palco da vida, surgiu a necessidade de enfatizar o ensino de cidade e de urbano, já que os quatro conceitos estão imbricados à realidade vivida pelos alunos e abrem possibilidades de organização do ensino pelos(as) professores(as). Ou seja, possibilidades didáticas para que os conteúdos façam sentido e deem forma ao desenvolvimento do pensamento geográfico das professoras e de seus alunos.

Nosso objetivo esteve sempre relacionado à ideia de que as professoras pudessem pensar os conteúdos geográficos com referencial no ensino de cidade, favorecido pelo conhecimento cotidiano dos alunos. Isso, pois, nosso diagnóstico – acompanhando a formação continuada nas escolas e a pesquisa para elaboração da dissertação de mestrado (2013-2014) – apontava para a reprodução do livro didático nas práticas pedagógicas dessas professoras, distanciando o ensino de geografia da realidade vivida pelos alunos e do próprio pensamento geográfico, que só pode ser desenvolvido com o estudo dos conceitos e dos conteúdos geográficos. Com isso, não queremos dizer que os conteúdos presentes nos livros didáticos não sejam geográficos e sim questionar o tratamento dado a esses conteúdos de forma que eles não se transformem em um receituário a ser memorizado pelos alunos. Sobre isso, Lefebvre (2001, p. 91) declara que

[...] a prática e o empirismo tendem a constatar conteúdos, a se contentar com a constatação, a estacionar na opacidade dos diversos conteúdos, aceitos nas suas diferenças. Através da razão dialética, os conteúdos superam a forma e a forma dá acesso aos conteúdos. A forma leva assim uma dupla "existência". Ela é e não é. Só tem realidade nos conteúdos e, no entanto, separa-se deles. Tem uma existência mental e uma existência social.

Durante o curso de formação continuada com as sete professoras, e nos momentos de planejamento com a professora que acompanhamos o desenvolvimento do plano em sala de aula, foi possível constatar que suas práticas pedagógicas se limitavam ao ensino da forma

tratada de maneira separada da realidade social, assim como nas palavras de Lefebvre. Do mesmo modo, Santos (2004, p. 58) afirma que

o espaço não pode ser estudado como se os objetos materiais que formam a paisagem trouxessem neles mesmos sua própria explicação. Isto seria adotar uma metodologia puramente formal, espacista, ignorando os processos que ocasionaram as formas. Como analisar esta relação entre a estrutura e a forma, a sociedade e a paisagem?

Santos e Lefebvre não estão se referindo diretamente ao ensino de geografia, menos ainda ao ensino de geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Lefebvre (2001) trata de uma perspectiva filosófica do olhar sobre a cidade, enquanto Santos (2004) aproxima-se da visão da ciência, mais especificamente da produção de um objeto para a ciência geográfica, chamando atenção para o fato de que, na análise geográfica, considere-se a forma, a função, a estrutura e o processo. Em comum, ambos procuram combater a influência do positivismo e da lógica formal na produção do conhecimento. Em consonância com os dois autores, afirmamos que essa influência está muito viva nas propostas curriculares e na ação didática dos professores. Nesse caso específico, derivado, em parte, pela relação das professoras com os conteúdos geográficos.

Em vários momentos do curso de formação continuada, as professoras afirmaram que o ensino de geografia era importante para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. Porém, quando eram questionadas sobre como os conteúdos de geografia poderiam desenvolver o pensamento dos alunos e que tipo de pensamento seria desenvolvido, praticamente não tinham respostas. Aliás, essa fala de formação do pensamento crítico dos alunos não é uma prerrogativa das professoras pedagogas, mas também dos professores licenciados em geografia. Isso despertou nosso interesse sobre o motivo de os professores sempre afirmarem que os conteúdos de geografia desenvolvem o pensamento crítico dos alunos. Além disso, quais seriam os parâmetros para que os conteúdos pudessem desenvolver o pensamento crítico? E, ainda, o que significa pensamento crítico? Seria essa forma de pensar, também, influenciada por performances de cunho idealistas e positivistas, nas quais o pensamento antecede as relações do sujeito com o mundo e, nas quais, as formas são estabelecidas *a priori* ou estão postas e organizadas da única maneira possível de se manter a sociedade com certo grau de estabilidade?

Esses questionamentos são importantes, pois indicam que os conteúdos são vistos de maneira dissociada dos conceitos que epistemologicamente lhe servem de parâmetro e da prática social dos sujeitos, distanciando-os da realidade, que só pode ser alcançada mediante a uma visão de totalidade e de unidade da relação teoria e prática. Por esse motivo, categoricamente, afirmamos que os conteúdos dissociados dos conceitos e da prática social são

insuficientes para a formação do pensamento geográfico crítico que é produzido mediante as relações dos sujeitos com o mundo e com o conhecimento. Dessa forma, seria insustentável uma proposta dialética de ensino na qual os conceitos não fossem concebidos como produtos do pensamento dos homens nas relações sociais.

Em suma, o conteúdo não deve existir independente de uma concepção filosófica, epistemológica e conceitual, muito menos da prática social/espacial dos sujeitos, de outra forma não seria sustentável uma didática crítica para o ensino de geografia. Nesse sentido, percebemos uma evolução no pensamento das professoras, revelada pelos questionamentos sobre a importância dos conteúdos de geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental em momentos distintos do curso de formação. A seguir, apresentaremos o posicionamento de três professoras no início e durante o curso de formação continuada.

Esse ano estou com o primeiro ano, e sou apaixonada em geografia, ela é importante nos anos iniciais pela questão da formação, para compreensão do espaço, da localização, da identidade e da autonomia da criança que passa a ser desenvolvida. Principalmente no primeiro ano, para eles desenvolverem a noção de espaço e automaticamente ter o conhecimento da árvore genealógica deles, de onde eles vieram, onde eles moram, e, conseqüentemente, a geografia acaba formando um ser humano crítico e que respeita as outras áreas, a biologia, a história, porque se ele compreende o espaço e respeita aquele ambiente, tem noção de localização, automaticamente ele vai compreender que não deve prejudicar o meio ambiente então uma coisa está ligada a outra, a geografia é essencial para a formação do ser humano para que, futuramente, ele crie conscientização de respeito ao ser humano (Professora Luci).

Na escola, embora seja cobrado trabalhar a matemática e a língua portuguesa, eu procuro trabalhar outras disciplinas, procuro incluir nessas duas disciplinas os conhecimentos das demais disciplinas. Porque não trabalhar textos de geografia na língua portuguesa envolve tudo, a leitura é importante, e conhecer onde você mora, os locais como foram formados, é possível trabalhar de forma interdisciplinar, o aluno tem que chegar no Enem sabendo os conceitos, essa é a importância de se trabalhar geografia (Professora Nil).

Trabalho com o terceiro ano e a geografia, assim como todas as disciplinas, são muito importantes, eu estou procurando melhorar minha prática pedagógica porque a gente está sempre querendo melhorar para preparar melhor nossos alunos, a gente pensa que sabe, mas tem muito que aprender. Gosto muito, particularmente, da disciplina de geografia. Não pude fazer uma faculdade de geografia, mas tudo que envolve a geografia me interessa, é importante quando parte da criação da natureza, é importante assim como todas as outras e eu estou aqui para somar, ampliar e melhorar minha prática (Professora Elisa).

As professoras, no início da formação, trouxeram algumas informações importantes para que fizéssemos algumas inferências sobre o conhecimento que possuíam em relação aos conceitos e aos conteúdos de geografia, assim como algumas pistas de suas práticas pedagógicas no ensino dessa disciplina. Importante destacar que a professora Luci, ao se expressar sobre a importância do ensino de geografia nos anos iniciais, principalmente no

primeiro ano, faz referência aos termos compreensão do espaço, de localização, de identidade e de autonomia. No entanto, na sequência, afirma que a noção de espaço seria desenvolvida ao se trabalhar a árvore genealógica dos alunos. Entendemos que a questão temporal é fundamental para compreensão da produção do espaço, porém, ao se analisar a semântica do texto, há maior aproximação com o ensino de história.

A professora Nil, por outro lado, emendou o que as pesquisas vêm demonstrando, principalmente Libâneo (2010), Gatti e Barreto (2009), a forte tendência para supervalorização das disciplinas de língua portuguesa e matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Aliás, como mediador do curso de formação continuada, foi possível perceber que o discurso sobre interdisciplinaridade da professora é, na verdade, utilizado para secundarizar o ensino das demais disciplinas que exercem um papel de suporte para o ensino das disciplinas de língua portuguesa e matemática.

É válido destacar a afirmação da professora de que “trabalhar textos de geografia na língua portuguesa envolve tudo, a leitura é importante, e conhecer onde você mora, os locais como foram formados”. Com isso, surge a necessidade de questionarmos o papel da linguagem na formação do pensamento e vice-versa. Além disso, é necessário indagar como se dá a formação do pensamento geográfico por meio da linguagem e qual seria o papel do professor(a) ao ensinar geografia.

Nesse contexto, Santos (2020, p. 90) aponta que, “no caso do trabalho docente em Geografia, as pesquisas [...] convergem para o entendimento de que uma de suas funções é a constituição do Pensamento Geográfico, por meio da abordagem dos seus conteúdos”. O problema colocado aqui é o de que seria pouco provável desenvolver, pelo menos o embrião, do pensamento geográfico com os alunos sem que o pensamento da professora estivesse povoado por eles. Deriva daí a organização didática dos conteúdos, pois trabalhar um texto referente à localização na aula de língua portuguesa não significa, necessariamente, estar trabalhando o conteúdo de geografia; embora pudéssemos dizer, referenciando Santos (2020), que mesmo não estando trabalhando o conteúdo de geografia, estaria sendo desenvolvido o pensamento espacial dos alunos, visto que o pensamento sobre o espaço não coincide com ele, mesmo sendo fundamental para o desenvolvimento do pensamento geográfico.

Não obstante, mesmo que o pensamento espacial seja precursor do pensamento geográfico, ou seja, de um pensamento com referencial nos conceitos e na epistemologia da geografia, deve-se ter intencionalidade nesse processo de desenvolvimento, algo inexistente nas ponderações realizadas pela professora. Nesse sentido, as pesquisas de Cavalcanti (2019) e de Santos (2020) convergem para o entendimento de que uma de suas funções é a constituição do

pensamento geográfico por meio da abordagem dos seus conteúdos. Logo, isso seria improvável de se desenvolver trabalhando um texto de geografia na aula de língua portuguesa, cujos objetivos e objeto são díspares.

Ademais, o que seria um texto de geografia nessas circunstâncias, na realidade, o tema, os conceitos, os objetivos e, mais especificamente, o conteúdo da matéria, deveria orientar as professoras na escolha do texto ou de outro elemento que possa ser analisado por meio da semiótica e utilizado para o desenvolvimento do pensamento dos alunos. Ao contrário, o texto poderia ser utilizado para que os alunos inferissem informações explícitas e implícitas, por exemplo, habilidades pretensamente da disciplina de língua portuguesa. Destarte, isso não significa que os alunos estivessem pensando na dinâmica da sociedade humana em termos de apropriação e de organização do espaço geográfico.

Em relação à Professora Elisa, uma leitura desprestigiada de seu pensamento, talvez, impossibilitasse uma análise de sua percepção sobre a importância do ensino de geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, ao nos determos nas palavras da professora, foi possível perceber que seu pensamento fora mobilizado por uma visão naturalista, muito comum na fase inicial de desenvolvimento dessa ciência, principalmente nos trabalhos de Alexander Von Humboldt que, conforme Moraes (1981, p.48), estava preocupado “com a conexão entre os elementos, e buscando, através dessas conexões, a causalidade existente na natureza”. Nas palavras da professora, “tudo que envolve a geografia me interessa, é importante quando parte da criação da natureza”. Aliás, esse foi um dos principais debates na construção epistemológica da geografia e que ainda permeia o debate, principalmente quanto à dicotomia Geografia Física e Geografia Humana. Não foi essa a forma de pensar a geografia que estabelecemos como parâmetro para o curso, todavia, essas reflexões foram essenciais para se analisar os problemas práticos profissionais e, portanto, estabelecer os objetivos do curso.

Na sequência, apresentaremos a mudança no pensamento das professoras em relação aos conteúdos de geografia durante o processo formativo. No sexto encontro, no momento da socialização de uma tarefa referente ao conceito de lugar, as professoras deveriam responder ao seguinte questionamento: Qual a importância da prática espacial cotidiana para o ensino dos conteúdos geográficos? Nas respostas, é possível perceber algumas transformações no tratamento do ensino dos conteúdos de geografia pelas professoras.

Eu penso que a prática social se constitui ao longo do tempo, de acordo com o círculo de convivência e suas necessidades no meio em que vive, seja ela social, econômica e política e essa prática, se desenvolve historicamente, na escola ela pode estar vinculada aos conteúdos de geografia (Professora Luci).

Na condição de ensino de geografia deveríamos levar os alunos a perceberem a geografia como eles pensam. Formar grupos de alunos que moram mais ou menos próximos para que possam pensar o bairro. Como o bairro era antes? Quais as modificações que ocorreram. Já dá para trabalhar a transformação do espaço com o passar do tempo (Professora Nil).

Nós melhoramos a cada dia, geralmente nós professores trabalhávamos os conteúdos sem fazer esta relação com o cotidiano. Pegávamos um conteúdo lá do livro que não tinha nada a ver com a realidade do aluno e ensinávamos sem fazer uma reflexão sem relacionar com a realidade. Os alunos pouco participavam das discussões, praticamente só ouviam (Professora Elisa).

Se o nosso objetivo era o de que as professoras dessem aos conteúdos um tratamento geográfico, o que tem uma relação direta com aspectos epistemológicos, principalmente em termos conceituais, é possível perceber que as professoras já conseguiam, embrionariamente, fazer essa relação. Não obstante, analisaremos as falas das professoras sob a orientação dos conceitos de lugar e de paisagem, trabalhados até aquele momento da formação.

O conceito de lugar, como referência para pensar os conteúdos de geografia, está presente nas falas das professoras Luci e Elisa; por outro lado, o de paisagem permeia a fala da professora Nil. Quanto ao conceito de lugar, tomamos como parâmetro para a análise os ensinamentos de Callai (2005, p. 240):

a partir dos interesses da criança, podem-se desencadear diversas atividades para buscar e realizar o exercício da palavra e o esforço de ler o mundo. Poderíamos apontar para o estudo de determinadas realidades, que, se consideradas como uma situação geográfica, seriam desenvolvidas a partir do reconhecimento do lugar, pode ser da rua, da casa da família, pode ser do bairro, ou da escola, ou mesmo da cidade. O fundamental é saber do que se pode partir, e se a curiosidade for exercitada na sala de aula, as crianças mesmas podem definir o que estudar. Na verdade, o conteúdo que será considerado não é de modo algum o mais importante. O mais significativo é saber de parte do professor o que se quer. Aprender a ler, por meio do componente curricular da Geografia, lendo o mundo.

