



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO (CEPAE)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

JAQUELINE DOS SANTOS MELO

O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS:
Panorama, Desafios e Possibilidades

GOIÂNIA
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

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

JAQUELINE DOS SANTOS MELO

3. Título do trabalho

O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS: Panorama, Desafios e Possibilidades

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 **Glauco Roberto Gonçalves, Professor do Magistério Superior**, em 27/04/2023, às 09:51, 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 **Jaqueline Dos Santos Melo, Discente**, em 27/04/2023, às 20:44, 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 **3703571** e o código CRC **F9C4F0F9**.

JAQUELINE DOS SANTOS MELO

O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS:

Panorama, Desafios e Possibilidades

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Práticas escolares e aplicação do conhecimento

Orientador: Glauco Roberto Gonçalves

GOIÂNIA

2023

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

Melo, Jaqueline dos Santos
O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS [manuscrito] :
Panorama, Desafios e Possibilidades / Jaqueline dos Santos Melo. -
2023.
CLXXXI, 181 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Glauco Roberto Gonçalves .
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro
de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação
em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2023.
Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui lista de figuras, lista de tabelas.

1. Ensino de Geografia. 2. Pedagogia. 3. Unidocência. 4. Anos
Iniciais.. 5. Ensino Desenvolvidor. I. Gonçalves , Glauco Roberto,
orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos trinta dias do mês de janeiro do ano 2023, às 14:00 horas, via teleconferência, foi realizada a **Defesa da Dissertação** intitulada **O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS: Panorama, Desafios e Possibilidades**, e do Produto Educacional intitulado: **Sequência Didática: Possibilidade de Ensino de Geografia nos anos iniciais utilizando a Teoria da Atividade**, pela discente **JAQUELINE DOS SANTOS MELO**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestra em Ensino na Educação Básica. Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados **APROVADOS**.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica.

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Prof. Dr. Glauco Roberto Gonçalves (CEPAE/UFG) –presidente,

Prof. Dr. Elson Rodrigues Olanda (CEPAE/UFG) – membro interno,

Profa. Dra. Izabella Peracini Bento. (UFG) -membro externo,

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Elson Rodrigues Olanda, Professor do Magistério Superior**, em 30/01/2023, às 17:24, 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 **Izabella Peracini Bento, Professor do Magistério Superior**, em 30/01/2023, às 17:24, 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 **Glauco Roberto Gonçalves, Professor do Magistério Superior**, em 15/02/2023, às 13:26, 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 **3490562** e o código CRC **78813C36**.

DEDICATÓRIA

*Dedico a todas e todos profissionais de ensino e às professoras e professores que
estão na busca por um país antifascista.*

*Dedico aos/às profissionais que atuam no ensino e na pesquisa no campo da
educação.*

AGRADECIMENTOS

Aos profissionais da educação que viabilizaram, após muitos embates e greves, o afastamento remunerado para estudos da categoria via Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Aos funcionários e funcionárias, professores, professoras, equipe pedagógica e ao secretário e equipe da gestão do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisas Aplicadas à Educação (CEPAE-UFG).

Ao meu orientador e a sua postura de acolhimento em todo o processo, sempre com muita amorosidade e confiança.

A banca nas pessoas do professor Elson Rodrigues Olanda e da professora Graziella Dias Teixeira. Agradeço a leitura e as contribuições. Eu não tive energia e força para realizar todas as propostas, mas guardei para minha vida pessoal e acadêmica todas elas a fim de utilizá-las em escritas futuras.

Aos colegas, amigos, amigas, companheiros e companheiras da Escola Classe 02 do Paranoá, em especial à equipe da direção, Graça e Fatinha; a equipe da Coordenação Pedagógica, Orlando e Leonardo; as professoras Tay, Viviane, Karina, Laudicea, Alessandra, Andréia, Janaína, Bernadete, Marluce, Débora, Rebeca, Kátia Lana, Regina, Ana Maria, Eduardo, Leila e Luciana.

A minha família, em especial, Tereza, Marlito, Janaína, Lucas e Ticho.

A minha mãe que esteve em todas as formaturas e se dedicou integralmente para viabilizar a minha vida, em si, e a minha trajetória escolar.

Ao meu companheiro de vida, Patrício Lavenère, por toda a paciência e pelo suporte contínuo durante todo o trabalho. Ele é o autor dos desenhos do anexo da proposta pedagógica.

As amigas (minhas amigas!), de profissão, de vida e de militância que apoiaram o processo da pesquisa e me deram suporte emocional e acolheram várias dúvidas: Tayane, Deise, Juliana, Alexsandra, Luiza, Joyce, Kellen, Dilma, Maria Aparecida, Nayara, Ana, Fabi, Paulo Henrique, Luiza, Márcia, Maiza, Day, Mary e Luciana.

Aos companheiros e companheiras do Coletivo Esquerda Autônoma.

Aos meus familiares, amigos e parentes.

A resistência quilombola e aos meus antepassados do Quilombo Mesquita que criaram condições para a minha existência nesse momento histórico.

MELO, Jaqueline dos Santos. **O Ensino de Geografia nos anos iniciais**: panorama, desafios e possibilidades. 2023. 183f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

RESUMO

Esta pesquisa resulta dos estudos no Curso de Mestrado Profissional *Stricto Sensu* do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Tem como objeto analisar o panorama, os desafios e as possibilidades do Ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. O atual cenário do Ensino de Geografia nos anos iniciais é caracterizado pela docência realizada por um/uma docente (unidocente) com formação no curso de Pedagogia, normal superior ou/e complementação pedagógica. Estuda os efeitos históricos e legais influenciadores da Geografia como componente escolar vulnerável. Elementos como mudanças político-sociais, histórico recente desse componente nos anos iniciais, lacunas da formação inicial do unidocente, esforços na superação do analfabetismo e a desvalorização na formação continuada, afetam a oferta plena da Geografia. Analisa linhas teóricas de ênfase no Ensino de Geografia e, enquanto possibilidade, utiliza o Ensino Desenvolvimental a fim de trazer cientificidade e abarcamento teórico em apoio às práticas de ensino por pedagogos unidocentes. A análise bibliográfica, as entrevistas e as aplicações didáticas demonstram a imprescindibilidade na ampliação do debate sobre essa temática por sua importância desde a formação até a atuação do profissional unidocente na educação básica. Este trabalho de pesquisa é acrescido do produto educacional, disponível no apêndice, intitulado Sequência Didática: Possibilidade de Ensino de Geografia nos anos iniciais utilizando a Teoria da Atividade.

Palavras-Chave: Ensino de Geografia. Pedagogia. Unidocência. Anos Iniciais. Ensino Desenvolvimental.

MELO, Jaqueline dos Santos. **Early years' Geography Education:** landscape, challenges and possibilities. 2023. 183f. Master Thesis (Master's Degree in Education for Basic School) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

ABSTRACT

This thesis is a result of the research I developed during my study years at the *Stricto Sensu* Professional Master's Course from the Basic School Education Post-Graduation Program from the Department of Education and Research Applied to Education (Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, CEPAE) at Goiás Federal University, (Universidade Federal de Goiás, UFG). The objective of my research was to analyse the landscape of Geography Education and its challenges and possibilities in the early years of Elementary School. Currently, Elementary School Geography Education offers one elementary teacher with a Graduation Degree in Pedagogy and/or a Pedagogy Certificate. In this thesis, I discuss the effects caused by aspects of historical and regulatory contexts on Geography Education as a vulnerable school subject: aspects such as sociopolitical change, recent history of this subject within the early years of school, gaps in the elementary teacher's early education, efforts towards overcoming illiteracy and the depreciation of continued education - all of these affect the full offer of Geography as a school subject. I analyse important theoretical frameworks for Geography education and, as a possibility, I used the Developmental Education theory with the objective of bringing a scientific and theoretical approach to support education practices by elementary pedagogues. The bibliographical analysis, the interviews and the didactic applications demonstrate the indispensability in the presentation of the debate on this theme due to its importance from the formation to the performance of the uni-teaching professional in basic education. This research work is added to the educational product, available in the appendix, entitled Didactic Sequence: Possibility of Teaching Geography in the early years using the Activity Theory.

Key-words: Geography Education. Pedagogy. Elementary Education. Early years. Developmental Education.