É importante destacar que a autora não menospreza os conteúdos, mas estabelece como parâmetro o fato de eles estarem sempre articulados a um conceito da ciência, no caso em análise, o conceito de lugar. Nesse sentido, o conteúdo toma forma de ferramenta para o desenvolvimento do pensamento geográfico. Nas falas das três professoras é possível traçar um paralelo com o pensamento de Callai (2005), visto que, ao se referirem ao tratamento dispensado aos conteúdos de geografia, mesmo que indiretamente, começam a relacioná-lo ao conceito de lugar ao falarem da importância prática espacial dos alunos no ensino de geografia.

Ademais, é necessário destacar nesse momento um ponto da fala da professora Elisa, de que os alunos “pouco participavam das discussões, praticamente só ouviam”. Essa particularidade do ensino de geografia foi um dos aspectos abordados em nossa formação ao discutirmos com as professoras o pensamento de Cavalcanti (2010), o qual aponta uma

alternativa para despertar o interesse dos alunos pelas aulas de geografia; além disso, chama a atenção para que, na mediação didática, deva-se investir nas contribuições da geografia para a compressão da vida cotidiana, sem desconsiderar a realidade natural e social mais ampla.

O conceito de paisagem presente na fala da professora Nil vem em uma perspectiva empírica, própria desse conceito, mas que é fundamental para que os alunos dos primeiros anos de escolaridade entrem em contato com o mundo em uma perspectiva menos abstrata e passem a abstrair elementos particulares no processo de análise. Aliás, a professora aponta para isso quando afirma que seria importante “formar grupos de alunos que moram mais ou menos próximos para que possam pensar o bairro”. A abstração não é outra, senão, esse movimento do pensamento que vai do geral para o particular, decompondo o todo para conhecer suas partes.

Em um caminho inverso, do particular ao geral, ocorre a generalização. Nesse processo, as crianças, ao sintetizarem, desenvolvem o pensamento conceitual, e é esse o movimento que envolve o pensamento de Santos (2006), de que as partes não explicam o todo, mas o todo possibilita a compreensão das partes. Dessa forma, o processo histórico de constituição da cidade(todo) possibilitaria entender o bairro ou a rua, tomados como singularidade (parte). Isso só é possível na escola se a reprodução dos conteúdos prontos der lugar a um conteúdo vivo, presente na paisagem. Não é outro o pensamento de Cavalcanti (2019, p. 82) ao afirmar que

o objetivo é ensinar, por meio dos conteúdos, um modo de pensar a realidade, um pensamento teórico-conceitual sobre essa realidade. O objetivo geral do ensino é, nessa linha de entendimento, a produção do conhecimento pelos alunos, por meio de análises, raciocínios, reflexões, compreensões.

Como nosso objetivo com esse item foi o de demonstrar a relação das professoras pedagogas com os conteúdos geográficos, com referencial no ensino de cidade e nos conceitos de lugar e de paisagem, parece-nos salutar o pensamento de Cavalcanti ao enfatizar que os conteúdos são fundamentais para se formar um pensamento teórico-conceitual sobre a realidade. Logo, esses conteúdos não devem estar desvinculados do arcabouço de conhecimento desenvolvido pela ciência de referência, devem, então, estar na base do ensino dos conteúdos entrelaçados com a prática social e espacial dos alunos. De outra forma, estariam aprisionadas ao desenvolvimento de um conhecimento vulgar.

Nessa conjunção, nas falas das professoras, é possível perceber os embriões do desenvolvimento desse pensamento geográfico que, segundo Cavalcanti (2019), poderá ajudá-las a se orientarem em um trabalho com finalidades formativas. E que, também, foi a realidade das narrativas escritas pelas professoras no final do primeiro e do segundo módulo da primeira etapa do processo formativo.

5.3 Mediação didática e abordagens geográficas presentes nas narrativas das professoras

A geografia acadêmica se apresenta como ferramenta indispensável para o trabalho do professor de geografia. Por outro lado, não seria possível falar em licenciatura em Geografia. Entretanto, esse é um assunto muito discutido nas pesquisas acadêmicas e, geralmente, o posicionamento é unânime em torno do que se constitui o conhecimento geográfico acadêmico e o conhecimento geográfico escolar. Sendo assim, o conhecimento escolar se configuraria em uma condição de adaptação do conhecimento acadêmico à realidade da cultura escolar, uma forma de pensar que parte de um entendimento de escola básica “como uma instituição privilegiada para a vulgarização dos conhecimentos científicos, construídos nos cursos superiores” (BRAGA, 2010, p. 402).

Neste universo, não concordamos com a tese de vulgarização, embora ela possa ocorrer. Dessa forma, preferimos trabalhar com a tese de diferenciação. Mesmo que exista uma diferenciação entre os dois conhecimentos geográficos, principalmente em termos epistemológicos, nas últimas décadas, tem-se discutido muito a influência dos conceitos basilares da ciência para o desenvolvimento do pensamento geográfico dos alunos na Educação Básica. Nesse viés, Cavalcanti (2019, p. 102) defende que,

[...] para se cumprir essa tarefa é válido que professor desenvolva, em princípio, essa capacidade de pensar geograficamente, e, ainda mais, que tenha consciência da relevância dessa capacidade para a vida cotidiana de todos os alunos. Essa consciência o ajudará a orientar seu trabalho com finalidades formativas mais consistentes, superando o mero "repassar" de conhecimentos.

Pensar geograficamente, relacionando esse saber à prática social dos alunos, não é uma tarefa fácil. As pesquisas indicam que mesmo os professores “especialistas” ou licenciados em Geografia apresentam dificuldade nesse quesito; e, na falta desse tipo de pensamento, segundo Cavalcanti (2019), apenas repassam o conhecimento. Esse, sem dúvida, constitui-se no principal problema prático profissional das professoras pedagogas, pois a formação em pedagogia pouco desenvolve os aspectos epistemológico-conceituais das ciências que irão ensinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, a apropriação dos conceitos de paisagem e de lugar, como referência para pensar o ensino de cidade (com ênfase na prática espacial dos alunos), foi o caminho percorrido na formação continuada.

Dessa forma, as narrativas e os planos de aula (esses já analisados no Capítulo IV) apresentam abordagens geográficas realizadas pelas professoras e indícios de desenvolvimento do pensamento geográfico. Entretanto, essa é uma constatação difícil de se fazer, pois as professoras podem muito bem estar em uma fase inicial do desenvolvimento conceitual,

caracterizada principalmente pela *mimese*, ou ainda, um embrião do pensamento por conceito, significativamente complexo, visto que, conforme Cavalcanti (2019, p. 103), “os conceitos são concepções amplas e genéricas sobre os fenômenos da realidade [...]”. Desse modo, as narrativas e os planos de aula, decorrentes da evolução desse conhecimento, apontam para elementos iniciais desse processo, mesmo porque seria muito exigir que as professoras, em quarenta horas de estudo, passassem a contar com um alto nível de pensamento geográfico.

Quanto às narrativas, a primeira produção das professoras ocorreu no final da segunda unidade, ou seja, como a possibilidade de elaboração de uma síntese sobre o estudo das duas primeiras unidades, nas quais procurou-se explorar os conceitos de paisagem e de lugar. Assim, nessa atividade, as professoras foram questionadas sobre as implicações desses conceitos para o ensino de geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A seguir, apresentamos as produções das professoras, transcritas do manuscrito para o formato digitalizado pelo doutorando.

Em nosso fazer pedagógico com certeza precisamos levar nossos estudantes a compreender no cotidiano seus espaços de vivência. Assim, apreendermos os conceitos de paisagem e lugar para o ensino dos conteúdos geográficos é de fundamental importância.

Como mediadora do conhecimento devo proporcionar espaços de aprendizagens mais críticos e reflexivos, fazendo com que os estudantes percebam a paisagem como primeira instância. Levar os alunos a perceberem que no seu cotidiano a percepção é necessária na análise da paisagem, assim eles podem entender as relações sociais com o espaço e que ela não se limita apenas a materialidade, mas também ao que não pode ser visto, ou seja, a imaterialidade dos significados a ela empregados pelos alunos como sujeitos do espaço.

As leituras e reflexões vistas no curso até aqui tem me feito repensar o planejamento nessa área de ensino, uma vez que se encontra no ato reflexivo do ser humano a busca pelas explicações e compreensão de sua existência, bem como a do outro (Professora Elisa).

O professor e o aluno como sujeitos ativos, participativos, questionadores e reflexivos, sendo uma ponte para desenvolver e aprender na vivência. O olhar espacial é construído através dessa vivência analisando e refletindo a existência, ou seja, através de uma concepção construída no processo de humanização por meio das relações. Assim o professor, organizando didaticamente o conteúdo pode mostrar aos alunos a necessidade de ampliar o espaço vivido rumo ao conhecimento de um mundo em constante transformação, sejam transformações da natureza, sejam transformações realizadas pelo homem em seu contato com a natureza por meio das relações capitalistas.

Dessa forma, o aluno precisa desencadear atividades, pensamentos, atitudes para a construção de conceitos para isso precisa relacionar os conhecimentos científicos com sua realidade, ou seja, as relações concretas a partir da compreensão do lugar – das relações materiais), abstraindo daí a realidade.

Nesse sentido, o importante é construir uma ponte de diálogo constante entre aluno e professor a partir da vivência concreta, buscando a ampliação do espaço da criança por meio da aprendizagem, facilitando a interação para que o aluno se sinta importante em sua fala e o professor por meio da mediação vai possibilitando ao aluno ampliar seu conhecimento, formando sujeitos pensantes e mais preparados para as descobertas que o mundo oferece (Professora Alzira).

Por meio de uma concepção de lugar deve-se considerar que ele não se restringe aos seus próprios limites, nem do ponto de vista das fronteiras físicas, nem do ponto de vista das ações e suas ligações externas, mas que um lugar comporta em si o mundo. “Os lugares são, pois, o mundo que eles reproduzem de modos específicos, individuais, diversos”. “Eles são singulares, mas também são globais, manifestação da totalidade mundo, da qual são formas particulares”. Do ponto de vista da Geografia esta pode ser uma perspectiva para se estudar o espaço: olhando a nossa volta, percebendo o que existe, sabendo analisar as paisagens.

Como momento instantâneo e categoria de análise, lendo o espaço, não há uma regra, um método, nem a possibilidade de elencar técnicas capazes de dar conta de cumprir o exigido. Articulam a prática, a teoria e os pressupostos éticos políticos da educação, os conteúdos conceituais e técnicas de ensino, com características sociais e pessoais dos sujeitos em interação, nas questões concretas, conjunturais de operacionalização. Nenhum lugar é neutro, pelo contrário os lugares são repletos de histórias, e situam-se concretamente em um tempo e em um espaço material. E assim, o lugar não pode ser entendido isoladamente.

O espaço em que vivemos é o resultado da história de nossas vidas. Não se espera que uma criança de sete anos possa compreender toda a complexidade das relações do mundo com o seu lugar de convívio e vice-versa, no entanto é possível que ao estabelecer hipóteses, observar, descrever, representar, construir suas explicações ela vá criando noções dos conceitos que desenvolverá com o passar dos anos, desenvolve-se dessa maneira uma educação para a cidadania. Para finalizar devemos pensar da rua, da escola, do bairro, ou da cidade para o mundo, pois este se materializa na paisagem da cidade (Professora Nati).

Sem dúvida todos esses encontros no curso de Geografia foram riquíssimos para a compressão do conceito de lugar e paisagem, partindo do lugar, considerando e assim configurando o espaço, dando feição ao lugar.

Um lugar que não é somente um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro. “A existência naquele espaço exerce um papel revelador sobre o mundo” (SANTOS, 2000, p. 114). Ao partir de uma concepção de lugar deve-se considerar que ele não se restringe aos seus próprios limites nem do ponto de vista das fronteiras físicas, nem do ponto de vista das ações e suas ligações externas, mas que um lugar comporta em si o mundo, os lugares são, pois, o mundo que eles reproduzem de modos específicos individuais, diversos. Eles são singulares, mas também são globais manifestação da totalidade – mundo, do qual são formas particulares.

Portanto nesse processo de apreender a ler o espaço vivido do lugar que automaticamente carrega consigo a paisagem não há uma regra e sim um método estabelecido a priori a possibilidade de elencar técnicas capazes de dar conta de cumprir o exigido tanto na teoria quanto na prática, os pressupostos ético-políticos da educação, os conteúdos conceituais e técnicas de ensino com as características grupais e pessoais dos sujeitos em interação, nas condições concretas. Portanto, estudar o conceito de lugar e paisagem, consiste na compreensão da formação de um lugar e paisagem com a imagem de mudança historicamente acumuladas, devido a fatores políticos, econômicos e sociais, de acordo com a necessidade de desenvolvimento das pessoas pertencentes naquele local. Como ensinar esses conceitos na prática escolar? Primeiro dar início a leitura de mundo, começando pelo que é menor, lugar e espaço vivido, dando continuidade na casa, na rua, bairro, escola e cidade para que a conteça o conhecimento e a dimensão da transformação de lugar, espaço e paisagem, sabendo diferenciá-los, retratando sua própria história e da população, além de suas representações, pois a paisagem não é apenas formada de volumes, mas também de cores, movimento, odores, sons, etc. (Professora Luci).

Ao analisar a importância dos conceitos de paisagem e lugar nas séries iniciais, percebe-se que podemos explorar o que está ao seu redor, ainda mais que nossa região é rica nos aspectos da paisagem natural podemos construir os conceitos com alunos, antigamente trabalhávamos somente o que o livro didático trazia e nisso a essência

da Geografia foi se perdendo juntamente com o interesse dos alunos, por isso temos que ter esse ensino diferenciado e envolvente com os nossos alunos, trabalhar não somente o que está visível, mais sim o que está além dos olhos, nesse olhar crítico das paisagens e do lugar, as indústrias, economia, o social e o turismo. O aluno precisa ter esse pensamento construído ao longo de sua trajetória na escolar de ir além do que se vê, que seja um transformador da sociedade em que está inserido (Professora Jane).

Lugar ou local, de forma geral, é uma porção do espaço qualquer ou um ponto imaginário numa coordenada espacial percebida e definida pelo homem através de seus sentidos. Lugar é uma parte do espaço geográfico onde vivemos e interagimos com a paisagem.

Paisagem é a extensão de território que se abrange num olhar ao nosso redor, constituída por um conjunto de elementos dinâmicos criados pela natureza e pelo homem.

A Geografia como ciência, busca ensinar os alunos a perceber o caráter espacial dos fenômenos estudados e a comparar estes espaços, por meio da sobreposição das informações contidas nos mapas. A partir da construção desse conhecimento, o aluno será capaz de localizar objetos e endereços para se deslocarem com sucesso, por cidades e bairros desconhecidos, conferir trajetos dos meios de transportes, planejar viagens ou se situar em locais públicos como shopping centers, hospitais e museus, interpretando legendas e esquemas simples, colaborando assim para a formação cidadã (Professora Nil).

Embora as professoras tenham sido orientadas a escrever com as próprias palavras, é possível observar, nos textos, citações diretas e paráfrases de autores utilizados na formação, mesmo sem as referências, algo comum, pois participaram pela primeira vez de um evento acadêmico no Fórum das Licenciaturas da UFMT, que ocorreu durante a formação. Por essa razão que consideramos acima a *mimese*, que caracteriza o início do processo de apropriação de conceitos.

Todavia, podem ser extraídas das narrativas das professoras várias abordagens geográficas importantes para o ensino nos anos iniciais. Por exemplo, quando a professora Elisa afirma que o papel do professor nas aulas de geografia é o de “levar os alunos a perceberem que no seu cotidiano a percepção é necessária na análise da paisagem, assim eles podem entender as relações sociais com o espaço e que ela não se limita apenas a materialidade”. Essa foi uma das principais abordagens, como temas transversais, no curso de formação continuada que apresentamos no Capítulo III, ou seja, a artificialização da natureza e as suas implicações socioeconômicas, a produção do espaço urbano: aparência e essência e o simbolismo, o mercado e o direito à cidade.

Ademais, na expressão da professora Alzira de que “o olhar espacial é construído através dessa vivência analisando e refletindo a existência, ou seja, através de uma concepção construída no processo de humanização por meio das relações”. A existência é fundamental para que os alunos possam vislumbrar aspectos fundamentais da cidadania, uma vez que essa reflexão possibilita que percebam que é possível transformarem sua realidade por meio de um

olhar espacial crítico e de direito à cidade. Ou mesmo na inferência à localização realizada pela professora Nil, um dos princípios fundamentais para a produção do pensamento geográfico.

Vale ressaltar que a abordagem geográfica, embora possa estar parametrizada pelos conceitos de lugar e de paisagem, conceitos estudados no curso, ganha um viés espacial no pensamento das professoras, demonstrando que os conceitos não existem em si, mas se configuram em uma rede de relações conceituais sempre parametrizados por um conceito-chave; em geografia, o conceito de espaço é essencial para se pensar geograficamente.

A segunda narrativa foi desenvolvida no término do terceiro módulo e se fundou em uma atividade na qual as professoras, individualmente, escreveram um texto sobre as possibilidades e os desafios da cidade como referência para o ensino de geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao ensinar a geografia como referência a cidade de Barra do Garças, podemos elaborar várias metodologias, ter muitos recursos, utilizando muitas estratégias onde os alunos tem um entendimento mais do concreto porque estará vivenciando a realidade do lugar em que vivem.

O foco principal nessa referência é levar o aluno perceber a natureza e a sociedade, e as relações entre elas, com as transformações provocadas pelo homem na paisagem, e a partir disso ensinar fazendo relação com os conceitos que os livros didáticos trazem. Também sobre a importância da preservação. Se dermos uma volta na cidade e fotografar e filmar, o professor elabora uma aula rica e cheia de detalhes, envolvendo a prática espacial com a teoria, pois a paisagem da cidade oferece inúmeros recursos para ensinar Geografia (Professora Jane).

Essa experiência me fez ver que é de suma importância voltar minhas ações pedagógicas nessa disciplina para um olhar que valorize o saber cotidiano dos alunos, sendo que faz parte de suas historicidades, ou seja, expressa nas contradições sociais, para levar nossos alunos a pensar em suas vivências e como se relacionam com elas, valorizando a cultura de cada um e seus questionamentos e assim ajudá-los à buscar soluções de forma crítica e participativa para construir seus conceitos e valores na compreensão do mundo em que estão inseridos (Professora Elisa).

A importância de nós professores buscarmos com nossos alunos possibilidades para trabalharmos os desafios do conhecimento que muitas vezes nós não estamos preparados. Fazer o aluno viajar em suas organizações de aprendizado em sala de aula da melhor maneira possível, buscando desafios propostos que a Geografia escolar nos oferece, estudando a partir do lugar das pessoas (compreensão da construção de um espaço cidadão) e o que este espaço representa para os alunos. É dessa forma que especificamente o ensino de Geografia deve ser compreendido a partir da cidade (Professora Nil).

É importante o professor mediador possibilitar que a criança compreenda o percurso de uma caminhada enfatizando com base em um ponto de referência para melhor compreensão, levando-a criança a criar possibilidades de conquista do espaço vivenciado. Chamando atenção do aluno à necessidade de discutir formas que possibilitam ou aproximam de leitura de mundo com base na cidade que vivem. Da localização a ser compreendida, fazendo o aluno a caminhar pelo lugar como o bairro ou cidade, que facilite a compreensão. Que desperte nele a curiosidade pela paisagem que mostra as diferenças impostas pelo homem que só podem ser absorvidas pelo pensamento.

Sendo assim, o aluno perceberá o tamanho da dimensão ou criar um conceito com

mais indagação, levando-o a pensar de onde veio? porque surgiu? quanto tempo levou para ser construído? Além disso, questionar o nome de uma rua, um monumento, por que tem este nome? Por que está aqui? (Professora Alzira).

O sentido para que professoras individualmente escrevessem sobre as possibilidades e os desafios da cidade como referência para o ensino de geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental teve um caráter predominantemente metodológico. Se, por um lado, os conceitos de paisagem e de lugar são fundamentais para o ensino de geografia nos anos iniciais; por outro, a cidade, como palco da vida da maioria dos nossos alunos, tem se apresentado como mediadora para o desenvolvimento do pensamento geográfico por meio de temas geográficos desenvolvidos no Capítulo III e que permearam as discussões na Unidade III do curso de formação continuada, como: a artificialização da natureza e as suas implicações socioeconômicas, a produção do espaço urbano, a aparência, a essência, o simbolismo, o mercado e o direito à cidade.

Dessa forma, esse será o parâmetro para analisar os textos produzidos pelas professoras no final do terceiro módulo da formação, em que as marcas das abordagens geográficas realizadas pelas professoras, não mais estão relacionadas diretamente aos conceitos de lugar e de paisagem, mas na intersecção deles com o ensino de geografia que tem na cidade o referencial metodológico. Agora, a abordagem não mais se limita à apropriação do conceito, como no subcapítulo anterior; mas, na utilização do conceito para resolver problemas particulares, ou seja, o conceito passa a existir como possibilidade nas atividades práticas das professoras, como o caminho de volta da ascensão do abstrato ao concreto. Desse modo, os conceitos geográficos aparecem no pensamento das professoras integrados aos temas alusivos ao ensino de cidade.

No texto da professora Jane, é possível perceber a integração do tema artificialização da natureza e as suas implicações socioeconômicas com o conceito de paisagem ao afirmar que o “foco principal nessa referência é levar o aluno perceber a natureza e a sociedade, e as relações entre elas, com as transformações provocadas pelo homem na paisagem [...]”. Embora a professora faça uma inferência simples dos elementos que constituem a paisagem urbana, é viável afirmar que a abordagem geográfica está presente nesse fragmento. Aliás, o elemento essencial de abordagem geográfica, ou seja, a ideia de produção do espaço geográfico, intrínseca nas transformações provocadas pelo homem na paisagem.

Também pode-se referenciar essa relação no texto da professora Nil, quando ela afirma que se ensina geografia com referencial na cidade, “buscando desafios propostos que a Geografia escolar nos oferece, estudando com referencial no lugar das pessoas (compreensão

da construção de um espaço cidadão) e o que este espaço representa para os alunos”. Uma análise imediata desse fragmento talvez não revele a relação entre o conceito e o tema geográfico. No entanto, com uma análise mais criteriosa, é possível observar elementos importantes da relação do conceito de lugar com o tema simbolismo, mercado e direito à cidade. Primeiro, destaca-se a relação do conceito de lugar com o simbólico, ou melhor, com as representações mentais que substituem objetos do mundo real. Essa é uma das diversas acepções do conceito de lugar e que está relacionada à representação de uma parte do espaço para as pessoas que ali vivem, didaticamente importante, pois pode influenciar nos motivos dos alunos para aprenderem. Segundo, na relação do lugar com o direito à cidade, mais especificamente se tomarmos o direito à cidade como essência da construção de um espaço cidadão, uma vez que o conceito de lugar vem recebendo diversas interpretações; mas ainda podemos dizer que o lugar se manifesta na existência, na solidariedade e, principalmente, na resistência se voltarmos o olhar para a parcela menos favorecida da sociedade, e a geografia, sem sombra de dúvida, clama pela emancipação do ser humano.

Esse aspecto ganha relevância se considerarmos que as professoras, no início da unidade em que se estudou o conceito de lugar, deram ao lugar o sentido de localização. Algo que não deixa de ser verdadeiro, mas que restringe esse conceito a sua dimensão estritamente empírica. Por outro lado, pensar o conceito de lugar em uma perspectiva da construção de um espaço cidadão significa fazer a leitura do lugar a partir das “relações mais gerais, mais globais, em sua complexidade e em suas contradições” (CAVALCANTI, 2019, p. 131).

Para as professoras, as variantes epistemológicas do conceito de lugar são importantes, pois elas possibilitam a superação do ensino empírico no ensino de geografia. Nesse sentido, houve evolução, e a professora Nil demonstrou isso ao relacionar o conceito à construção de um espaço cidadão. Essa ideia supera a concepção de ensino empírico dessa ciência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A professora Alzira também fez referência à relação entre um dos conceitos basilares da geografia e os temas geográficos que transversalizaram os estudos dos conceitos de cidade e de urbano ao afirmar que o ensino de geografia deve proporcionar aos alunos “a curiosidade pela paisagem que mostra as diferenças impostas pelo homem que só podem ser absorvidas pelo pensamento”. Ou ainda no trecho seguinte:

sendo assim, o aluno perceberá o tamanho da dimensão ou criar um conceito com mais indagação, levando-o a pensar de onde veio? porque surgiu? quanto tempo levou para ser construído? Além disso, questionar o nome de uma rua, um monumento, porque tem este nome? Porque está aqui?

Nas palavras da professora, encontramos evidências do tema – a produção do espaço urbano, aparência e essência –, relacionando-o com o conceito de paisagem. Como categoricamente desenvolvido em um artigo, Couto (2006) aborda sobre a “visibilidade do invisível”, ou seja, a capacidade de ir além da aparência e encontrar na paisagem o que não pode ser captado pelos sentidos. Nada mais do que a ascensão do abstrato ao concreto, criado por Karl Marx. Sendo assim, isso só seria possível com a superação do ensino empírico, muito comum em nossas escolas com predomínio da transmissão direta de conteúdos (Cf. Capítulo 1) como problemas da pedagogia.

Por conseguinte, dois pontos fundamentais podem ser extraídos da narrativa da professora. No primeiro trecho, ela dá sinais de ter compreendido o que pode ser absorvido pelos sentidos (imediato) e o que pode ser absorvido pelo pensamento (mediato); no segundo, as suas indagações pressupõem que a problematização é o caminho para se buscar o que não aparece de forma imediata. Assim, não se ensina as respostas para perguntas geográficas, mas se medeia a construção de modelos geográficos de maneira diversa e sempre cambiáveis.

5.4 As mediações didáticas desenvolvidas pela professora Elisa para ensinar geografia nos anos iniciais

Quando formulamos a ideia de acrescentar a ação como quarto passo à proposta didática de Cavalcanti (2014; 2019), a preocupação era a de atender uma particularidade metodológica da pesquisa. Ou seja, de analisar os processos mediadores por parte da professora na elaboração e na execução da proposta de ensino de geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente analisar o controle que ela teria sobre a atividade de ensino para além do planejamento, em atividade na sala de aula.

Julgamos que houve um avanço expressivo se considerarmos o desenvolvimento do pensamento das professoras entre o primeiro e o segundo planejamento (na primeira etapa da formação). Todavia, destacamos o pensamento da professora Elisa no final da segunda etapa do processo formativo em que a docente escreveu sobre as possibilidades e os desafios da cidade como referência para o ensino de geografia.

Esta experiência me fez ver que é importante voltar minhas ações pedagógicas, na disciplina de Geografia, para os saberes cotidianos dos alunos, de sua historicidade, ou seja, que expressam os contrastes da realidade que vivenciam. Temos que levar nossos alunos a pensarem sobre o vivido e, como se relacionam com ele. Valorizando a cultura e seus questionamentos sobre a realidade. Ajudá-los no processo de apropriação dos conceitos e valores, importantes para a solução de problemas de forma crítica e participativa. Mas principalmente para construir o mundo em que

estão inseridos.

Diante dessa realidade me deparo com o desafio de mediar um ensino de Geografia que leve os estudantes ao processo de amadurecimento físico e intelectual, formando/criando um universo crítico que lhes permita se posicionar e a construir o futuro, indagando e pensando os problemas vividos em seu meio social e que ele pode propor transformações que facilite sua vida como cidadão. Planejar ações que ensine nossos educandos a ser pensantes, questionadores, que garantam seus direitos e que os façam conscientes de seus deveres.

Como professora, devo estimular e criar situações para que os alunos sejam envolvidos pelo tema abordado passando assim a serem participativos e ampliando seu conhecimento. Então pensar um planejamento que problematize os temas relacionados ao dia a dia, dos alunos, suas dificuldades e demandas. Levar para a sala de aula debates atuais sobre direitos e deveres de cidadãos, bem como o enfrentamento a vulnerabilidade social que estão expostos. Condições precárias de moradias, serviços públicos prestados com ineficácia e sem valorizar os direitos que possuem. Penso que são muitas as contribuições que como docentes podemos proporcionar a formação de novos agentes de transformação para uma sociedade mais justa, para gerações futuras. Nossos alunos são os sujeitos da realidade social onde estão inseridos. A mediação didática para o ensino da cidade terá melhor êxito se em nosso fazer pedagógico, agirmos não só como professores mediadores, mas também como pesquisadores, atuante no processo de produção do conhecimento escolar e os estudantes como sujeitos do processo devem estar imersos no contexto da investigação, problematizando, realizando leituras dos problemas vivenciados, onde os mesmos também possam produzir conhecimentos críticos (Professora Elisa).

Sem a intenção de exceder na análise, salvo o equívoco de a geografia promover o desenvolvimento físico e a ausência dos conceitos de lugar e de paisagem que foram elementares nas duas etapas do processo formativo. Destacamos que a professora mudou, consideravelmente, em vários aspectos relacionados aos temas transversais do processo formativo, tais como: saberes cotidianos, valorização da cultura, apropriação de conceitos, enfrentamento da vulnerabilidade social, professor mediador e pesquisador.