LISTA DE FIGURAS

Imagem 1: Atividade com 2º ano (Marcação no Mapa).....	104
Imagem 2: Atividade com 2º ano (Marcação no mapa)	106
Imagem 3: Atividade de Pesquisa para o 2º ano	108
Imagem 4: Transcrição de dados da pesquisa colocando pin no mapa do Brasil Político - Regiões	110
Imagem 5: Transcrição de dados do mapa para formato em gráfico.....	111
Imagem 6: Gráfico de mapeamento do meio urbano	113
Imagem 7: Mapa dos afetos e desafetos	115
Imagem 8: Mapa dos Afetos e desafetos em formato de texto coletivo.....	117
Imagem 9: Mapa dos afetos e desafetos	118
Imagem 10: Recorte das imagens para realização da atividade tridimensional	120
Imagem 11: Exemplo de atividade finalizada	121
Imagem 12: Vista de vários ângulos da atividade tridimensional	123
Imagem 13: Realização da atividade por estudante do 5º ano.....	123
Imagem 14: Mostra de maquetes finalizadas	124
Imagem 15: Estudante brinca com sua produção de maquete.....	124
Imagem 16: Realização da atividade pelo 5º ano	125
Imagem 16: Título	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Matérias e Conteúdos constitutivos do Núcleo Comum.....	42
Quadro 2: Cronograma do retorno às aulas na rede pública do Distrito Federal pós-isolamento social	72
Quadro 3: Modelo gráfico do plano de ensino.....	87
Quadro 4: Índice sintético da sequência didática do 2º ano	88
Quadro 5: Índice sintético da sequência didática do 5º ano	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DF – Distrito Federal

EC – Escola Classe

ECG – Educação para a Cidadania Global

EF – Ensino Fundamental

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PPP – Projeto Político Pedagógico

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

UFG – Universidade Federal de Goiás

UNB – Universidade de Brasília

Parfor – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

SUMÁRIO

Introdução.....	14
1 Panorama histórico-documental do Ensino de Geografia no Brasil.....	20
1.1 Contexto histórico da implementação da Geografia no currículo dos anos iniciais	20
1.2 Qual a formação para atuar nos anos iniciais?.....	26
1.2.1 A dimensão do trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental.....	32
1.2.2 Qual lugar ocupa a Geografia na formação inicial de pedagogos/pedagogas?	34
1.2.3 A história da Geografia escolar e a percepção do peso político-formativo.....	37
1.3 O que dizem os currículos?	48
1.3.1 O Ensino de Geografia pela BNCC para os anos iniciais.....	48
1.3.2 O Ensino de Geografia no currículo do Distrito Federal.....	54
2 Desafios para o Ensino de Geografia nos anos iniciais	56
2.1. Ensinar a ensinar Geografia	56
2.2 Algumas contribuições metodológicas da Pedagogia para o Ensino de Geografia na educação básica.....	58
2.2.1 Práticas pedagógicas para o Ensino de Geografia.....	58
2.3 Alguns caminhos possíveis para o ensino de Geografia nos anos iniciais.	67
3 Aplicação de possibilidades curriculares e didáticas para o ensino de Geografia.....	72
3.1 O contexto da pesquisa	72
3.2.2 A Escola Classe 02 do Paranoá.....	75
3.2.3 O contato com a escola	77
3.2.4 Aspectos da estrutura da escola: física e pedagógica.....	78
3.3 Observação livre e aplicação da sequência didática	79
3.3.1 Observação livre.....	79
3.3.2 Plano de unidade didática	80
3.3.3 Sequência Didática: Possibilidade de Ensino de Geografia nos anos iniciais utilizando a Teoria da Atividade	87
3.3.3.1 Sequência Didática do 2º ano – Paisagem Rural e Paisagem Urbana.....	87
3.3.3.2 Sequência Didática do 5º ano – Regiões do Brasil	91
3.3.4 A sala de aula enquanto potência: a aplicação da sequência didática.....	95
3.3.5 Sobre Ensino de Geografia, unicidade e pandemia.....	125
Considerações Finais.....	131
Referências.....	133
APÊNDICE A – Atividade de Pesquisa	142
APÊNDICE B - Atividade do Mapa de Afetos e Desafetos	143
APÊNDICE C – Atividade de gráfico do 2º ano.....	144
APÊNDICE D – Atividade de gráfico do 5º ano.....	145
APÊNDICE E – Roteiro de entrevista	146

APÊNDICE F – Produto Educacional	148
ANEXO A – Encartes das imagens da atividade de pesquisa.....	172

Introdução

O Ensino de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental, a didática e metodologia específica da área são de responsabilidade do profissional, geralmente pedagogo/pedagoga. Todavia, não apenas a Geografia. As demais áreas do conhecimento dispostas nos currículos (história, português, matemática, artes, educação física, ciências naturais) também devem ser ministradas por este/esta mesmo/mesma professor/professora, observando suas didáticas, metodologias e conteúdos específicos.

Atualmente, existem duas formas de adquirir habilitação para atuar como professor/professora nos anos iniciais no Brasil: via formação universitária no curso de Pedagogia e via complementação pedagógica.

A primeira, após o decreto da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006¹, ao instituir novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, passou a contemplar a formação de pedagogos/pedagogas para atuar em espaços escolares e não escolares. Dessa maneira, essa formação passou a considerar diferentes designações de atuação para além das áreas específicas da Pedagogia, contemplando, também, as modalidades educacionais, como educação infantil, educação de jovens e adultos, ensino especial, educação do campo, quilombola, educação bilíngue em LIBRAS, além da pedagogia hospitalar e da pedagogia empresarial; o que configura um amplo espectro de campos de trabalho nas mais diversas áreas de ensino e do saber no âmbito social.

A segunda forma de habilitação para atuar nos anos iniciais é via complementação pedagógica. Modalidade que pode ser pleiteada por pessoas de qualquer formação superior. Esta forma de habilitação para atuar como professor/professora é resultado de uma ação emergencial do Ministério da Educação que, em 2015, redefiniu as Diretrizes Curriculares Nacionais da base dos cursos de licenciatura. Após essa redefinição, tornou-se possível, em alguns poucos meses, estar habilitado para todas as áreas de atuação, tal qual o curso superior de Pedagogia.

Ambas as possibilidades de habilitação têm problemas no que refere à formação docente. Esses problemas não são casuais, mas resultado da precarização sistemática do

¹ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 27 nov. 2022.

trabalho docente, além do não avanço nos debates sobre o caráter da formação para atuar em anos iniciais (LIBÂNEO, 2010a; SANTOS, 2012; GATTI, 2015).

Diante dessa amplitude de designações possíveis e das possibilidades de investidora para o ser-pedagogo, como esta formação contempla a apropriação da didática, da metodologia e do conteúdo para ensinar Geografia? Como essa área é contemplada no cotidiano das salas de aula de pedagogos/pedagogas? Quais as possibilidades de práticas pedagógicas para Ensino de Geografia nos anos iniciais?

Em 2016, participei de uma formação para a promoção da 6ª edição da Plenarinha², na qual capacitavam-se professores da educação infantil para o Ensino de Geografia. Nessa formação, para a edição da Plenarinha denominada *A Cidade (e o campo) que as crianças querem*, me revisei enquanto professora e perguntei-me: onde está o Ensino de Geografia na minha sala de aula, na minha escola, nas formações? Indaguei-me onde estava o Ensino de Geografia, quando eu era estudante da educação básica.

Observei que o ato de ensinar Geografia foi motivado pela minha participação no evento da Plenarinha. Após a culminância da Plenarinha e no observar dos trabalhos e do envolvimento dos/das estudantes, notei ainda que o foco de ensino na rotina escolar nos anos iniciais está concentrado na alfabetização e no aprofundamento desta, adensado nas linguagens das áreas de Português e Matemática.

A reflexão sobre o Ensino de Geografia e a sensação causada pela Plenarinha rememoraram-me a formação inicial no curso de Pedagogia na Universidade de Brasília no qual, das 3.300 horas, 60h são destinadas às metodologias do Ensino de Geografia na disciplina denominada Ensino de Geografia I³ (LEITE, 2015, p. 86). É possível, em 60h (sessenta horas), capacitar à docência para ensinar Geografia aos anos iniciais? O que se requer para, de fato, ensinar Geografia para além dos eventos?

O processo de ensinar envolve, antes de mais nada, uma situação de ensino. Criar uma situação de ensino engloba dispor de formação docente, de condições de trabalho, de recursos didático-pedagógico, de recursos teóricos-científicos e, é claro, do desejo de

² A Plenarinha é uma ação pedagógica de ocorrência anual na qual as escolas da Secretaria de Educação do Distrito Federal que atendem à educação infantil na rede pública do DF são convidadas a participarem de um debate temático cujos proponentes de ações governamentais são as próprias crianças da educação infantil. A culminância do projeto é a participação das crianças com suas proposições nos espaços de poder político, como, por exemplo, a Câmara Legislativa Distrital.

³ BRASIL. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. **Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia:** diurno (Código E-MEC 150). 2018. Brasília: UnB, 2018a. Disponível em: http://www.fe.unb.br/images/Graduacao/Presencial/docs/PROJETO_POLITICO_PEDAGGICO_DO_CURSO_DE_PEDAGOGIA_-_DIURNO_compressed.pdf. Acesso em 26 nov. 2022.

aprender e ensinar. Tendo como recorte o profissional professor/professora que atua nos anos iniciais, sabendo da gama de possibilidades desde a formação, observando as condições de formação e de trabalho do pedagogo/pedagoga, busca-se, nesta pesquisa, elencar evidências sobre o panorama, os desafios e as possibilidades para ensinar Geografia nos anos iniciais tomando por base a atuação da pesquisadora enquanto professora unidocente e a aplicação de estratégia didática para estudantes dos anos iniciais da rede pública de ensino de uma Escola Classe da cidade do Paranoá (DF). Para tal, se faz importante compreender o contexto histórico gerador das condições atuais sobre Ensino de Geografia identificando, ao longo da história da educação brasileira neste campo, a formatação das condicionantes; elencar aspectos sobre a formação dos/das profissionais responsáveis pelo Ensino de Geografia nos anos iniciais; e o estabelecimento da relação entre o que já foi produzido neste campo e quais as possibilidades práticas, considerando estudos da didática e a experiência da pesquisadora em sala de aula.

Optou-se por utilizar a palavra unidocente para caracterizar a atuação trabalhista do/da professor/professora dos anos iniciais. Sobre o conceito de unidocente, há denominações que buscam definir esse modelo de docência onde apenas um/uma profissional é habilitado para ministrar todos os conteúdos. As denominações utilizadas neste trabalho se referem ao trabalho de Caixeta (2017)⁴, com a palavra unidocente, e ao trabalho de Gatti (2015), que utiliza profissionais de ensino, profissionais de educação e/ou professores; estas, utilizadas sempre em referência ao pedagogo/pedagoga atuante em sala de aula nos anos iniciais.

A escolha do conceito de unidocência é também pelo retorno da palavra no sentido semântico-político, demonstrando ser este um/uma profissional que anda só em sua atuação em sala de aula. Sabemos, no entanto, que professores têm uma rede escolar de apoio

⁴ Caixeta (2017) pesquisou a denominação que mais se aproxima deste tipo de atividade profissional e encontrou ocorrências das palavras unidocente, polivalente, monodocente e multidisciplinar para designar o trabalho docente do/da pedagogo/pedagoga em anos iniciais, encontrando-os, tanto em documentos oficiais quanto em trabalhos acadêmicos. Em consonância com as ideias de Caixeta (2017, p. 29) entende-se que a palavra polivalente ressoa com a razão neoliberal e potencializa o entendimento de um profissional supostamente feroz, voraz e múltiplo diante do mercado de trabalho. A palavra multidisciplinar não tem correspondência efetiva pois caracteriza-se mais como uma metodologia de organização de disciplinas do que com o trabalho pedagógico nos anos iniciais. Já a palavra monodocente é análoga à unidocente e, para Caixeta (2017), debater sobre usá-la ou não é facultativo e irrelevante. O importante aqui é que a palavra seja clara ao denominar e caracterizar o/a profissional que [...] “na maior parte do tempo, atua sozinho/a, como único/a responsável, pelo ensino de conteúdos distintos” (CAIXETA, 2017, p. 30). Dentre essas denominações apresentadas por Caixeta (2017), e concordando com a autora, o termo que mais se aproxima da prática e do exercício deste/desta profissional é o unidocente. Nesse sentido, o termo unidocência será utilizado neste trabalho para caracterizar a atuação do profissional de educação básica das séries iniciais do 1º ao 5º ano e a palavra unidocente, para caracterizar o próprio/própria profissional.

pedagógico que conta com a coordenação, a supervisão pedagógica, com a equipe da diretoria da escola e demais colegas, mas quem, de fato, está à frente da turma e responde pelo trabalho pedagógico realizado é o professor/professora unidocente. Podemos, dessa forma, caracterizá-lo como um trabalho solo, mas não solitário.

O trabalho é organizado em quatro partes. A primeira, denominada panorama, se trata de uma pesquisa histórico-documental que narra o marco regulatório educacional destinado à implementação da educação básica problematizando a formação inicial de docentes para os anos iniciais. Trata ainda da história do Ensino de Geografia nos anos iniciais e como esse campo do conhecimento está posto nos documentos curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018b) e do Currículo do Distrito Federal (Currículo em Movimento⁵), explanando, assim, as condições históricas e conjunturais influenciadoras das condições de formação e trabalho de unidocentes.

A segunda parte aborda os desafios do Ensino de Geografia em uma perspectiva de pesquisa bibliográfica-descritiva. Nessa segunda parte, são relatadas as propostas de pesquisadores e suas contribuições didáticas e metodológicas frente às condições de formação, de trabalho e de tratamento da disciplina nos currículos. Aponta boas práticas pedagógicas ao Ensino de Geografia nos anos iniciais.

A terceira é empírico-experimental e traz as possibilidades. Nesta parte há a descrição de uma pesquisa de campo com entrevistas, com relato do diário de bordo e com aplicação de uma sequência didática de aulas de Geografia em duas turmas, uma do 2º ano e outra do 5º ano do ensino fundamental. As respectivas professoras/unidocentes responsáveis pelas turmas foram as entrevistadas. O relato, as entrevistas e a sequência didática abordam questões sutis envolvendo o Ensino de Geografia junto do contexto da pandemia.

A última parte é um relato em primeira pessoa sobre a experiência de pouco mais de onze anos como professora unidocente sobre de que formas o Ensino de Geografia estava presente ou ausente em sala de aula.

Estas partes do trabalho não são momentos desconectados. Eles interagem ou pela conexão histórica ou pela conexão pedagógica garantindo, na divergência e na convergência, possibilidades de repensar o Ensino de Geografia para estudantes dos anos iniciais. A conexão entre as partes tem como eixos temáticos: 1) a diretriz atual da formação inicial para professores que atuarão em anos iniciais; 2) as propostas curriculares (nacional e local) para

⁵ Currículo em Movimento é a denominação do currículo da Secretaria de Educação do Distrito Federal. A classificação “em movimento” vem do entendimento da construção contínua e da atualização curricular à medida que se exige revisão teórica e histórica acerca do documento.

Ensino de Geografia nos anos iniciais e o currículo oculto pautado pelas avaliações em larga escala; e 3) as condições de trabalho para Ensino de Geografia (condições materiais, condições físicas, condições ambientais e os instrumentos e estratégias).

Optou-se por metodologia valorativa da dinâmica escolar e do trabalho pedagógico, com protagonismo de estudantes e professores em suas falas, trabalhos e feitura. Acrescenta-se à pesquisa o contexto de retorno às aulas ainda na pandemia de Covid-19 e o Ensino de Geografia nessa conjuntura (máscaras, crianças ainda não vacinadas, período de aulas reduzido, distanciamento entre as carteiras, uso constante de álcool).

Informa-se que, por vezes durante a escrita, há utilização de neologismos e do uso primeira pessoa e esta é uma escolha teórica e metodológica. Tal posicionamento se sustenta no entendimento de Ghendin e Franco (2011, p. 40) quanto à reflexão da necessidade de superação do paradigma tradicional positivista, pois este “não oferece suporte para a absorção das especificidades deste complexo objeto de estudo, a saber, a educação e, especialmente, as práticas educativas”.

A educação é um objeto de estudo que se modifica parcialmente quando se tenta conhecê-la, assim como, à medida que é apreendida, provoca alterações naquele que dela se apropriou. Aqui se realça a necessidade do caráter dialético dessa ciência, no sentido de considerar como prioritária a incorporação da subjetividade na construção da realidade da educação na perspectiva da interpretação coletiva. Será fundamental que o método dessa ciência permita a captação dos significados que os sujeitos vão construindo em processo (GHENDIN; FRANCO, p. 40).