Assim, essa evolução do pensamento da professora tem relação com aspectos importantes da mediação, em parte à evolução no domínio de conceitos como paisagem e lugar imprescindíveis para que se referencie a cidade para o ensino de geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A narrativa sobre a importância dos conceitos de paisagem e de lugar para o ensino dos conteúdos geográficos, escrita no final dos estudos desses conceitos, revela essa evolução.

Em nosso fazer pedagógico, com certeza precisamos levar nossos estudantes a compreender no cotidiano seus espaços de vivência. Assim, a apropriação dos conceitos que representam paisagem e lugar para o ensino dos conteúdos geográficos é de fundamental importância.

Como mediadora do conhecimento devo proporcionar espaços de aprendizagens mais críticos e reflexivos, fazendo com que os estudantes percebam a paisagem como primeira instância. Levar os alunos a perceberem que no seu cotidiano a percepção e a imaginação são necessárias na análise da paisagem, assim podemos entender as relações sociais com o espaço e que ela não se limita apenas a materialidade, mas também ao que não pode ser visto, ou seja, a imaterialidade dos significados a ela empregados pelos alunos como sujeitos do espaço.

As leituras e reflexões vistas no curso até aqui tem me feito repensar o planejamento nessa área de ensino, uma vez que se encontra no ato reflexivo do ser humano a busca pelas explicações e compreensão de sua existência, bem como a do outro (Professora Elisa).

Importante destacar que a professora, nos dois momentos, enfatizou a mediação didática como importante para o ensino de geografia, assim como nos planos (Cf. Capítulo IV) e no desenvolvimento deles em sala de aula, há indícios de ampliação da possibilidade de desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos, ampliação das possibilidades de análise dos conceitos/conteúdos e da intersubjetividade para apropriação dos conteúdos de geografia.

Nesse sentido, indícios de possibilidades de desenvolvimento de noções conceituais podem ser evidenciados no texto da professora ao afirmar que, por meio da mediação, deveria proporcionar espaços de aprendizagem mais críticos e que os alunos percebessem a paisagem como primeira instância. Aqui, a professora faz referência à paisagem como conceito mais “empírico” da geografia, que pode ser captado pelos sentidos, ao contrário do lugar, que pressupõe, desde o princípio da análise, a abstração.

Se o planejamento inicia-se com a análise do conteúdo, de acordo com Libâneo (2004b), há indícios desse movimento na fala da professora Elisa ao afirmar que a mediação didática para o ensino da cidade trará bons resultados se agirmos para além da mediação, como pesquisadores, influenciando na produção do conhecimento; e que os alunos sejam sujeitos do processo, imersos no contexto da investigação, problematizando, realizando leituras dos problemas vivenciados e que, também, possam produzir conhecimentos críticos.

Razoavelmente distante da lógica do ensino para o desenvolvimento de Davydov (1988) que se pressupõe a análise a partir da essência, do núcleo central de um conceito-chave. Dessa forma, a professora começa a pensar nos conceitos como elementos articuladores das atividades, visto que tanto ela, como os alunos aparecem na condição de pesquisadores, evidência de evolução dos elementos constituintes das mediações semiótica e didática. Essa ação esteve evidenciada na prática da professora ao planejar uma atividade em que os alunos pesquisaram a satisfação dos serviços públicos prestados no bairro. Destaque para o desvio de uma prática comum em nossas escolas, a pesquisa aleatória ou contingente.

No caso em análise, a pesquisa esteve vinculada à mediação semiótica (linguagem) e considerou, para isso, no planejamento, a contextualização. Como a própria professora fez referência ao escrever que a mediação precisa se direcionar para o “processo de apropriação dos conceitos e valores, importantes para a solução de problemas de forma crítica e participativa. Mas principalmente para construir o mundo em que estão inseridos” (Professora Elisa).

Outro ponto fundamental, observado na ação mediadora da professora, foi a valorização do coletivo na organização das tarefas desenvolvidas pelos alunos. Embora não apareça explicitamente nos dois textos, nas duas sequências didáticas desenvolvidas em sala de aula e até mesmo no plano final da primeira etapa da formação, ela está presente na maioria das atividades. Além disso, a utilização da intersubjetividade destacou-se, principalmente quando comparada à possibilidade de superação do pensamento empírico e da análise inicial do conteúdo.

Para além da medição proposta por Davydov (1988), também ficou marcante no texto e nas sequências didáticas da professora, a valorização do conhecimento cotidiano, presente nas formulações da psicologia histórico-cultural Vygotskyana e introduzidas na perspectiva de ensino de geografia de Cavalcanti (2005) como medição simbólica da dimensão espacial das práticas sociais cotidianas. Essa valorização aparece no texto da professora ao afirmar que as ações pedagógicas devem considerar os saberes cotidianos dos alunos e os contrastes da realidade em que vivenciam. Ademais, afirma que esse fazer pedagógico contribui para que se consiga solucionar problemas de forma crítica e participativa.

Outro aspecto importante que denota evolução na mediação didática, tomando a cidade como referência para o ensino, apareceu no seguinte trecho da última narrativa elaborada pela professora:

Levar para a sala de aula debates atuais sobre direitos e deveres de cidadãos, bem como o enfrentamento e a vulnerabilidade social a que estão expostos. Condições precárias de moradias, serviços públicos prestados com ineficácia e sem valorizar os direitos que possuem (Professora Elisa).

Esses aspectos que desenvolvemos no Capítulo III, e que estiveram presentes no desenvolvimento dos conceitos de paisagem, de lugar, de cidade e de urbano passaram a ser mais explorados pela professora, tanto nas duas sequências didáticas desenvolvidas em sala de aula, quanto nas narrativas. Nas sequências didáticas, essa preocupação está presente na maioria das atividades, dado que o bairro em que se localiza a escola passou a ser a referência para o ensino dos conteúdos e, mesmo que esse não seja nosso objetivo na pesquisa, foi possível perceber que, nas aulas da professora Elisa, os alunos puderam relacionar o conteúdo de geografia à realidade vivenciada no cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar nesta etapa do trabalho, percebe-se que, ao longo de seu desenvolvimento, foram suscitadas muitas questões, mas que nenhuma delas teve como objetivo concluir o debate sobre o tema. O que nos cabe, e é possível, no entanto, refere-se à possibilidade de retomar algumas contribuições às quais podem ser referência para outras pesquisas.

Gostaria de salientar que o objetivo consistiu em compreender como a formação continuada centrada nos problemas profissionais, a partir da teoria histórico-cultural, contribuiria para que os professores se apropriassem de conceitos geográficos e didático-metodológicos e desenvolvessem uma proposta de ensino assentada na autoria e na autonomia da prática docente. Essa foi nossa referência para análise do caminho percorrido e das contribuições que esse trabalho oferece tanto em termos acadêmicos como para professores e coordenadores que atuam nessa etapa da Educação Básica.

Se perguntassem, no início dessa caminhada, sobre esse objetivo, talvez o posicionasse demasiadamente pretencioso, pois essencialmente trata-se da possibilidade de transformar pessoas, entretanto esse é o desafio da formação de professores. Principalmente, da formação continuada que tem o potencial de atuar nos problemas já vivenciados pelos professores. Ademais, as contribuições desta pesquisa tornaram-se mais palpáveis à medida que a metodologia centrada nos problemas práticos profissionais permitiu que se realizassem comparações no desempenho das professoras em alguns momentos do processo formativo. Momentos esses que possibilitaram a análise de alguns problemas, mas principalmente das potencialidades de desenvolvimento teórico-metodológico, algo muito presente na perspectiva metodológica da pesquisa que colocou em segundo plano os resultados para evidenciar o processo.

A preocupação com o processo teve como referencial a ideia de que a mudança na prática educativa não é algo que ocorre imediatamente, sendo necessário um período relativamente longo de reflexão prático-teórico-prático, um exercício necessário para que os professores recriem, pelo princípio da atividade, suas ações didático-metodológicas. Assim, por seu caráter processual, as fragilidades apontadas nas etapas anteriores constituíram-se em objetos de análise e de reflexão nas etapas seguintes.

Nesse contexto, isso quer dizer que a primeira etapa do processo formativo, embora tenha contribuído com os objetivos da pesquisa – principalmente a análise do desenvolvimento teórico-metodológico expresso nos planos de aulas – serviu de parâmetro para a organização da segunda etapa de estudos, planejamento e aplicação dos planos em sala de aula. Esse

movimento foi fundamental para abrir possibilidades de superação do positivismo/tecnicismo que tem marcado a formação de professores, que raramente se preocupa com o nível de desenvolvimento real dos participantes.

Desse modo, a pretensão foi a de abrir possibilidades para que a formação continuada, pensada por meio dos problemas práticos profissionais, fosse além de proporcionar melhores condições de ensino de geografia para as professoras participantes da formação. Isso seria pensar linearmente do particular para o geral, indução importante para o desenvolvimento das pesquisas em ciências naturais, mas que se aplicada em ciências humanas pode resultar na fragmentação do resultado e em generalizações equivocadas quanto aos seus efeitos em situações materiais diferentes, com sujeitos e, principalmente, condições diferentes.

Ao contrário, esse trabalho teve como princípio a análise das múltiplas determinações do processo formativo, com a participação efetiva das professoras tanto no processo como no produto, mas consciente de que o conhecimento não é estático. Dessa forma, possibilitou-se a mudança de nossa visão sobre o real, sobre nós e sobre ele mesmo, dependendo do contexto e da eleição que realizamos. Dessa maneira, abre-se uma fenda para uma generalização teórico-conceitual com possibilidades de se efetivar em ambientes que apresentem condições materiais e humanas distintas das que estamos vivenciando, por isso fala-se em processo, não em resultado; em transformação das professoras, não apenas em conhecimento de técnicas de ensino para aplicação irrefletida em sala de aula.

Em vista disso, este trabalho trouxe algumas contribuições importantes, mas que necessitam de um *continuum*, poder-se-ia dizer que resultou em uma fenda para outros trabalhos de pesquisadores preocupados com o tema, para os quais ficam alguns questionamentos e alguns pontos que conseguimos avançar em relação a eles. Quais foram os principais problemas enfrentados pelas professoras pedagogas para ensinar geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Como podem ser organizados os cursos de formação continuada para que esses problemas sejam superados? Quais foram as contribuições deste trabalho para ajudar a pensar no ensino de geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Em relação ao primeiro questionamento, tendo em vista a experiência de dez anos acompanhando a formação continuada de professores da rede estadual de ensino de Barra do Garças, e o diálogo constante com professoras pedagogas que também atuavam no Centro de formação, nosso entendimento era de que as professoras pedagogas teriam pouco domínio dos conceitos/conteúdos que utilizam como parâmetro para o planejamento do que ensinam nas aulas de geografia. Nos planos iniciais e nas falas das professoras durante o curso de formação, essa dedução, em parte, foi contemplada, entretanto, não foi nosso intuito estabelecer critério

classificatório para comparar o nível de conhecimento de cada professora, mas sim tomar como parâmetro para organização do curso e para mediação didática. Até mesmo porque esse é um assunto muito presente em pesquisas já realizadas, mas que tem se constituído um jargão amplamente reproduzido e incompreensível fora dos contextos epistêmicos da ciência de referência, no caso em tela, a geografia.

Quanto ao desenvolvimento das professoras que participaram da pesquisa, entendemos que houve avanço em relação ao domínio dos conceitos de paisagem, de lugar, de cidade e de urbano, perceptíveis nos planos reelaborados e nas narrativas, com destaque para a professora Elisa, que teve possibilidade de participar das duas fases da pesquisa. Todavia, essa é uma questão que será discutida no ponto que trataremos da organização dos cursos de formação continuada como possibilidade de superação dos problemas práticos profissionais. A questão agora está nos conhecimentos que as professoras pedagogas precisam dominar para ensinar geografia. Se o pressuposto era de que o domínio dos conceitos da geografia era necessário, os planos reelaborados durante a primeira etapa e as duas sequências didáticas da professora Elisa, elaboradas e desenvolvidas em sala de aula na segunda etapa da pesquisa, possibilitam afirmar que os conceitos internalizados pelas professoras potencializaram as condições de organização do ensino e a mediação didática dos conteúdos.

Quanto à organização do ensino, nos planos reelaborados, percebemos que o domínio dos conceitos possibilitou que as professoras desenvolvessem, com referencial nos conteúdos, a didática própria para seu ensino. Como os conteúdos que as professoras ensinam nos anos iniciais não fizeram parte diretamente da ementa do curso, os conceitos de lugar, de paisagem, de cidade e de urbano, além dos temas transversais – a artificialização da natureza e suas implicações socioeconômicas, a produção do espaço urbano: aparência, essência, simbolismo, mercado e direito à cidade – foram fundamentais para que a professora Elisa voltasse o olhar para o bairro para ensinar geografia em uma turma do 2º ano. Embora ainda utilizasse o livro didático, as sequências didáticas foram organizadas com referência no bairro em que se localiza a escola, no qual os alunos realizam boa parte de suas atividades cotidianas.

Dessa forma, tendo como parâmetro as mudanças que ocorreram na forma de as professoras organizarem o ensino, principalmente a Professora Elisa, é possível afirmar que os professores possuem pouco domínio da ciência de referência para ensinar geografia nos anos iniciais, não obstante se fazem necessárias algumas ressalvas. Primeiro, é preciso que se tenha clareza sobre os objetivos previstos para serem desenvolvidos nessa etapa do ensino escolar. Esse é um fator importante para pensar nos conceitos e nos conteúdos que os professores pedagogos devem ter apropriados para que desenvolvam nos alunos noções espaciais de cunho

geográfico.

Nessa fase, as professoras que participaram da pesquisa, têm internalizadas muitas propostas de ensino multidisciplinares e pluridisciplinares nas quais o olhar para a disciplina de geografia é realizado pela lente das disciplinas de língua portuguesa e de matemática, algo que precisa também ser desenvolvido nos processos formativos. Isso porque corre-se o risco de a disciplina de geografia ser apenas uma âncora para o desenvolvimento do pensamento espacial em uma perspectiva interpretativa sob a ótica dessas ciências, que possuem objetivos cognitivos totalmente díspares em relação ao espaço geográfico. Como na fala da professora Nil: “Porque não trabalhar textos de geografia na língua portuguesa, envolve tudo, a leitura é importante, e conhecer onde você mora, os locais como foram formados, é possível trabalhar de forma interdisciplinar [...]”. No trecho, fica evidente que o foco está na leitura para a alfabetização em língua portuguesa. É necessário estudar textos de geografia sim, mas com o objetivo de se desenvolver o pensamento espacial geográfico e não para se “alfabetizar” apenas.