Sendo assim, a utilização da primeira pessoa em trechos do texto não apenas traz “clareza dos processos de autorreflexão e emancipação ao longo do processo” (HABERMAS, apud GHENDIN; FRANCO, 2011, p. 49), mas legitima a pesquisa educacional em acordo com suas especificidades metodológicas.

Não é do interesse deste trabalho, e nem caberia, obter informações sobre as consequências (ou não) da formatação atual de formação para atuar nos anos iniciais. A intenção é realizar um trabalho-acadêmico-(in)formativo sobre a conjuntura e as possibilidades para atuar no contexto dado e nas condições materiais atuais. Considera-se ainda que tal objeto contribui para as reflexões sobre o tema, atualizando as perspectivas de trabalho recentes no que tange ao Ensino de Geografia.

A proposta é de um estudo que olhe para o contexto do Ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, ou seja, do 1º ano 5º ano, em busca de contribuições teóricas e práticas para proposições de situações de ensino e aprendizagem para aquisição de conhecimentos geográficos. Pressupondo como hipótese a existência de uma lacuna, que é

histórica, com consequências didáticas e formacionais no ciclo dos anos iniciais quanto à Geografia, ao passo de um volume de estudos e pesquisas repensando tais consequências, avalia-se a necessidade do debate, dos destaques bibliográficos e de proposição de práticas pedagógicas. Quanto às últimas, às práticas pedagógicas, propõe-se uma sequência didática na perspectiva teórico-pedagógica desenvolvimental, fundamentando o produto educacional decorrente deste estudo.

1 Panorama histórico-documental do Ensino de Geografia no Brasil

O termo panorama, segundo o dicionário Aurélio, é entendido como “visão sem obstáculos que está ao redor do observador; vista, paisagem”⁶. O que se pretende nesta Parte I é fazer uma análise histórico-bibliográfica sobre a memória da implementação do Ensino de Geografia no Brasil observando a formação inicial de professores unidocentes e os currículos para atendimento às salas de aula.

1.1 Contexto histórico da implementação da Geografia no currículo dos anos iniciais

[...] a escola, na modernidade, não nasce propriamente para ensinar, no sentido de instruir, mas antes de tudo para ser um local no qual a infância possa ocorrer.

(GHIRALDELLI, 2019)

Durante o período colonial no Brasil (1500-1822), diante da necessidade de expansão do estado brasileiro pelo domínio português, foi imposta a escolarização da população e a “formação de quadro docente orgânico do Brasil” (ARANHA, 2012, p. 330). O primeiro quadro de profissionais da educação e o que se pode denominar como primeira rede escolar foi aquela formada pelos jesuítas, que tiveram papel importante na escolarização do país, em associação ao programa de expansão territorial com práticas pedagógicas envolvendo etnocídio⁷ via alfabetização portuguesa-cristã (ARANHA, 2012, p. 330).

⁶ PANORAMA. In: DICIONÁRIO Aurélio da língua portuguesa. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2020.

⁷ A palavra etnocídio foi utilizada propositalmente para melhor entendimento sobre o trabalho realizado pelos jesuítas no Brasil colônia. A estratégia de expansão da religião católica por meio da escolarização foi pensada em toda a Europa e em suas colônias para fazer frente à expansão do protestantismo. O termo etnocídio, diante da atitude pensada da Igreja Católica, demonstra a intenção de dominação e de negação de outras cosmologias. ARANHA (2012, p. 130) prefere não avaliar a ação dos jesuítas de forma anacrônica e alerta para um erro conceitual caso o/a pesquisador/pesquisadora tenha essa posição. Gauthier (GAUTHIER; TARDIFF, 2020, p. 109) preferem afirmar que os jesuítas formaram uma “milícia religiosa” com a intenção de fazer frente ao protestantismo e “enraizar a religião desde cedo no coração das crianças”. Diante da ameaça do protestantismo e o medo do fim do império católico-estatal combinou-se, no Brasil, a colonização, o apagamento das outras línguas faladas em favor do português, e a negação da cultura indígena para a interpretação de mundo via trindade santa. Reconhece-se a importância do papel histórico dos jesuítas e das implicações sociais e políticas a época entendendo sua estrutura e objetivos.

Os jesuítas expandiram o ensino, inauguraram e mantiveram mais de trezentas escolas e seminários no país e enviaram para o exterior membros da elite para continuidade nos estudos (GHIRALDELLI, 2019, p. 31).

Após a expulsão dos jesuítas e início da Era Pombalina, o Brasil passou a ter o modelo de ensino de aulas régias (ARANHA, 2012) e o curso de humanidades desapareceu (GHIRALDELLI, 2019) dando lugar a um modelo ainda sem organização clara de ensino, mas que utilizava a rede deixada pelos jesuítas.

Ghiraldelli (2019, p. 40) menciona que a partir de 1808, com a chegada da família real portuguesa, “a organização escolar ganhou uma nova estrutura com ensino primário, secundário e superior”. O primário era apenas para ler e escrever, o secundário continuava no esquema de aulas régias. O ensino superior, ainda restrito, era concentrado nas grandes cidades (localizadas no Rio de Janeiro, Minas Gerais e Pernambuco).

Com o retorno da família real para Portugal, a estrutura de escolas e universidades pouco se modificou. Durante o período do império, se estabeleceu uma formação específica para o magistério primário, ao menos na legislação. Professores poderiam se apresentar para dar aulas do que tinham preferência ou facilidade, sem necessariamente ter uma formação específica. Conforme Gatti, Barreto, André e Almeida (2019, p. 21), “[i]nicialmente para as poucas escolas existentes se tratou do atendimento aos alunos por professores leigos com algum tipo de estudo, ou, por pessoas que, mesmo com pouca escolaridade, eram recrutadas para ensinar as ‘primeiras letras’”. Para Aranha (2012), a expansão e as condições de formação de professores e professoras continuaram a passos lentos até a década de 1930.

A percepção de Gatti, Barreto, André e Almeida (2019) une passado-presente, pois é possível dizer que o ensino de “primeiras letras”, ainda hoje, pode ser ofertado por profissionais com capacitações frágeis no que tange à formação requerida. Ghiraldelli (2019), Aranha (2012) e Gauthier e Tardif (2020), avaliam que, a partir dos anos 1930, se pode falar realmente em formação de um corpo docente e em valorização do espaço escolar no Brasil, pois é o momento em que as políticas públicas desse campo se tornam um pouco mais consolidadas. Anterior a esse momento, os/as profissionais da educação não tinham uma formação direcionada e nem uma orientação nacional para tal e, a partir da década de 1930, são pautadas iniciativas legais com normativos para a formação docente.

Nos anos 30 foram criadas escolas de formação para professores primários denominadas Escolas de Professores, abertas em São Paulo e no Rio de Janeiro (GATTI; BARRETO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019). A partir de então, a política de formação para o

ensino primário poderia tanto se dar em nível médio - com o Normal Superior -, quanto em nível universitário, na formação em Pedagogia e nas demais áreas do saber. Pode-se dizer que isso representou um avanço no contexto de formação em nível médio para atuação nos anos iniciais de escolarização. Em decorrência dessa política, constituiu-se a primeira leva de profissionais formados efetivamente para a docência.

Gatti, Barreto, André e Almeida (2019, p. 23) explicam que para o nível secundário de ensino não havia, até o final dos anos trinta, propriamente, uma formação específica para os docentes. A expansão do ensino superior proporcionou, a passos lentos, a formação direcionada para professores das áreas específicas. No campo da Geografia, pela influência de Delgado de Carvalho⁸, discutia-se sobre metodologias de ensino, didática e importância curricular da disciplina e sobre definir-se o seu objeto científico.

Ainda sobre a formação de um quadro de professores no Brasil nos anos 1930, este é impulsionado pelo processo de industrialização, e também pelo aumento populacional e pela expansão do Brasil no cenário econômico. Esse fenômeno não é deslocado do investimento do poder público. À época, Vargas, enquanto presidente, apresentou e executou um plano de governo com metas para a educação, como: a difusão do ensino público, a colaboração e estímulo com e para os Estados e a criação do Ministério da Educação⁹. Além disso, ficou definido na constituinte de 1933-34 uma nova estrutura da organização escolar do Brasil (GHIRALDELLI, 2019).

Após o golpe de 1930 e a não validação do processo constituinte, a constituição não democrática de 1937 garantiu uma gratuidade relativa na oferta da educação primária pelo Estado Novo, o que influenciou uma nova expansão da formação de professores. A formação de professores e de um quadro docente já não tinha mais conexão com a vontade política, mas sim, com a expansão econômica e as necessidades de mercado para a formação das massas (GHIRALDELLI, 2019).

Mesmo com a necessidade econômica, o crescimento da escolarização pública seguiu a passos lentos e apenas em meados dos anos 1950 é que se observou, à luz dos dados educacionais, que o ensino “primário” começou a se expandir, de fato, no Brasil (GATTI;

⁸ Delgado de Carvalho, intelectual formado em universidades europeias e norte-americanas, participou dos debates educacionais dos anos 20. Foi diretor do Colégio Pedro II e integrou o grupo executivo que reformulou os programas de ensino do Distrito Federal (Rio de Janeiro) sob direção de Anísio Teixeira. Participou ativamente do Movimento Escola Nova. A Metodologia do Ensino Geográfico, de 1925, constituiu o trabalho mais importante da Geografia no Brasil da primeira metade do século XX (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p.46-47).

⁹ A primeira denominação do ministério da educação foi Ministério da Instrução e da Saúde Pública.

BARRETO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019). Essa expansão, pós 1950, citada pelas autoras, não abrangeu de fato toda a população. Estudar e ter escola próxima à residência com a garantia da permanência era para uma parcela restrita da população. Observa-se, a partir dos anos 1950, um padrão no qual a implementação e a expansão da estrutura escolar no Brasil ocorreram historicamente de forma gradual, lenta e com picos pontuais de investimento (GATTI; BARRETO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019).

A referida expansão permitiu a constituição de um quadro em que os profissionais das áreas específicas puderam complementar seus cursos de bacharelado com a formação para a licenciatura de forma facultativa. Enquanto isso, educadores dos anos iniciais puderam realizar a formação nas Escolas de Professores, em nível médio, por meio do curso Normal ou na graduação de licenciatura plena.

Com o advento das licenciaturas, em nível superior, para a formação de professores especialistas para o secundário, ao final dos anos trinta, e o surgimento do curso de Pedagogia destinado a formar especialistas em educação (bacharelado) e professores destinados a atuar nas escolas normais (licenciatura) completa-se o quadro formativo de professores e educadores especialistas no modelo que se consagra com formação quantitativamente superior nas áreas de conhecimento, e, formação menos enfatizada nas questões pedagógicas: o chamado modelo 3+1, um ano apenas destinado à formação para ser docente na educação básica. Cultura de formação que se enraizou nas instituições até nossos dias, voltando a consagrar a separação entre área de conhecimentos específicos e área de conhecimentos para a docência. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019, p. 15).

O modelo tratado por Gatti, Barreto, André e Almeida (2019) na citação, antes denominado 3+1, está instituído atualmente pela Resolução nº2 de 19 de fevereiro de 2002¹⁰, do Conselho Nacional de Educação (CNE), na qual a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação para exercício da docência deve compor 2800h (duas mil e oitocentas) horas integradas. Destas, 400h (quatrocentas horas) são destinadas à prática do componente curricular; 400h (quatrocentas horas) para o estágio supervisionado; 1800h (mil e oitocentas horas) para conteúdos de natureza científico-cultural; e 200h (duzentas horas) para atividades acadêmico-científicas-culturais.

A formação docente para a educação básica e sua legislação correlata têm como fonte ideias pedagógicas advindas, principalmente, de autores europeus e estadunidenses.

¹⁰ Mais informações em: BRASIL. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 nov. 2022.

Ghiraldelli (2019) atenta para o fato de que o Brasil pós-1930 efervescia de ideias pedagógicas sob influência de John Dewey, Durkheim, Freinet, Ferrer y Guardia. O professor Ghiraldelli (2019, p. 66-93) classifica as ideias pedagógicas desse momento histórico - que ainda influenciam a atualidade - em quatro linhas de disputa teórica: 1) o ideário liberal, com O Manifesto dos Pioneiros pela Escola Nova¹¹, em 1932, que desencadeou o movimento “escolanovista”; 2) o ideário católico, que reuniu elementos da escola nova para se estabelecer; 3) o ideário integralista, uma mistura católico-partidária em busca de uma educação diferenciada para sexos e classes; e 4) o ideário comunista, que entende o movimento da escola nova como fascista e propondo um ensino que integrasse a ciência à realidade.

Nessa disputa entre ideias pedagógicas - e políticas -, prevaleceu o ideário liberal, hoje representado pela “pedagogia do aprender a aprender”, a atual pedagogia das competências. Tal ideia pedagógica é contemplada na versão da recente BNCC, alinhando a educação brasileira aos ideários internacionais da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da UNESCO, mentoras das provas de avaliação em larga escala em nível internacional (BRASIL, 2018b).

Não se pode afirmar que o ideário liberal está imune às disputas e contradições, pois apresenta-se, inclusive, de forma híbrida com demais ideários, vide texto da BNCC. Em todo caso, este ideário vem, ao longo da história da educação brasileira, influenciando fortemente as reformas universitárias, os modelos de formação técnica, como fez no passado quanto ao ensino normal, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação e, naturalmente, com a formação inicial e continuada de professoras e professores (SANTOS, 2012).

Gatti, Barreto, André e Almeida (2019, p. 51) percebem uma mesclagem curricular e pedagógica no Brasil advinda das referidas disputas e contradições entre os ideários, como “alma antiga em um mundo novo”, entendendo os esforços na gestão educacional brasileira em superar a formação de professores instrumental e tecnicista para, enfim, seguir o rumo de formações com base em inovações educacionais e pedagógicas.

A formação docente para atuação nos anos finais da educação básica em disciplinas específicas acontece em nível superior desde 1930. O mesmo só passa a ocorrer para os anos

¹¹ A Escola Nova, ou escolanovismo, foi um movimento de uma elite intelectual brasileira que se posicionou contra o ensino tradicional e manifestou suas ideias por meio de uma carta na qual explanavam o desejo de uma escola pública forte e uma educação ativa centrada no aluno. O movimento teve influência das ideias de John Dewey.

iniciais aos/as professores/professoras unidocentes, de forma obrigatória, após 1996, via Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

Sobre a formação em nível superior, uma complexa rede de faculdades públicas e privadas cresceu no Brasil nas últimas décadas devido ao aumento populacional e a demanda por escolarização em seus diversos níveis, modalidades e etapas. Esse crescimento permitiu aumento da quantidade de profissionais formados/formadas para exercício da docência. Apesar dos avanços, o aumento da formação em nível superior foi principalmente qualitativo, restando desafios na formação dos/das professores/professoras no Brasil, para os quais ainda são necessários investimentos (VAILLANT, 2015, p. 42).

Em busca da superação do ensino tecnicista de professores (GATTI; BARRETO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019) e da equiparação da quantidade, da qualidade da promoção de uma certa padronização, a Resolução CNE/CP nº 1¹² de 2002 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores para a Educação Básica. A resolução propunha critérios de organização curricular e uma organização pedagógica estatal superadora da formação 3+1. Um desses critérios de organização pedagógica era a criação de Institutos Superiores de Educação. O que se observou em pesquisas realizadas por Gatti e Nunes (2009, apud GATTI; BARRETO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019, p. 53) é que a resolução foi esquecida e ignorada pelas instituições de ensino, pois, para as autoras, não houve esforço político para sua implementação.

A Resolução propunha critérios de organização curricular e pedagógica estatal “superadora da Reforma Capanema e da formação 3+1, cristalizados desde a Ditadura Militar, visando uma formação em que a licenciatura não fosse mero anexo ao bacharelado” (GHIRALDELLI, 2019, p. 278).

Uma das críticas de Gatti, Barreto, André e Almeida (2019), autores/autoras estudiosos/estudiosas da formação de professores/professoras, é a existência de um desequilíbrio nas áreas específicas para pedagogos/pedagogas e áreas de estudos da Pedagogia para docentes em geral: um tem excesso das teorias da educação e falta das áreas específicas; e o outro, tem excesso de saberes no campo específico e déficit em conhecimentos

¹² BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002. Brasília: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 26 nov. 2022.

pedagógicos. Esse desequilíbrio transparece nos desafios cotidianos enfrentados por estes/estas profissionais.