Assim, mesmo em uma proposta interdisciplinar para a concretização de uma Educação Geográfica, faz-se necessário desenvolver, com os alunos, o letramento geográfico. Para isso é fundamental que se tenha intencionalidade nas atividades com foco no desenvolvimento do pensamento espacial geográfico, o qual se encontra em uma condição epistemológica diferente daquele presente no ensino de língua portuguesa e do espaço *a priori* dos matemáticos. Desse modo, é para desenvolver os objetivos geográficos previstos para os anos iniciais que os professores pedagogos precisam dominar os conceitos basilares da geografia. De outra forma, a geografia perde a razão de ser ensinada na Educação Básica, sendo assim o que defendemos está centrado na disciplina de geografia, para somente depois pensar em multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade ou mesmo interdisciplinaridade.

Além disso, o estudo da produção do espaço pela lente dos conceitos geográficos possibilita aos professores, em consonância com uma visão crítica da educação escolar e da sua função social, colocarem os alunos em condições de negarem o que lhes é negado em termos de cidadania, por isso a inclusão dos temas transversais que aproximam os conceitos, os objetivos e os conteúdos nas aulas de geografia. Nesse sentido, os conceitos de lugar e de paisagem foram fundamentais para que as professoras mudassem o olhar sobre a cidade, uma lente para enxergar e para refletir sobre coisas que muitas vezes passam despercebidas e que somente o mundo dos conceitos é capaz de desvelar. Um lance do olhar descrito empiricamente não carece de conceitos, mas a análise geográfica intencional não se faz sem eles.

Haja vista que o ensino requer intencionalidade, não nos resta dúvida de que o domínio dos conceitos é fundamental para os professores para que, assim, medeiem as noções espaciais

geográficas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Somente por meio deles, forma-se a plena consciência, visto que não se trata de conhecer algo que está pronto, mas de compreender o movimento da realidade, o que somente níveis de operações mentais superiores podem proporcionar. Nesse cenário, esse processo inicia-se na infância, mas não ocorre naturalmente, precisa ser desenvolvido, cabendo aos professores essa mediação intencional.

Nessa conjectura, antes de perguntarmos se os conceitos são importantes para os professores dos anos iniciais, faz-se necessário que se pergunte: Para que ensinar geografia nos anos iniciais? Se for para servir de âncora para as disciplinas de língua portuguesa e de matemática na matriz curricular, não há razão de sua permanência nessa matriz. Assim, talvez, a pergunta inicial não fosse o que os professores precisam saber para ensinar geografia nos anos iniciais, mas sim por que os conceitos são fundamentais para os professores ensinarem geografia nos anos iniciais.

Quanto à organização dos cursos de formação continuada para superação dos problemas práticos profissionais dos professores pedagogos, temos que a pesquisa realizada por Moraes (2015) apontou que, além da parte teórica, seria necessário que se estabelecessem etapas de planejamento e de desenvolvimento dos planos em sala de aula, com o acompanhamento do professor formador/pesquisador; também colocou em evidência a necessidade de ir além do ensino dos conteúdos disciplinares, pois constatou fragilidade didático-metodológica de uma parcela significativa das professoras envolvidas na pesquisa. Em suma, essas constatações foram fundamentais para a organização da proposta de formação continuada nesta pesquisa.

Em relação ao primeiro ponto – ir além do conhecimento teórico dos conceitos da geografia – dividimos a formação, neste estudo, em duas etapas: uma etapa de estudo e planejamento, mas sem o desenvolvimento do plano em sala de aula; e outra etapa, com apenas uma das professoras, em que foram realizados estudos, planejamento e desenvolvimento do plano em sala de aula com o acompanhamento do professor formador.

Essa última etapa do trabalho foi fundamental para avaliar o efeito da formação continuada nos professores que ensinam geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por isso, o acompanhamento personalizado, dado que, para além dos problemas práticos profissionais genéricos, existem problemas particulares. Além disso, ficaram mais perceptíveis as potencialidades específicas e que poderiam ser desenvolvidas, tendo em vista que as duas sequências didáticas, produzidas e desenvolvidas pela professora Elisa, se destacam qualitativamente em relação aos planos de aula elaborados na primeira etapa.

Alguns fatores relacionados à forma de organização do curso de formação continuada contribuíram para essa evolução da professora. Primeiro, a maior aproximação do professor

formador, possibilitando que a professora dialogasse mais sobre os problemas que possuía para ensinar geografia. Em segundo, a possibilidade de planejar algo que realmente aplicaria em sala de aula, para além da simulação. A simulação foi importante, mas não possibilitou experienciar e vivenciar a situação real de sala de aula que envolve, para além do motivo/desejo para ensinar da professora, os motivos e desejos dos alunos para aprenderem. Esses dois fatores foram importantes para que as aulas da professora aproximassem os conteúdos, os temas e os conceitos geográficos. Além disso, os passos didáticos ficaram mais definidos, pois houve tempo suficiente para aprofundarmos nos conceitos de mediação, de problematização e de síntese.

Sendo assim, para concluir esse ponto, poder-se-á dizer que: a formação continuada tem mais possibilidade de êxito se for organizada em três momentos não lineares e complementares, ou seja, o estudo teórico, o planejamento das aulas e o desenvolvimento do plano em sala de aula; o ponto de partida não se configura no estudo da teoria, mas nos problemas práticos dos professores. Nesse sentido, a formação continuada pode contribuir mais com a atividade docente se conjugar conceitos e/ou conteúdos disciplinares, estudo de didática geral e a possibilidade de os professores planejarem, extraíndo dos próprios conteúdos a didática específica; e dos objetivos, o motivo dos alunos para aprenderem geografia.

Ademais, o ponto de partida nos problemas práticos profissionais possibilitou a avaliação do pesquisador e a autoavaliação tanto do pesquisador como das professoras por meio da comparação das produções, do acompanhamento e do diálogo. Nessa perspectiva, foi necessário que o professor formador (pesquisador) se conectasse às professoras pedagogas na primeira fase da formação, e à professora Elisa na segunda etapa. Dessa forma, o diálogo constituiu-se em uma ação epistemológica do conhecimento das professoras, para, assim, ajudá-las a superarem tais problemas.

Nesse contexto, o acompanhamento e o diálogo possibilitaram novos movimentos, uma vez que o resultado, sempre provisório, constituir-se-á apenas como uma parcela do todo mais abrangente, o processo. Isso pode ser observado na passagem da primeira para a segunda etapa da pesquisa em que a segunda não se configurou em algo novo, mas na consolidação de algumas ideias desenvolvidas na primeira etapa e, dessa forma, na abertura para outros movimentos. Inclusive na proposta de mediação do formador/pesquisador, com maior autonomia para a professora organizar as atividades de estudo constantes nos planos de aula.

Sobre as contribuições desta pesquisa para ajudar a pensar no ensino de geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, podemos fazer três apontamentos que consideramos relevantes, mesmo sabendo que podem não ser consenso. O primeiro versa sobre as políticas

educacionais em desenvolvimento no Brasil e como o ensino de geografia na Educação Básica tem sido influenciado por essa política; por exemplo, no Ensino Fundamental, em que na maioria dos cenários, a geografia tem ocupado o lugar de figurante, uma vez que a prioridade, nessa fase, está voltada para o ensino de língua portuguesa e matemática. Assim, a geografia passa a depender da individualidade e da convicção dos professores pedagogos para ensiná-la.

Logo, mesmo que esse debate esteja presente na academia, precisa ser fortalecido, pois o mundo passa por transformações profundas e, diante delas, a importância do ensino de geografia para a formação humana requer uma rearticulação da Universidade com a Educação Básica. Independente da concepção de ciência e de geografia que as linhas de pesquisa mais se afeiçoem, é imperioso que esse debate ocupe posição privilegiada.

Dessa forma, este estudo traz alguns elementos importantes para fomentar essas discussões, com destaque para a formação continuada dos professores pedagogos, uma atividade que pode ser mais explorada pela Universidade. Nesse caso específico, pelos cursos de geografia, notadamente com maior aproximação da Educação Básica, inclusive com a articulação para participação desses professores em encontros, em seminários e em congressos que discutem o ensino de geografia, ou mesmo levando às escolas cursos que contemplem os problemas profissionais dos professores e professoras que atuam nessa etapa da educação escolar.

O segundo apontamento tem relação com a abertura de possibilidades para a organização da formação continuada nas escolas de Educação Básica. Os resultados apontam para a importância da intersubjetividade e, principalmente, da diversidade de saberes entre os professores. Em nossa experiência profissional, vivenciamos momentos importantes da organização de cursos de formação continuada e, salvo algumas exceções, como neste estudo, deparamo-nos com grupos de estudo mais ou menos homogêneos, formados apenas por professores pedagogos.

Assim, esta pesquisa aponta para a necessidade de formação de grupos de estudo heterogêneos, compostos por professores pedagogos e professores licenciados em disciplinas específicas, nesse caso, licenciados em geografia. Dessa maneira, configurar-se-ia em uma possibilidade para diversas mediações didáticas e pedagógicas pelos professores pedagogos; e conceituais e disciplinares pelos professores licenciados em geografia, proporcionado, dessa forma, um encontro de saberes e de experiências que se complementariam.

Para finalizar, no terceiro apontamento, faremos algumas reflexões sobre possibilidades para pesquisas futuras que tenham como temas o ensino de geografia nos anos iniciais e a formação continuada de professores pedagogos que atuam nessa etapa da Educação Básica.

Iniciaremos pela possibilidade de aprofundamento da formação continuada de professores, centrada nos problemas práticos profissionais. Embora seja muito discutida em didática a referência nos conhecimentos prévios como encaminhamento para o desenvolvimento dos conteúdos, o que se tem visto, na prática, são modelos de formação que se pautam na idealização do que os professores sabem e, dessa forma, a definição dos conteúdos ocorre *a priori*.

Por conseguinte, com base, principalmente, na segunda etapa da pesquisa, com maior aproximação entre a professora Elisa e o professor formador (pesquisador), há indícios de que, no processo formativo, é necessário que se conheça o que os professores sabem para mediar a apropriação do que eles ainda não sabem e que apresentam potencialidades. Com isso, não queremos dizer que as pesquisas que têm como referência atividades sem a participação direta do pesquisador não sejam eficientes, mas referendar que, nas pesquisas que envolvem o processo formativo, exigir-se-á um acompanhamento no qual o princípio colaborativo da pesquisa-ação direcione o processo, uma vez que o que está em jogo não é apenas o conhecimento do fenômeno, mas a transformação dos sujeitos envolvidos no processo. Logo, tem-se aí uma chave para pesquisadores que queiram tomar os problemas práticos profissionais como referencial metodológico, nossa experiência nos habilita dizer que se trata de uma condição importante para que se possa perceber as mudanças nos sujeitos, algo possível por meio da comparação em momentos distintos do processo.

Outra possibilidade pode ser creditada à perspectiva de se aprofundar no conhecimento da relação entre os conceitos e a ótica metodológica. Neste estudo, os conceitos de paisagem, de lugar, de cidade e de urbano foram parametrizados pela didática geral de Davydov (1988) e pela didática específica de Cavalcanti (2014; 2019), e os resultados foram animadores. No entanto, esses resultados carecem de aprofundamento, como uma forma de consolidar a ideia de que esses elementos, constitutivos da mediação didática e cognitiva, carecem de serem estudados de maneira integrada.

Isto posto, salientamos que o presente trabalho reflete o resultado provisório de um processo inacabado com ampla possibilidade de questionamentos e proposições. Outrossim, constitui-se uma fenda no vasto campo que envolve o ensino de geografia e a formação de professores, uma vez que àqueles que se sentem realizados com os resultados, dificilmente atuam diante da possibilidade de transformar a realidade.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, R. R. S. D. **A construção histórica e política do professor/a leigo/a no Brasil:** um estudo de caso sobre o proformação. Dissertação (Mestrado), Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2007. Disponível em: http://tede.est.edu.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=111. Acesso em: 30 abr. 2018.
- ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27876/29648>. Acesso em: 15 ago. 2018.
- ARAÚJO, E. S; MOURA, M. O. de. Contribuições da teoria histórico-cultural à pesquisa qualitativa sobre formação docente. In: PIMENTA S. G; FRANCO M. A. S. (Org.). **Pesquisa em Educação**. Possibilidades investigativas-formativas da pesquisa-ação. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, v. 1, p. 75-101.
- ASBAHR, F. S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, Mai/Jun/Jul/Ago 2005, p. 108-119. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782005000200009&script=sci_arttext. Acesso em: 13 jun. 2019.
- BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil:** próximos passos - Sumário executivo (em português). Washington, D.C.: Banco Mundial, 2010. Disponível em: http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/38171661293020543041/ESummary_Atingindo_Educacao_nivel_Mundial_Brasil_DEZ2010.pdf. Acesso em: 16 dez. 2018.
- BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Trad. Emani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BRAGA, R. B. Tensões e interações entre o saber científico e o escolar: considerações sobre o ensino de Geografia. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Belo Horizonte: ENDIPE, 2010. p. 392-411.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508200/CF88_EC85.pdf. Acesso em 21 de abr. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação Para Todos**. Brasília: Ministério da educação, 1993. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 out. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação

nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 17 abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 21 abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 17 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf. Acesso em: 30 jun. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2020 Principais Resultados**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/tabelas_de_divulgacao_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em: 23 de jan. 2021.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7mpTx9mbrLG6Dd3FQhFqZYH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 21 nov. 2018.

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. **Org. Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 6. ed. Porto Alegre: Medição, 2008. p. 85-135.

CALLAI, H. C. **Formação profissional da geografia: o professor**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2013.

CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.

CARLOS, A. F. A. A reprodução do espaço urbano. In: **Crise Urbana** São Paulo: Contexto, 2015, pp. 25-35.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. Campinas: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, L. S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma

contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/WnXnVgTRQHZttxBQR44gt9x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 nov. 2020.

CAVALCANTI, L. S. **A geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papirus, 2008.

CAVALCANTI, L. S. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais. **Anais...**, Belo Horizonte, 2010, p. 1-16. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file>. Acesso em: 13 de mai. 2018.

CAVALCANTI, L. S. Ensinar geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. **Revista da ANPEGE**, v. 7, n. 1, número especial, p. 193-203, out. 2011. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6563>. Acesso em: 23 de jul. 2017.

CAVALCANTI, L. S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas (SP): Papirus, 2012.

CAVALCANTI, L. S. Geografia escolar e a busca de abordagens teórico/práticas para realizar sua relevância social. In: SILVA, E. I.; PIRES, L. M. **Desafios da didática em geografia** (Org.). Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013a. p. 45-65.

CAVALCANTI, L. S. Os Conteúdos Geográficos no cotidiano da escola e a meta de formação de conceitos. In: ALBUQUERQUE, A. M.; FERREIRA A. S. **Formação, pesquisa e práticas docentes**: reformas curriculares em questão. João Pessoa: Editora Mídia, 2013b.