Na história recente da formação de professores do Brasil (2003-) algumas outras políticas foram implementadas em busca da ampliação do quadro de profissionais na área e de uma formação específica para a atuação docente. É o caso da ampliação da oferta de cursos na modalidade a distância, tanto pela rede pública quanto pela privada. Gatti, Barreto, André e Almeida (2019, p. 58) citam como exemplo as ações decorrentes do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) e da Rede Nacional de Formação Continuada.

O contexto histórico aqui apresentado, sobre a formação de professores no Brasil, traz um recorte da formação geral dos professores, seu histórico e suas características. Apesar de algum esforço, investimento e criação de instrumentos legais que contribuem para o quadro geral de formação de professores e da formação de um corpo docente, observa-se que tais mudanças são muito recentes e ainda pouco efetivas no tange à qualidade da formação.

Compreende-se que tais políticas dependem das janelas de oportunidade e da agenda, sendo tratadas como um programa de governo e não como uma política de Estado. Especificamente nos anos iniciais, a formação se ancora nos moldes dos anos 1930, com formação docente em nível médio e recente alteração para formação em nível superior. O nível superior, no entanto, de acordo com Gatti, Barreto, André e Almeida (2019), recai em aprofundamento na área da educação, com razoabilidade nas áreas específicas. Qual seria, então, o objeto da formação de professores/professoras para os anos iniciais? O que está disposto no currículo das formações universitárias para estes/estas profissionais com relação ao Ensino de Geografia?

1.2 Qual a formação para atuar nos anos iniciais?

A formação inicial dos/das profissionais da educação básica se difere entre: 1) aquela destinada aos/às professores/professoras que atuarão nos anos iniciais e 2) aquela para professores/professoras que atuarão nos anos finais.

Profissionais que atuarão nos anos iniciais, do primeiro ao quinto ano, devem, necessariamente, desde 2006, ter nível superior com formação em Pedagogia ou devem, desde 1997, realizar complementação pedagógica a um curso superior. Ou seja, a formação para atuar como professor/professora dos anos iniciais da educação básica se dá por duas vias: pela obtenção de habilitação em licenciatura plena por meio de curso superior com a formação em

Pedagogia (tal habilitação é regulamentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, desde 2006) e pela realização de uma complementação pedagógica ofertada a qualquer pessoa diplomada em ensino superior. Com esse curso de duração curta, habilita-se um professor para os anos iniciais em 540h, no mínimo.

A resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2/1997¹³ regulamentou a complementação pedagógica, apresentada aqui como segunda via. Ela é homologada em caráter emergencial para suprir a necessidade de professores em um curto período de tempo, porém, é vigente ainda hoje.

A formação em Pedagogia tem várias peculiaridades pois, apresentado mostrado no panorama histórico apresentado, são permeadas por debates, dúvidas e questões que envolvem o currículo, a finalidade e a identidade do curso. Essas peculiaridades exigem um olhar atento ao que, de fato, objetiva o curso e como essa estrutura de cursos brasileiros de Pedagogia reverbera, no caso deste trabalho, em sala de aula quando se trata de ensinar Geografia nos anos iniciais.

As questões debatidas neste trabalho se concentram na primeira via de habilitação para atuação como professor/professora nos anos iniciais apresentada aqui: a formação do pedagogo via licenciatura plena em Pedagogia é centro de um debate intenso sobre o seu real objetivo: se o foco é a docência nos anos iniciais, a gestão ou o exercício profissional do/da pedagogo/pedagoga em áreas não-escolares.

A implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), em 2006, para o curso de Pedagogia é um marco da história desse curso, assim como na história da educação do Brasil. Anterior às DCN, e desde 1970, o curso de Pedagogia era ofertado para “formar especialistas em educação” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019, p. 27) e seu currículo era voltado a uma formação em bacharelado, sendo, um terço desta formação para pedagogo, voltado para a complementação de obtenção de certificado da licenciatura.

A habilitação para atuar nos anos iniciais era, anteriormente a 2006, adquirida por meio de uma formação em nível médio em escolas denominadas Normais. Geralmente, egressos do curso de Pedagogia atuavam profissionalmente como professores de professores nas escolas Normais.

¹³ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 26 de junho de 1997.** Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília: Ministério da Educação, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp002_97.pdf. Acesso em 27 nov. 2022.

As novas DCN, em 2006, impõem a renovação curricular dos cursos de Pedagogia, diferenciando pedagogos egressos do antigo currículo daqueles formados pelo novo currículo, principalmente, pela eliminação do que se denominava como habilitações. Outra característica dos cursos anteriores a 2006 é a da obrigatoriedade de escolha por uma habilitação em algum momento da formação, de modo que o estudante deveria optar entre gestão escolar, ensino especial, alfabetização, educação infantil.

Os novos currículos, a partir de 2016, atualizando-se em acordo com a legislação das DCN, devem estar formatados a fim de tornar pedagogos/pedagogas aptos/aptas para a atuação nas diversas funções pedagógicas escolares e não escolares, condensando em um curso superior, além das habilitações anteriores, a amplitude de áreas de atuação do pedagogo. É o início de uma nova política do ensino superior que findou com o modelo de formação das escolas normalistas, sendo denominada pela LDB como a década da educação. A década da educação está explicitada na letra da própria lei, no Art. 87, que diz que “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996).

Durante a chamada década da educação, período compreendido entre 1996 e 2006, principalmente nesse último ano, o Brasil obteve um contexto de aumento expressivo de matrículas no ensino superior. A demanda de estudantes para os cursos de Pedagogia foi intensa porque profissionais normalistas, atuantes na educação básica, necessitavam do diploma de nível superior para manterem-se habilitados/habilitadas ao trabalho. Estes/estas profissionais buscaram a licenciatura plena, a partir de 2006, data limite da lei.

Após a promulgação da LDB/96 o lócus da formação docente foi majoritariamente transferido para o nível superior. Nos dez primeiros anos do século XXI dobram as matrículas nos cursos de licenciatura, mas o crescimento do número de estudantes nos cursos de Pedagogia, que formam os docentes para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, é ainda expressivamente maior (GATTI; BARRETO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019, p. 106).

Associado a esse aumento do número de matrículas no curso de Pedagogia, na mesma década, estava efervescente a disputa política sobre o caráter da formação das licenciaturas do Brasil. Aguiar et al. (2006) fazem um apanhado histórico dessa disputa mapeando os atores e coadjuvantes que pautavam as, então, novas Diretrizes Curriculares de curso de Pedagogia, decretadas em 2005.

Libâneo (2014, p. 9) explica que o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais, mais especificamente do curso de Pedagogia, iniciou-se em 1997,

quando a Secretaria de Educação Superior do MEC “convocou as IES a apresentar propostas de novas diretrizes curriculares dos cursos superiores, a serem, em seguida, elaboradas por comissões de especialistas”.

As discussões em torno do objetivo e do objeto do curso de Pedagogia foram realizadas e elaboradas em congressos, encontros e documentos. Nessas discussões, a proposta de curso que prevaleceu e, ao final, foi assinada pelo Conselho Nacional de Educação foi de um curso destinado a: 1) formar professores/professoras para exercício do magistério na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio); 2) formar serviços de apoio escolar e em áreas de atuação e apoio pedagógico; 3) habilitar para Educação Profissional; e 4) certificar a atuação em áreas escolares e não-escolares, onde sejam necessários conhecimentos pedagógicos.

De forma mais específica, após a implementação do novo currículo via Diretrizes Curriculares Nacionais de 2016, o curso de Pedagogia passou a formar pedagogos/pedagogas que podem estar habilitados/habilitadas para atuarem como pedagogos, orientadores educacionais, professores de educação básica, diretores, supervisores e/ou coordenadores pedagógicos, pedagogo de corporações, pedagogo hospitalar. Estes pedagogos/pedagogas podem atuar, também, como alfabetizadores de crianças, de jovens, de adultos, na educação infantil, no ensino especial, na alfabetização bilíngue, na educação profissional e no apoio escolar. As possibilidades são tantas que, em alguns currículos, elas estão divididas para atuar em ambiente escolar e em ambiente não-escolar.