CAVALCANTI, L. S. A metrópole em foco no ensino de Geografia: O que/ para que/para quem ensinar? In: PAULA, F. M. de A.; CAVALCANTI, L. de S.; SOUZA, V. C. de. **O ensino de Geografia e Metrópole**. 1 ed. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014.

CAVALCANTI, L. S. **Pensar pela Geografia** – ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CHAIKLIN, S. Ensino desenvolvimental na escola secundária superior. Trad. José Carlos Libâneo; Raquel A. M. da Madeira Freitas. In: HEDEGAARD, M.; LOMPSCHER, J. (Orgs.). **Learning Activity and Development**. Aarhus: Aarhus University Press, 1999.

CHARLOT, B. **Os jovens e o saber**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

COUTO, M. A. C. A invisibilidade do visível: conceitos e organização do ensino de geografia. **Revista Tamoios**, Rio de Janeiro, ano II, n. 2, p. 1-31, 2006. Disponível em: <http://www.ffp.uerj.br/tamoios/revistas/0602/visibilidade.pdf>. Acesso em: 17 de abr. 2019.

DAVYDOV, V. V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. La Habana. Editorial Pueblo y Educación. Cuba. 1981.

DAVYDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica, teórica y experimental. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DE ASSIS, R. M. O método em Marx. **Cadernos de Pesquisa**. v. 24, n. 1, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/issue/view/396>. Acesso em: 15 de jan. 2019.

DEMO, P. Formação Permanente de Professores: educar pela pesquisa. In: MENEZES, L. C. (Org.). **Professores: Formação e Profissão**. Campinas, S. P.: Autores Associados, 1996.

FERNÁNDEZ CASO, M. V. “Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en geografía”, **Geografía, Nuevos temas, nuevas preguntas**. Un temario para su enseñanza, V. Fernández Caso y R. Gurevich (coord.), Biblos: Buenos Aires, 2007. Disponível em: https://www.academia.edu/34111548/Geografia_temas_y_preguntas. Acesso em: 20 de set. 2019.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n.119, p.379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 25 jan. 2018.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2018.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó, SC: Argos, 2012.

GARCÍA PÉREZ, F. F. Los modelos didácticos como instrumento de análisis y intervención en la realidad educativa. **Revista Electrónica de La Universidad de Barcelona**, n. 207, 2000. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-207.htm>. Acesso em: 10 mar. 2018.

GARCÍA PÉREZ, F. F. ¿Qué tipo de formación del profesorado sería más adecuada para trabajar en la dirección de lo defendido en los apartados anteriores? Una propuesta centrada en los “problemas profesionales”. In: MORANTE, J. R.; (Coord.). **Formación crítica del profesorado y profesionalidad democrática**. Espanha: Con-Ciencia Social, 2006, p. 39-57.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIOLO, J. A. educação a distância e a formação de professores. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/yQbgDvpr5BmJPwJRqfdvDQb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 abr. 2020.

GOMES, P. C. da C. **Quadros geográficos**. Uma forma de ver, uma forma de pensar. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

GOULART, L. B. O que afinal que um professor dos anos iniciais precisa saber para ensinar

geografia? **PerCursos**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 20-38, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2763>. Acesso em: 22 abr. 2021.

GUIMARÃES, V. S. PROFESSORES E SUAS DISPOSIÇÕES EM RELAÇÃO À PROFISSÃO: um estudo a partir de docentes em exercício. **Educativa**, Goiânia, v. 10, n. 2, p. 261-274, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/464/386>. Acesso em: 23 de set. 2018.

GUREVICH, R.; CASO, M. V. F. Buenos Aires: itinerários para su enseñanza. In: RODRIGUEZ, A. C.; LACHE, M. N. (Compiladores). **Ciudades leídas, ciudades contadas. La ciudad como escenario didáctico para la enseñanza de la geografía**. Bogotá D.C., Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2011.

HARVEY, D. O direito à cidade. **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 29, p. 73-89, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/l/article/view/18497>. Acesso em: 15 dez 2019.

HEDEGAARD, M. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 199-227.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação Mediadora: Uma Reflexão Dialógica na Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

IBGE. **Divisão Regional do Brasil em Regiões Geográficas Imediatas e Regiões Geográficas Intermediárias** 2017/IBGE. Coordenação de Geografia. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100600.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2019.

ILIENKOV, E. Elevar-se de lo abstrato a lo concreto. In: LOPEZ DIAZ, P. (Org.) **El capital, teoría, estructura y método** 1. México, Ediciones de Cultura Popular, 1978.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. La profesión docente ante los desafíos del presente e del futuro. In: C. Marcelo (Ed.). **La Función Docente**. Madrid: Editorial Síntesis, 2001.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LAHORGUE, M. L. Cidade: obra e produto. **Geosul**, v.17, n.33, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/13786>. Acesso em: 28 jun. 2021.

LEFEBVRE, H. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: *La production de l'espace*. 4. ed. Paris: Éditions Anthropos, 2000.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J. C. O modo de pensar didático e a metodologia do ensino da didática: a relação objetivo-conteúdo-método na didática crítico-social. In: LIBÂNEO, J. C. **Didática: velhos e novos temas**. Goiânia: edição do autor, 2002, p. 81-85.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 5-24, Sept./Oct./Nov./Dec. 2004a.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Revista Educar**, n. 24, Curitiba: Editora UFPR, 2004b, pp.113-147.

LIBÂNEO, J. C. Teoria histórico-cultural e metodologia de ensino: para aprender a pensar geograficamente. **XII ENCUESTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA**, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay, p. 1-14, abr. 2009. Disponível em: <http://www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Ensenanzadelageografia/Metodologiaparalaensenanza/101.pdf>. Acesso em: 21 de set. 2019.

LIBÂNEO, J. C. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, set./dez. 2010, p. 562-583.

LIBÂNEO, J. C. **Considerações críticas sobre o documento “Diretrizes do pacto pela educação: reforma educacional goiana”** – setembro de 2011. [Goiânia], 2011. Disponível em: <https://libanioabgo.files.wordpress.com/2012/02/consideralibc3a2neo-considerac3a7c3b5es-crc3adticas-sobre-o-documento-e2809cdiretrizes-do-pacto-pela-educac3a7c3a3o-reforma-educacional-goiana.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2019.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, 2012, p. 13-28.

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. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-> 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. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/c800518>. Acesso em 15 mai. 2019.

LIBÂNEO, J. C. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 353-387, maio/ago. 2016. Disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/17012018_a_teorias_do_ensino_para_o_desenvolvimento_humano_e_o_planejamento_de_ensino.pdf. Acesso em: 15 de jun. 2017.

LÜDKE, M; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATO GROSSO. **Resolução 262**, do Conselho Estadual de Educação Estabelece as normas

aplicáveis para a organização curricular por ciclos de formação no Ensino Fundamental e Médio do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEE-MT_cee-mt_26202-ceemt.pdf?query=133/2005-CEE/MS. Acesso em: 14 de mai. 2018.

MARX, K. **Para a crítica da economia política**. Trad. Edgard Malagodi *et al.* São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1983-1985. 3v. (Os Economistas).

MÁXIMO, A. C.; CARVALHO, R. B. F. **Formação de professores e qualidade do ensino em Mato Grosso (1995-2005)**. Brasília: Liber Livro, 2009.

MÁXIMO, A. C.; NOGUEIRA, G. S. **Formação continuada de professores em Mato Grosso (1995-2005)**. Brasília: Liber Livro, 2009.

MEIRIEU, P. **Aprender, Sim, mas como?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MIRANDA, S. L. O ensino de geografia e os professores dos anos iniciais da escola fundamental: currículo, teoria e prática na formação e no trabalho docente. In: BENTO, I. P.; OLIVEIRA, K. A. T. (Orgs.). **Formação de Professores: pesquisa e prática pedagógica em geografia**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012. p. 79-101.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2011.

MORAES, A. C. R. **Geografia: Pequena História Crítica**. São Paulo: Hucitec, 1981.

MORAES, I. D. C. **A formação continuada do professor dos anos iniciais e o ensino de Geografia: o conceito de lugar em uma perspectiva do ensino desenvolvimental**. 2015. 200 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

NASCIMENTO, A. M. do. **Migrações em Barra do Garças: influência no imaginário cultural da região (1960-80)**. 2009. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/113/o/IISPHist09_Alessandroascimento.pdf. Acesso em 11 jan. 2021.

NÉBIAS, C. Formação dos conceitos científicos e práticas pedagógicas. Interface - Comunicação, Saúde, Educação. Trabalho apresentado em mesa-redonda no **IX Endipe - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, Águas de Lindóia, SP, 1998. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/211585>. Acesso em 13 jan. 2020.

NÓVOA, A. **A formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991;

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÚÑEZ, I. B. **Vygotsky, Leontiev, Galperin**. Formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Liber Livro, 2009.

OLIVEIRA, R. P. A transformação da Educação em mercadoria. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>; Acesso em: 01/03/2017.

OLIVEIRA, W. R. de. **A formação do professor/pedagogo e o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental**: estratégias pedagógicas com foco na abordagem sobre microrganismos. 2018. 125 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Stricto sensu Mestrado Profissional em Ensino de Ciências (PPEC)). Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2018.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PUNTEL, G. A. A paisagem no ensino da geografia. **Ágora**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 283-298, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/download/130/85>. Acesso em: 6 mai. 2022.

RIBEIRO, H. S. **O migrante e a cidade**: dilemas e conflitos. Araraquara: Wunderlich, 2001.

SANTOS, L. S. C. **Pensamento Geográfico**: o desafio da formação inicial em geografia. 2020. 200 f. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

SANTOS, M. **Espaço e método**. São Paulo: Nobel, 1985.

SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico informacional. Hucitec. São Paulo, 1994.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2001.

SANTOS, M. **Pensando o espaço do homem**. 5. ed. São Paulo: Edusp, 2004.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SENNA, V. O **Programa Acelera Brasil**. *In*: Em aberto. v. 17, n. 71. Brasília: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Pesquisa Educacionais, 2000. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/229>. Acesso em: 21 jun. 2020.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza. **Estudios Públicos**, v. 83, 2005.

SILVA, C. C. **Formação Continuada**: “o sala de educador” como espaço de produção de conhecimento. 2014. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, Cáceres, 2014. Disponível em: www.unemat.br/prppg/educacao/docs/dissertacao/2014/cristiana_de_campos_silva.pdf.

Acesso em: 15 out. 2018.

SOUZA, M. L. de. Semântica urbana e segregação: disputa simbólica e embates políticos na cidade “empresarialista”. In: VASCONCELOS, P. A.; CORRÊA, R. L.; PINTAUDI, S. M. (orgs.). **A cidade contemporânea: segregação espacial**. 1. ed., 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

SPOSITO, M. E. B. Novos conteúdos nas periferias urbanas das cidades médias do Estado de São Paulo, Brasil. **Investigaciones Geográficas**. México, v.54, p.114 - 139, 2004.

SPOSITO, M. E. B. Segregação socioespacial e centralidade urbana. In: VASCONCELOS, P. A.; CORRÊA, R. L.; PINTAUDI, S. M. (orgs.). **A cidade contemporânea: segregação espacial**. 1. ed., 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados 1988.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Cone, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Martins Fontes: São Paulo, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

YOUNG, M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WRv76FZpdGXpkVYMNm5Bych/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jun. 2017.

ANEXOS

Anexo 1 – Parecer Consubstanciado do CEP



UFG - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO PROFISSIONAL CONTINUADA E O ENSINO DE GEOGRAFIA EM
UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL

Pesquisador: ISMAEL DONIZETE CARDOSO DE MORAES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 89288818.9.0000.5083

Instituição Proponente: Universidade Federal de Goiás - UFG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.738.592

Apresentação do Projeto:

O projeto examinará se a formação continuada direcionada à prática de ensino e seus problemas contribui para a adoção, por parte dos professores, de conceitos geográficos e didático-metodológicos básicos. Será avaliado o papel das linguagens potencializadoras dos conteúdos geográficos nos anos iniciais do ensino fundamental. Será também analisado o desenvolvimento cognitivo dos conteúdos geográficos no planejamento e no desenvolvimento em sala de aula. A pesquisa terá metodologia qualitativa e baseada no “princípio do método dialético de produção de conhecimento, por meio da observação, entrevistas e análise das narrativas elaboradas pelos professores”.

Objetivo da Pesquisa:

“Compreender se a formação continuada centrada na teoria histórico cultural e nos problemas profissionais contribui para que os professores se apropriem de conceitos geográficos e didático-metodológicos e desenvolvam uma proposta de ensino tendo como referência a teoria histórico cultural.”

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Serão entrevistados quinze professores de redes de ensino estadual e municipal, utilizando “entrevistas por pautas” e um “experimento formativo” de 40 horas, que ocorrerá nas dependências do CEFAPRO ou em uma das escolas de Barra do Garças.

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.738.592

O pesquisador reconhece possíveis riscos associados com desconforto para responder perguntas, mas que serão minimizados pela maneira de construção do questionário.

Com relação aos benefícios, o pesquisador cita a melhorias da atuação dos professores em decorrência da participação na pesquisa. Não haverá nenhum tipo de ressarcimento ou gratificação, mas não são previstos custos para a participação na pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de projeto de pesquisa inserido na área de Geografia. A metodologia foi definida de maneira clara, permitindo ao CEP avaliar as questões objeto de avaliação do comitê. Foi apresentado cronograma detalhado. Não haverá armazenamento e dados e será garantido o anonimato dos entrevistados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O protocolo foi instruído com projeto de pesquisa, plano de formação, termos de anuência da SEDUC-MT e Secretaria Municipal de Educação de Barra do Garças, instrumentos de coleta de dados, folha de rosto, TCLE e cronograma com período de início da coleta de dados compatível com o período de avaliação do CEP. O TCLE segue rigorosamente as exigências do CEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendências apontadas em parecer anterior foram atendidas. Somos favoráveis à aprovação do presente protocolo de pesquisa, smj deste Comitê.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, prevista para março de 2021.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1117619.pdf	22/06/2018 14:46:00		Aceito

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.738.592

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ISMAEL.doc	22/06/2018 14:45:06	ISMAEL DONIZETE CARDOSO DE MORAES	Aceito
Outros	plano_formacao.docx	07/05/2018 22:31:24	ISMAEL DONIZETE CARDOSO DE MORAES	Aceito
Outros	instrumento_narati.docx	07/05/2018 22:26:28	ISMAEL DONIZETE CARDOSO DE MORAES	Aceito
Outros	instrumento_narrativ.docx	07/05/2018 22:25:57	ISMAEL DONIZETE CARDOSO DE MORAES	Aceito
Outros	instrumento_narrativa.docx	07/05/2018 22:25:05	ISMAEL DONIZETE CARDOSO DE MORAES	Aceito
Outros	instrumento_entrevista.docx	07/05/2018 22:24:09	ISMAEL DONIZETE CARDOSO DE MORAES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	anuencia_municipio.pdf	07/05/2018 22:22:19	ISMAEL DONIZETE CARDOSO DE MORAES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	anuencia_estado.pdf	07/05/2018 22:21:49	ISMAEL DONIZETE CARDOSO DE MORAES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_esquisa.docx	07/05/2018 22:18:13	ISMAEL DONIZETE CARDOSO DE MORAES	Aceito
Cronograma	cronograma_ismael.docx	07/05/2018 22:17:22	ISMAEL DONIZETE CARDOSO DE MORAES	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	07/05/2018 22:09:32	ISMAEL DONIZETE CARDOSO DE MORAES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



UFG - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 2.738.592

GOIANIA, 26 de Junho de 2018

Assinado por:
João Batista de Souza
(Coordenador)

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com

Anexo 2 – Planos Iniciais Das Professoras

a) PLANO 1

DISCIPLINA: Geografia ANO: 4º ANO. TURNO: VESPERTINO

Objetivos de aprendizagem inseridos no sistema SigEduca.

Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas no ambiente em que vive, bem como a ação na conservação ou degradação dessas áreas.

Objetivos Específicos:

Compreender os fatores que influenciaram as mudanças nas paisagens em Barra do Garças;

Entender as mudanças que ocorrem no decorrer dos tempos;

Identificar as características das paisagens naturais e modificadas, percebendo a ação do homem para com o meio ambiente / conscientização. Trabalhar a noção temporal antes e depois.

Conteúdo:

Paisagem urbana;

Metodologia:

1º Momento: Problemática

Que transformações ocorrem durante o tempo nas paisagens de Barra do Garças representada na foto?

Quais as diferenças entre as duas fotos?

2º Momento: Sistematização

Imagem, textos e vídeos problematizados para relacionar conceitos de diferentes tipos de paisagem paisagens;

3º Momento: Síntese

Individual ou em grupo: Escreva o que vocês visualizaram nas imagens apresentadas, fazer a socialização.



Procedimentos Metodológicos:

Trabalho em grupo, dividindo a sala em 3 grupos para analisar as imagens do passado e presente, (sobre pontos positivos e negativos destas transformações que ocorrem no decorrer do tempo);

Fazer uma pergunta dentro do assunto problematizando a imagem e o texto.

Por que o homem modifica o seu meio ambiente? Será que é possível modificar sem prejudicar? Como?

Pedir para que os alunos tragam fotos de passeios e viagens que fizeram com a família para elaborar um painel de paisagens naturais e modificadas;

Organizar um passeio e pedir para que os alunos observem as diversas paisagens encontradas durante o percurso;

Avaliação: Avaliação Diagnóstica e formativa;

b) PLANO 2

Plano de Aula - 3º ano (4 aulas)

Disciplina: Geografia

Tema: Paisagens hidrográficas do nosso Município

Conceitos: Geografia Física: focaliza-se no estudo das características naturais, como clima, vegetação, hidrografia, relevo e os impactos decorrentes da exploração.

HIDROGRAFIA - é uma parte da Geografia Física que classifica e estuda as águas do planeta Terra. O objeto de estudo da hidrografia é a água da Terra;

Bacia Hidrográfica - Grande Bacia do Tocantins. Para esta bacia contribui a Bacia do Rio Araguaia, recebe pela esquerda os rios Garças e das Mortes. O Rio Garças deu origem ao nome de nosso município.

Bacia Hidrográfica: Conjunto de terras drenadas por um rio principal e seus afluentes.

Rio: Curso d'água natural que deságua em outro rio, lago ou mar. Os rios levam as águas superficiais, realizando uma função de drenagem, ou seja, escoamento das águas. Seus cursos estendem-se do ponto mais alto (nascente ou montante) até o ponto mais baixo (foz ou jusante), que pode corresponder ao nível do mar, de um lago ou de outro rio do qual é afluente.

Sanga: Córrego que seca com facilidade. Um riacho com apenas 1.5 a 2 metros de largura.

Córrego: é uma denominação dada a um corpo de água corrente de pequeno porte. Rotineiramente, é utilizado para se referir a algo de menor tamanho que um riacho.

Riacho: pequeno rio.

Ribeirão: Curso de água maior do que um regato, mas menor que um rio.

Regato: Corrente de água pouco considerável; pequeno ribeiro, riacho, córrego, arroio.

Arroio: Nos países tropicais, canal natural ou artificial, que liga cursos de água.

Olho d'Água: Nascente de um rio.

Rios perenes: São rios cujas águas não secam, mesmo nos períodos de pouca precipitação. Esses rios são muito importantes em regiões de climas seco, árido e semiárido, principalmente na agricultura.

Rios temporários ou intermitentes: São rios temporários que secam nos períodos com pouco ou nenhum volume de precipitação.

Objetivo Geral do sistema:

Identifica e descreve, em diferentes linguagens os conceitos pertinentes à paisagem física: rio, bacia hidrográfica, rede hidrográfica, vegetação, clima, relevo.

Objetivos específicos:

Conhecer a História da povoação às margens dos rios Garças e Araguaia;

Reconhecer as mudanças ocorridas nesses rios, suas características e sua importância;

Compreender a importância do ciclo da água para a manutenção da vida na Terra;

Apontar que a água, devido à sua grande importância, não apenas para as nossas populações ribeirinhas, mas também é de suma importância para toda vida na terra;

Reconhecer a paisagem natural e a paisagem humanizada.

Conteúdo: Nossos rios Araguaia e Garças

Metodologia:

1º momento: problematização.

Iniciaremos a aula questionando os estudantes a respeito dos rios, buscando relacionar o conteúdo com a realidade local, destacando, a importância dos rios que localizam-se nas proximidades da nossa cidade: rios de onde se extrai a água para abastecer a população das cidades de Barra do Garças, Pontal do Araguaia e Aragarças/ sendo esta uma forma de utilização das águas dos referidos rios pela população.

O que é um rio?

Qual a importância dos rios?

Temos algum rio ou rios nas proximidades da escola? De nossa cidade? Qual o nome dele?

Eles são rios que abastecem nossas casas?

Qual o nome dele ou deles?

Para que mais utilizamos esses rios?

2º momento: sistematização.

Apresentação através de slides (vídeos), sobre a importância deste recurso da natureza, para nosso município;

3º momento: síntese.

Visita a Estação de Tratamento (ETA), Águas de Barra do Garças

Mostrar como acontece a interferência do homem na natureza;

Analisar a interferência negativa do homem no meio ambiente em que vive;

Iniciar um debate sobre as diversas formas de preservação do meio ambiente.

Procedimentos metodológicos:

(Leitura das imagens, comparações e questionamentos)

Através de um diálogo com os alunos, ressaltar a utilização da água dos rios pelo homem: abastecimento, (irrigação, turismo, pesca) e também a poluição dos mesmos.

O rio Araguaia é um curso de água que banha os estados de Goiás, Mato Grosso, Tocantins e Pará, no Brasil. Nasce nos altiplanos que dividem os estados de Goiás e Mato Grosso: a nascente do rio se encontra na Serra do Caiapó, próximo ao Parque Nacional das Emas, no município de Mineiros, em Goiás.

Qual a importância desses rios para nosso município?

Quais os fatores que impulsionam o turismo em nosso município?

Uso de imagens diversas.

Músicas da terra e poemas sobre os rios.



Nosso Araguaia ontem



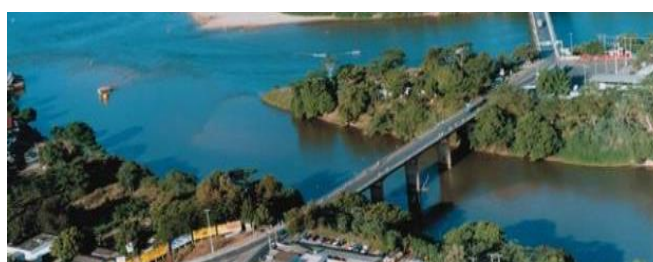
Nosso Araguaia hoje



Rio Araguaia 2018



Rio Araguaia 2000



Rio Garças antes



Rio Garças 2018



Encontro dos rios Araguaia e Garças

Barra do Garças -Localizada às margens do Rio Araguaia, é o paraíso dos pescadores. As praias fluviais formadas pelo Araguaia e Garças ficam lotadas em junho e julho, quando o volume de água diminui, aparecem pequenas lagoas, nas quais os peixes são presos fáceis para anzóis e tarrafas.

Recursos:

Mapa das Bacias Hidrográficas do Brasil;

Fotos (imagens/ Figuras);

Computador/*Datashow*;

Textos relacionados.

Avaliação

Através da participação e o interesse, da capacidade de estabelecer relação entre o conteúdo e sua realidade, partindo de nosso cotidiano.

Fazer um seminário sobre a hidrografia local e ou regional, apresentando os problemas ambientais encontrados, propondo soluções para apaziguar os efeitos negativos e um desenvolvimento sustentável na utilização das águas.

Geração de emprego e renda;

Economia, Política, Cultura, sítio urbano, influência na ocupação do solo urbano.

Pesquisa sobre o aumento das vendas no período temporada. Comércio e prestação de serviço.

Apresentar para a comunidade.

Planos reelaborados na primeira fase da pesquisa

a) PLANO 1

Turma: 2º ano do 1º ciclo (2 aulas)

Disciplina: Geografia; Tema: Sociedade-natureza; Conceito: Lugar e paisagem

Objetivo Geral: Compreender que a passagem do tempo pode ser observada por meio de das transformações na paisagem.

Objetivos Específicos:

Identificar a ordem de eventos em ações diárias, usando palavras como: antes, depois, o corpo, etc.;

Identificar a ordem de eventos em ações diárias, usando palavras como: antes, depois, o corpo etc.;

Identificar e compreender que as paisagens se transformam ao longo do tempo;

Compreender que a ação dos seres humanos altera a paisagem; analisar a paisagem do lugar onde vive, considerando possíveis alterações ao longo do tempo;

Identificar objetos e lugares de vivência (escola e moradia) em imagens aéreas e mapas (visão vertical) e fotografias (visão oblíqua) do componente curricular Geografia.

Conteúdo: As mudanças na paisagem ao longo do tempo

Obs. Esta sequência didática se desenvolve em torno de dois objetos de conhecimento do componente curricular Geografia, Mudanças e permanências e Localização, orientação e representação espacial, que se articulam, respectivamente, às habilidades: Analisar mudanças e permanências, comparando imagens de um mesmo lugar em diferentes tempos;

Motivação: Atividade do livro didático

Dentro de uma caixa, coloque um relógio e deixe que as crianças tentem adivinhar o que tem lá dentro, criando suspense. Converse sobre o uso social da medição de tempo.

Problematização:

A partir das atividades motivadoras propor aos alunos os questionamentos: como organizamos o nosso dia? Que atividades fazemos durante o dia? E a noite fazemos as mesmas atividades? Será que quando éramos pequenos também fazíamos as mesmas atividades diárias que fazemos hoje? Como fazemos para medir o tempo? Considerando este e outros questionamentos possíveis sobre a organização do tempo na nossa vida propor aos alunos a construção de um álbum EU E O TEMPO onde irão relatar a sua história de vida: passado, presente, futuro, registrando através de fotos, desenhos, gravuras, textos os

acontecimentos diários de cada época.

Sugerir que os estudantes observem o ambiente a sua volta, em seguida, ir ao pátio da escola e até a calçada da rua deixando que observem os diferentes tipos de paisagem e mediar uma conversa sobre o tema. Comente que as paisagens também podem conter elementos construídos pelo ser humano e que todos os lugares, sejam urbanos ou rurais, compõem paisagens.

Sistematização:

Atividade 1

Selecionar imagens da rua ou do bairro e juntamente com aos alunos observar as mudanças ocorridas na paisagem ao longo do tempo, mediando a leitura das fotografias, identificando de onde elas são, quando foram produzidas, quanto tempo se passou entre elas, quais mudanças podem ser percebidas e quais elementos permaneceram na paisagem.

Atividade 2

Projetar uma imagem de satélite do bairro e pedir para que os alunos localizem pontos de referência no trajeto para suas casas. Pedir que os alunos anotem os pontos de referência no caderno;

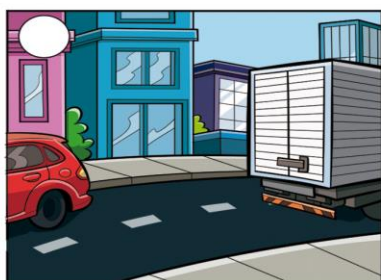
Atividade 3

Expor para os alunos fotografias antigas e atuais da cidade de Barra do Garças. Pedir que escolham duas fotografias e relatem semelhanças e diferenças entre elas. Chamar atenção para as datas relativas a cada uma das imagens.

Explicar que os lugares próximos à escola também sofreram alterações com a passagem do tempo e que alguns elementos surgiram e outros deixaram de existir. Utilizando a própria escola como referência, pesquisando sobre o aspecto do local antes e depois de sua construção e/ou implementação e levando essas informações para os alunos.

Numere as imagens na sequência correta, desde a mais antiga até a mais recente e responda a questão.

Síntese:



O que aconteceu com a paisagem desse lugar? Fazer a socialização das respostas oralmente.

Avaliação

A avaliação ocorrerá em todos os momentos das aulas, visando verificar se os alunos conseguirão descrever as características do bairro da sua escola (Jardim Pitaluga), onde a maioria mora e dos bairros vizinhos, desenvolvendo atitudes de interação, de colaboração e de troca de experiências em grupos de vivência, respeitando os diferentes pontos de vista de cada um em suas colocações.

b) PLANO 2

Turma: Segundo ano

Tema: Rua; Conceitos: Lugar e paisagem; Conteúdo: A transformação da paisagem.

Objetivos

Desenvolver noções de paisagem

Perceber as transformações da paisagem provocadas pelo homem com o passar do tempo

Problematização

Atividade 1

Mediar uma discussão sobre os seguintes questionamentos:

O que é paisagem?

Você observa a paisagem?

Como a paisagem se transforma?

Sistematização

Atividade 1

Solicitar aos alunos uma pesquisa de fotos antigas e recentes da rua onde moram. Em grupos na sala de aula pedir que apontem as mudanças que ocorreram. Os apontamentos serão socializados para os demais alunos.

Atividade 2

Individualmente os alunos farão uma pesquisa com seus familiares sobre o que pensam sobre as mudanças que ocorreram.