As Diretrizes que pautam o novo currículo da década da educação foram institucionalizadas pelos Pareceres CNE/CP nº 05/2005¹⁴ e 01/2006, e pela Resolução CNE/CP nº 01/2006¹⁵. Elas apontam para uma mudança dos cursos de licenciatura plena na qual o Pedagogo torna-se um profissional que “abrangerá, integradamente, a docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e de instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas”. (AGUIAR et al., 2006, p. 829 apud BRASIL, 2005). Ou seja, um profissional generalista e

¹⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **PARECER CNE/CP Nº 5/2005**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 27 nov. 2022.

¹⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 27 nov. 2022.

apto para a atuação em todos os espaços pedagógicos, escolares e não-escolares: da gestão à sala de aula, do berçário ao quinto ano, da alfabetização de adultos ao ensino especial.

Antes dessa mudança, as habilitações na área de atuação pedagógica eram adquiridas por vertente específica na formação superior ou por pós-graduação, ficando a cargo do estudante ou da estudante escolher a habilitação que tinha interesse. Essas resoluções e o parecer viabilizaram o que estava descrito na LDB e direcionaram as universidades para a elaboração da nova estrutura curricular.

Vamos utilizar, como exemplo, as diretrizes do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília por ser a universidade onde realizei a graduação. Em seu site a FE-UNB descreve:

O Curso de Graduação em Pedagogia da FE da UnB concede a titulação de Licenciado em Pedagogia e destina-se à formação de profissionais para o Magistério de Educação Infantil e Início de Escolarização para os diferentes sujeitos da aprendizagem no Ensino Fundamental **e para a gestão do trabalho pedagógico em espaços escolares e não escolares**. A formação acadêmica dos estudantes do Curso de Pedagogia compreende a relação entre ensino, pesquisa e extensão, com a construção teórico-prática dos conhecimentos no campo educativo. Articula conhecimentos sociológicos, políticos, antropológicos, ecológicos, psicológicos, filosóficos, artísticos, cultural e histórico. São ofertados espaços curriculares disciplinares e não disciplinares, projetos, estágios e trabalho de conclusão de curso. (BRASIL, [2022], Grifo nosso).

O trecho descreve a destinação do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília e averba a especificidade descrita sobre a amplitude do caráter formativo do curso e as possibilidades de atuação do/da profissional. Há, ainda, áreas nas quais são previstos conhecimentos pedagógicos, etapas, modalidades e áreas educativas como, por exemplo, o ensino especial, a orientação educacional, a gestão escolar, a Pedagogia hospitalar e a Pedagogia empresarial, além da atuação na sala de aula em si.

Após três anos da LDB, a obrigatoriedade de ensino superior em Pedagogia para atuar nos anos iniciais foi revogada, tornando novamente aptos os profissionais formados em cursos técnicos de Pedagogia e em curso de nível médio (antigo Curso Normal), para atuar em sala de aula. Essa revogação se estendeu aos demais segmentos da educação básica (ensino fundamental II e ensino médio), derrubando a máxima da LDB: a década da educação.

Em seguida, no ano de 2013, a Lei 12.796, que revogou a revogação da LDB, determinou de volta a exigência do nível superior para atuação docente na primeira etapa da educação básica, exceto para a educação infantil, na qual se admite o diploma técnico das escolas normais até a atualidade.

De toda sorte, os cursos superiores em Pedagogia foram, então, se formatando em um único curso com uma gama de habilitações, como o da Universidade de Brasília, e com uma gama de propostas de formação abrangendo disciplinas voltadas para métodos e técnicas, para práticas pedagógicas e para disciplinas específicas. Além da carga horária mínima de 3.200h, o curso passou a contar com estágio supervisionado de 300h (BRASIL, 2006).

Para Libâneo (2010a/b), esse modelo de formação, ampla e com uma gama de atuações, fragiliza a atuação docente e prejudica as demais atuações possíveis do profissional dessa área. Ele afirma que é “impossível um curso abarcar toda a gama de conhecimentos aplicados à educação escolar” (LIBÂNEO, 2010a/b, p. 62). O autor é um grande crítico do modelo atual de formação inicial do/da pedagogo/pedagoga. Para ele, uma sociedade educativa na qual o conceito de educação é ampliado indica que o curso de Pedagogia deve atender aos espaços escolares e não-escolares, não devendo se restringir à atuação na docência. Libâneo (2010a/b) sugere que as faculdades de educação tenham, anexadas ao curso de Pedagogia, um curso específico apenas para atuação docente do campo profissional do que se denomina por pedagogo.

Ao considerar as discussões sobre a formação, fica explícita a gama de possibilidades e campos de exercício profissional que o curso de Pedagogia passou a contemplar após a implementação das DCN, e que esse novo currículo deixou em xeque o objeto e os objetivos do curso que, atualmente, tem como objetivo formar pedagogos, não necessariamente docentes, e formar docentes que sejam habilitados a atuar como pedagogos.

A proposta de Libâneo (2010a/b) para a mudança do curso de Pedagogia com curso anexo para a docência é ponto de um impasse teórico que envolve pensadores da educação brasileira sobre qual profissional deve ser contemplado no curso de pedagogia (se o pedagogo ou o docente), qual deveria ser a orientação político-pedagógica do curso e qual orientação curricular a ser seguida. Esse debate é importante pois caracteriza o centro do trabalho pedagógico e o direcionamento do tipo de profissional que atuará nos anos iniciais, mas não é foco principal deste trabalho.

Em suas reflexões sobre a licenciatura plena, Libâneo (2010a/b) questiona o motivo da existência de um curso de Pedagogia e qual seria o seu real objetivo. Para o autor, o curso superior em Pedagogia, tal como está formatado hoje, não contempla profissionais para a atuação docente nem para atuação como pedagogo generalista.

Os apontamentos realizados por Libâneo (2010a/b) não desvalidam o currículo. Pelo contrário. Eles são importantes nesse processo de assentamento e entendimento do Brasil

sobre quais professores deseja formar e como se entende o papel deste profissional na escola. A história recente da “década da educação” nos mostra que a formação do Pedagogo em nível superior garante, em certa medida, um nível de qualidade na formação de professores. Gatti, Barreto, André e Almeida (2019, p. 28) acreditam que, mesmo diante da conquista de um curso de nível superior para formação de profissionais da educação básica, precisa-se considerar que “é bem diferente formar-se um educador infantil e um professor alfabetizador e formar para outras especialidades ou níveis mais avançados de ensino ou outras funções correlatas especializadas”.

Gatti, Barreto, André e Almeida (2019, p. 30) percebem fragilidade na identidade desse curso devido ao amplo espectro curricular e à demanda de vocações múltiplas. As autoras destacam que a proposta das DCN indica aos egressos/egressas do curso, condições para responder a 16 aptidões envolvendo diversas áreas da educação, algumas demandando formações específicas.

Ao contrário de Gatti Barreto, André e Almeida (2019) e concordando com Libâneo (2010a/b), Leite (2015, p. 78) considera a unidocência e a habilitação para ministrar tantos componentes curriculares um problema. Segundo a autora:

[...] ao pedagogo recai a responsabilidade de trabalhar conteúdos de distintas áreas do conhecimento, sem que ocorra um aprofundamento específico de cada área em sua própria formação, notadamente no que se refere às particularidades teóricas, metodológicas e pedagógicas dessas áreas (LEITE, 2015).

Em suma, pode-se dizer que a formação para unidocentes no Brasil é um campo de reflexões em aberto e em disputa organizacional-teórico-metodológica. A formação específica própria para atuação nos anos iniciais tem duas vias de alcance: uma universitária e outra de complementação curricular (complementação pedagógica). Nenhuma das duas formações é direcionada para a docência, o que poderia impactar a qualidade dos processos didáticos-educacionais, principalmente nas áreas específicas do conhecimento que são de competência do professor de anos iniciais. Ao estar em atividade docente, os desafios são outros, voltados especialmente às condições de trabalho.

1.2.1 A dimensão do trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental

O trabalho docente nos anos iniciais tem um caráter diferente dos demais trabalhos em sala de aula. Primeiro, por ser realizado em modelo unidocente; segundo, por ser realizado

quase que exclusivamente por mulheres¹⁶; terceiro, por ter uma formação ampla e generalista, englobando conhecimentos pedagógicos escolares e não-escolares, sendo muito complexos a depender da etapa do trabalho.