Síntese

Atividade 1

Pedir que cada aluno faça um desenho que mostre uma das transformações que ocorreu na sua rua e aponte o motivo. Os desenhos serão apresentação aos colegas,

ênfatizando a ação humana e a transformação da paisagem.

c) **PLANO 3**

Disciplina: Geografia

Turma: 5º ano

Quantidade de aulas: 03

Tema da Aula: Sociedade e geografia

Conceito: Paisagem e Lugar

Objetivo (s):

Relacionar espaço vivido pelos alunos, ao conceito de lugar, um local que nos é familiar ou que faz parte de nossa vida, sendo interpretado no âmbito das nossas experiências particulares;

Compreender que o conceito de paisagem está associado à porção da superfície terrestre que os sentidos do observador alcançam em cada momento, sendo, portanto, um produto da nossa percepção;

Conteúdo: Relações humanas no tempo e no espaço

Problematização:

Atividade 1

Conversa inicial sobre os objetivos da aula. Apresentação simples do que é lugar, paisagem, com exemplos do cotidiano dos alunos. - Assistir ao vídeo conceitos da geografia disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=focuvpq3VOw>

Atividade 2

Conversa com os alunos, pedindo para, com base no vídeo, citarem exemplos de lugares, paisagens. Perguntar aos alunos sobre características que fazem com que os seus exemplos sejam realmente lugares, paisagens

Sistematização

Atividade 1

Pedir para os alunos trazerem, para a aula seguinte, fotografias - recortes de revista, ou material impresso de internet - explicando que terão que explicar a relação de 2 fotografias com conceito de lugares, 2 outras, com o de paisagens.

Atividade 2

Com as carteiras dispostas em círculo cada aluno vai mostrar as fotografias e explicar sua relação com lugar, paisagem.

Síntese:

Cada aluno vai fazer o desenho do lugar e da paisagem com que convivem com maior afetividade. Para a aula seguinte, o dever de casa é escrever um pequeno texto sobre em onde os alunos se sentem seguros ou inseguros. No texto, eles terão que caracterizar as relações de poder sobre esses espaços

Avaliação

A apresentação de lugares, paisagens e territórios, pelos alunos, valerá pontos de participação. Também será dado visto nos desenhos de lugar e paisagem, bem como no texto do dever de casa da segunda aula.

Material Utilizado:

Vídeo- Projetor (ou Televisão) Recortes de revista (ou impressão de fotografias da internet, a critério do aluno) Material de desenho (caderno e lápis de cor)

d) PLANO 4

Turma: 4º ANO

DISCIPLINA: Geografia

ANO: 4º ANO.

Tema: Relação homem natureza

Conceito: Paisagem e espaço geográfico

Objetivo Geral:

Entender as relações entre sociedade e natureza, a partir da análise das transformações das paisagens naturais pelas atividades sociais, culturais, econômicas e políticas, no processo de produção do espaço geográfico.

Objetivos Específicos:

Compreender os fatores que influenciaram as mudanças nas paisagens em Barra do Garças;

Identificar as características das paisagens naturais e modificadas, percebendo a ação do homem sobre a natureza modificando-a.

Identificar as bases econômicas da cidade;

Comparar a economia do passado e do presente;

Analisar as consequências da modernização na transformação das paisagens na cidade.

Conteúdo:

A modernização econômica e as transformações na paisagem.

Problematização

Comparando duas fotos da praça central da cidade de períodos diferentes os alunos respondem aos seguintes questionamentos:

Que transformações na paisagem são visíveis nas imagens?

Que mudanças na economia podem ser apontadas a partir da leitura das imagens?

Como essas mudanças afetam o cotidiano das pessoas?



Sistematização

Atividade 1:

Em grupo os alunos leem o texto: Modernização da economia de Barra do Garças e estabelecem a ideia central.

Apresentam o resultado das discussões para os demais alunos.

Atividade 2:

Divide-se a sala em 2 grupos

Para um dos grupos serão entregues bilhetes com aspectos positivos da modernização que impactam a vida das pessoas, para o outro, aspectos negativos desses impactos da modernização.

Os alunos debatem o assunto defendendo seus respectivos bilhetes com a mediação da professora.

Síntese

Em grupo os alunos analisam a imagem do encontro dos rios Garças (direita) e Araguaia (esquerda) e apontam as consequências da modernização e diversificação das atividades econômicas que podem ser visualizadas ou deduzidas a partir da imagem.



Atividade 2

Organizar um trabalho de campo para que os alunos observem as transformações provocadas pelo homem na paisagem?

Organizar um mural para que os resultados da atividade sejam expostos para a comunidade.

Avaliação

A avaliação será realizada no decorrer das atividades desenvolvidas pelos alunos e servirá de parâmetro para a mediação didática.

Planos de aula produzidos e desenvolvidos em sala de aula na segunda etapa da pesquisa

a) PLANO 1

Cronograma: 06 aulas

Dias: 17, 24 e 31/10/2019 -

Dia: (17/10/19) 5ª-feira

TEMA: Formas de representação e pensamento espacial

CONCEITOS DA GEOGRAFIA: Paisagem e Lugar

OBJETIVO GERAL

Apresenta graficamente, utilizando múltiplas linguagens (mapa, desenho) as especificidades de uma determinada área geográfica.

HABILIDADES (BNCC/DRC):

Identificar e elaborar diferentes formas de representação (desenhos, mapas mentais, maquetes) para representar componentes da paisagem dos lugares de vivência.

OBJETO DE CONHECIMENTO: Localização, orientação e representação espacial

- A) Elementos que compõe o bairro Jardim Pitaluga e bairros vizinhos;
- B) Representação de lugares do bairro que consideram importantes no bairro;
- C) Desenho, mapa e desenvolvimento geográfico.

CONTEXTUALIZAÇÃO (20 min)

Roda de conversa com um moradora do bairro Jardim Pitaluga, sobre a história e sua vivência no bairro.

PROBLEMATIZAÇÃO: (20 min)

Projetar imagens do bairro Jardim Pitaluga e de outro bairro de Barra do Garças e dialogar com os alunos a partir dos seguintes questionamentos:

- O que vocês entendem por bairro?
- O que vocês mais gostam no bairro em que moram?
- Como são as ruas do seu bairro? São todas iguais?
- Vocês conhecem outro da cidade de Barra do Garças?
- Os bairros da cidade de Barra do Garças são iguais?
- Que lugares do bairro você considera importante?

Obs. Permitir que os alunos se expressem. Não antecipar respostas. Elas serão construídas ao longo do plano.

SISTEMATIZAÇÃO

Atividade 1: Apresentação do bairro Jardim Pitaluga e de outros bairros da cidade de Barra do Garças no GOOGLE Earth (40 min)

OBS. Discutir com os alunos a posição em que essas imagens foram produzidas.

Atividade 2: Localizando minha rua

Conversar com a turma sobre a importância de um endereço completo, com ele localizamos o lugar que procuramos, seja nossa residência, nossa escola, um estabelecimento comercial, dentre outros.

No endereço completo deve conter:

- O nome da rua.
- O número da construção a que se refere (casa, prédio).
- O nome do bairro onde fica localizada a rua. O nome do município e do estado.

Dia: (24/10/19) 5ª-feira GEOGRAFIA – 02 AULAS)

Obs. Retomada das aulas anteriores com o mapa político (mapa cadastral) de Barra do Garças.

Atividade 3: Observação da paisagem na rua da escola para elaboração de desenhos. Representação da paisagem (35 min), Exposição dos desenhos no mural da escola.

Atividade 4: Iniciar a aula com a **música Ora bolas** recapitulando as atividades anteriores: Representação e pensamento espacial.

Elaboração do trajeto da casa para escola, com a utilização de croqui do bairro;

Atividade 5: Representação em forma de desenho de um lugar do bairro jardim Pitaluga que considera mais importante. (25 min)

Escrever uma frase dizendo porque considera esse lugar importante.

Identificação do lugar representado no desenho em forma de legenda para exposição no mural da escola.

Dia (31/10/19) 5ª-feira

SÍNTESE

Tendo como referência o trajeto elaborado no mapa do bairro, elaborar um mapa mental representando o trajeto do seu local de moradia para a escola.

RECURSOS: Humanos, Computador, projetor de multimídia, mapas, folha A4, lápis de cor

AValiação: A avaliação será feita em todos os momentos das aulas, visando verificar se os alunos conseguirão descrever as características do bairro da sua escola (Jardim Pitaluga), onde a maioria mora e dos bairros Vizinhos, desenvolvendo atitudes de interação, de colaboração e de troca de experiências em grupos de vivência, respeitando os diferentes pontos de vista de cada um em suas colocações.

REFERÊNCIAS:

Buriti mais: interdisciplinar: ciências, história e geografia- Organizadora Editora Moderna; obra coletiva concebida- - editoras responsáveis Natalia Leporo; Mônica Torres Cruvinel; Fernanda Pereira – 1.ed.- São Paulo: Moderna,2017.

CALLAI, Helena Copetti. O ensino de Geografia: Recortes espaciais para análise. IN: Geografia em Sala de Aula: Práticas e Reflexões. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 2003. p. 57 - 63.

b) PLANO 2

Cronograma: 8 aulas

Dias 07, 14, 21 e 28 /11/ 2019 – Quintas-feiras

Plano de aula Geografia

TEMA: O sujeito e seu lugar no mundo

CONCEITOS DA GEOGRAFIA: Paisagem e Lugar

OBJETIVO GERAL

Registra por meio de desenhos, gráficos, tabelas, mapas ou outras linguagens diferentes tipos de serviços nos lugares de vivências.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Identificar diferentes tipos de profissionais que trabalham nas ruas dos bairros;

Identificar diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive, suas especificidades e importância.

OBJETO DE CONHECIMENTO:

Cidadania- Serviços públicos, privados e profissionais do bairro

1ª aula - 07/11

PROBLEMATIZAÇÃO: 30 min.

Hoje vamos falar sobre os diferentes tipos Serviços públicos e privados nos bairros que moramos.

- ✓ O que você entende por público e privado?
- ✓ Que serviços públicos são oferecidos em nosso bairro?
- ✓ A nossa escola é pública ou privada, porque?
- ✓ Quais profissionais públicos e privados você conhece?

Obs. Fazer uma tabela na lousa e ir anotando os serviços citados pelos alunos.

Exemplos de serviços	
Públicos	Privados

• Escola e postos de saúde; • Transporte (ônibus); • Iluminação das ruas; • Coleta de lixo; • Limpeza pública;	• Academia de ginástica • Salão de cabeleireiro • Supermercado • Mercadoria • Padaria;
--	--

SISTEMATIZAÇÃO

Atividade 1: Tempo: 30 minutos

Após a Socialização dos tipos de serviços citados, questionar: **E os bens? O que são bens?**

A escola, os ônibus, o posto de saúde, a coleta do lixo, são exemplos de serviços públicos que temos o direito de usarmos e o dever de cuidar.

O carro da família, a bicicleta e a casa em que moramos são bens privados.

Texto resumo conceitual das diferenças entre esses serviços que todo cidadão tem direito
Diferença entre o público e o privado.

Os bens públicos pertencem a todos, assim como os serviços públicos são financiados por toda a população e prestados pelo Governo para benefício de todos.

Os bens privados pertencem a uma pessoa e o serviço privado é aquele prestado por um particular, ou seja, não possui a participação do Governo.

Assim, o seu telefone celular, o tênis que você usa, são bens seus? Claro que sim. Mas e a mesa da escola, o ônibus público, a praça do bairro? São seus também? São, sim, pois são públicos, ou seja, de todos. Portanto, você tem todo o direito de usufruir, mas também tem o dever de cuidar.

Construir uma lista coletiva com os principais tipos de serviços observados por eles e pedir que copiem no caderno como forma de registro da atividade.

Atividade 2: 30 minutos

Conteúdo específico: Os trabalhadores do bairro e sua importância social.

Finalizar a aula, propondo aos alunos uma conversa sobre quem em sua família trabalha e o que faz. Permite que os alunos compartilhem opiniões e experiências acerca de sua vivência. Em seguida trabalhar o texto da página 104 do Livro do Estudante. “Profissionais do Bairro” comentando se costumam ver esses profissionais nos prestando esses serviços: de

limpeza, manutenção e segurança frequentemente também encontrados em outros bairros. Orientando-os na resolução das atividades de compreensão sugeridas

2ª aula: 14/11/19 – 5ª-feira 1:30/horas aula

Atividade 3

Projetar slides: 30 min.

Com fotos atuais legendadas, tiradas de tipos de serviços públicos e privados do bairro, perguntando se lembram de terem visto ou fizeram (faz) uso dos mesmos – como: escola, posto de saúde, igrejas, comércios, ônibus, entre outros.

-Fazer a leitura visual e oral das imagens e textos legendas.

3ª aula: 21/11/19 5ª-feira - 1/30 horas aula

Atividade 4

Propor aos alunos que desenhem a profissão que gostariam de seguir no futuro. Peça-lhes que representem a si mesmos, quando adultos, exercendo essa profissão. Incentive-os a usar a imaginação e a criatividade a condição pública ou privada da profissão que escolheu. Fazer à apresentação dos desenhos para os colegas e breve relato oral sobre por que querem seguir essa profissão.

Recursos didáticos:

Páginas 104 e 105 do Livro do Estudante.

Giz de cera, Lápis de cor.

Geografia -2 aulas

Dia: 28/11/19 (5ª-feira)

Realização de entrevistas, com moradores do entorno da escola sobre aspectos que consideram positivos ou que precisam melhorar no bairro. (1 hora)

1º momento: Conversa com os alunos sobre como se proceder ao abordar o morador do bairro na realização da

Conversa com os alunos sobre como se proceder ao abordar o morador do bairro na realização da entrevista.

2º momento: 1hora/aula (50 min.): Visitas à alguma moradora do bairro p/ entrevista:

Pergunta para entrevista:

Como o senhor (a) avalia os serviços públicos prestados no bairro Jardim Pitaluga?

Como o senhor (a) avalia os serviços públicos prestados no bairro Jardim Pitaluga?				
	SERVIÇOS	ÓTIMO	BOM	REGULAR
	SAÚDE			
	SEGURANÇA			
	ESCOLA			

Ficha utilizada na pesquisa

Atividade 5: Mediar a construção de um gráfico (colunas ou) para apresentação do resultado da pesquisa. (Organização, análise e interpretação dos dados coletados) Analisando os diferentes objetos que compõe o bairro.

Construir o gráfico com os alunos em um mural, onde os mesmos vão colando os resultados de cada elemento pesquisado.

Síntese:

Representar em forma de desenho os serviços públicos e privados que consideram importantes no bairro:

A avaliação será feita em todos os momentos da aula, visando verificar se os alunos conseguiram: desenvolver habilidades de leitura; produzir pequenos textos; ler e descrever as características do seu bairro e do bairro da sua escola; identificar os tipos de comércio que existem em seu bairro; localizar o seu bairro em mapa da cidade; pesquisar sobre os serviços públicos de seu bairro; analisar informações com base em dados obtidos individualmente ou pelos grupos; desenvolver atitudes de interação, de colaboração e de troca de experiências em grupos; respeitar diferentes pontos de vista que as pessoas possuem sobre o assunto e utilizar os recursos existentes no computador para as pesquisas e resoluções das atividades propostas.