As leituras sobre trabalho, trabalho docente e exigências profissionais aos trabalhadores da educação abordam questões como a saúde mental, os problemas salariais, o acúmulo de carga horária, além das novas exigências para docentes no século XXI e no pós-pandemia. Apesar de existir bibliografia sobre o tema, esta não compreende o trabalho do/da pedagogo/pedagoga especificadamente. O que se pretende é ampliar a questão do trabalho docente com foco neste/nesta profissional.

Em busca de uma melhor explicação e categorização do trabalho do/da profissional unidocente e a fim de abarcar suas especificidades, fez-se a escolha para essa tarefa da utilização da categoria de Antunes (2009) ao tratar da profissão docente como *classe-que-vive-do-trabalho*. Antunes (2009) não utiliza essa categoria para a área da educação pois o objetivo dela é ampliar a noção marxista de classe trabalhadora na contemporaneidade, abarcando trabalhadores produtivos e improdutivos. Essa categoria contempla professores, pois, nesse caso, são trabalhadores improdutivos por não produzirem mais-valia diretamente e fazerem, de acordo com Antunes, parte do setor de serviços.

A classificação de Antunes (2009) é muito próxima da realidade da vida profissional de professores unidocentes. Essa classe-que-vive-do-trabalho, justamente pelas condições de vida e de remuneração, além das 40h semanais, exige-se, pelo próprio trabalho, uma carga mental de planejamento, estratégias, mapeamento das necessidades do alunado e, quando não, acumulam cargo administrativo com a docência ou realizam concursos duplos em busca de melhorias na remuneração.

Uma outra especificidade do trabalho unidocente é o fato de os/as profissionais serem requisitados a realizar trabalhos manuais (costuras, colagens, enfeites, painéis). Esses trabalhos exigem tempo que não é computado no exercício da profissão. Além desses trabalhos, alguns serviços como elaboração de atividades, organização do planejamento, estudos individuais e pesquisas são realizados em casa, acarretando uma jornada ampliada de trabalho não computado nem remunerado.

¹⁶ À semelhança do papel que desempenharam os cursos normais do século passado, os cursos de Pedagogia são uma das mais importantes, senão a principal porta de acesso ao ensino superior das mulheres mais pobres e, em proporções significativas, menos brancas, que estão ascendendo a esse nível de escolaridade. No conjunto das estudantes de sexo feminino concluintes de todos os cursos de licenciatura, as alunas de Pedagogia representam mais da metade delas (57,4%) e, entre todos os estudantes concluintes dessa área, elas são em torno de 43,3%. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019, p. 161).

O período que compreende os anos iniciais, do 1º ao 5º ano, principalmente o ciclo que compreende do 1º ao 3º ano, é especialmente dedicado à alfabetização, tornando-o fase estratégica de alfabetizar e introduzir os conceitos científicos dos diversos componentes curriculares. Sobre a dedicação à alfabetização, o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica traz como objetivo da formação [...] foco central na alfabetização, ao longo dos três primeiros anos, conforme estabelece o Parecer CNE/CEB nº4/2008¹⁷, de 20 de fevereiro de 2008, da lavra do conselheiro Murílio de Avellar Hingel, que apresenta orientação sobre os três anos iniciais [...] (BRASIL, 2013, p. 38). Além da alfabetização das linguagens de português e matemática, os objetivos de aprendizagem dos anos iniciais do ensino fundamental compreendem a introdução de conteúdos escolares do campo das ciências naturais e humanas, no qual entra a Geografia. Dessa forma, os componentes curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental estão fixados em cinco grandes áreas do conhecimento, sendo: linguagens, compreende a língua portuguesa, arte e educação física; matemática; ciências da natureza; ciências humanas, abrangendo história e geografia; e ensino religioso.

A amplitude de áreas do conhecimento, já criticada por Gatti, Barreto, André e Almeida (2019) e Libâneo (2010a, 2010b), faz dessa *classe-que-vive-do-trabalho* vítima e algoz de sua própria prática. O trabalho unidocente é marcado por uma grande demanda frente a formação para o exercício da profissão e pela solidão de lidar com o tarefismo imposto pela prática. O intuito, no entanto, é emergir os desafios da profissão que se conectam com o Ensino de Geografia no efetivo trabalho pedagógico. Porém, antes do trabalho *stricto*, existe a formação para tal atuação. Nesse contexto, de sobrecarga de funções e de trabalho, qual caráter ganha a formação ao tratar do Ensino de Geografia? De que forma o Ensino de Geografia é contemplado nesse universo formativo?

1.2.2 Qual lugar ocupa a Geografia na formação inicial de pedagogos/pedagogas?

A Geografia é um dos componentes curriculares obrigatórios nos anos iniciais. Desde a formação até a atuação do profissional da educação básica nos anos iniciais existem questões importantes que envolvem o Ensino de Geografia e necessitam de atenção para sua implementação e valorização desse conhecimento nessa etapa escolar.

¹⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **PARECER CNE/CEB nº 4/2008**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf. Acesso em: 27 nov. 2022.

O/A pedagogo/pedagoga é o/a profissional exclusivo em sala de aula responsável pelos processos de ensino dos/das estudantes. Deve ter em sua formação os conhecimentos pedagógicos e didáticos referentes aos processos de ensino e aprendizagem e também os conhecimentos científicos específicos das disciplinas requisitadas para o seu campo de trabalho, além de procedimentos pedagógicos voltados para cada uma delas.

Segundo pesquisadores que tratam da atuação de professores unidocentes e Ensino de Geografia, o Ensino de Geografia, geralmente, “[...] não é praticado ou é ensinado de forma muito precária nos primeiros anos da escola fundamental” (MIRANDA, 2012, p. 79). A escolha do que sai e do que fica no cotidiano da sala de aula não é pessoal, discricionária da/do professora/professor. Trata-se de uma condição que é imposta ao profissional e está alheia à sua vontade. Ela se caracteriza pelas próprias condições de trabalho.

Miranda (2012), Straforini (2001), Silva e Silva (2018) e Borba e Oliveira (2012), Leite (2015) percebem de forma comum em seus estudos um distanciamento entre o que é dito nos currículos e o que pode ser feito em sala de aula quando se trata do Ensino de Geografia nos anos iniciais.

Miranda (2012, p. 79) constatou em seu trabalho que “[...] a Geografia, embora conste nos currículos oficiais e nos documentos escolares, está pouco presente no currículo realmente praticado em sala de aula [...]”. Essa constatação realizada, por Miranda (2012, p.), foi também feita por mim ao observar a minha própria prática, a prática das colegas, da escola e de todas as unidades escolares pelas quais eu passei enquanto professora ou coordenadora pedagógica, na rede privada e na rede pública, em 12 anos de profissão.

[...] observávamos que aqueles professores, de modo geral, são alfabetizadores, dominam bem o ensino da língua escrita e de noções básicas de matemática, priorizadas no currículo praticado nas séries iniciais, mas não demonstravam a mesma desenvoltura com metodologias e conteúdos específicos do Ensino de Geografia.

A falta de desenvoltura com metodologias e conteúdos específicos para ensinar Geografia tratada por Miranda se deve, em certa medida, segundo Libâneo (2010b), ao lugar que as metodologias e conteúdos específicos ocupam no currículo do curso de Pedagogia. Libâneo (2010b) analisou o currículo de cursos de Pedagogia em 25 instituições (entre públicas e privadas) e observou:

Das 25 grades curriculares, 16 trazem fundamentos e metodologias de História e Geografia separadamente, enquanto nove as agrupam em uma disciplina (duas com

a denominação de ciências sociais e duas de ciências humanas). A maioria das ementas segue o modelo descritivo e genérico, com raras menções aos termos e procedimentos investigativos próprios dessa disciplina (LIBÂNEO, 2010b, p. 571).

A pesquisa de Libâneo (2010b, p. 574) identificou uma ampla oferta de disciplinas específicas para Alfabetização, Língua Portuguesa/Língua Materna, Ciências e Matemática. Em contrapartida, as áreas específicas, como a Geografia, acenam para “uma presença tênue no currículo com suas didáticas e metodologias específicas”.

Infere-se da pesquisa de Libâneo (2010b) que o trabalho pedagógico nos anos iniciais é, geralmente, voltado para a aprendizagem em linguagens de Português e Matemática em decorrência do formato da formação inicial. Todo o planejamento e o trabalho realizado em sala de aula têm foco constante para o cumprimento de uma meta: a alfabetização. A necessidade de cumprimento dessa meta e o desejo de alfabetizar as crianças na idade “correta” provocam relevância das áreas de português e matemática em possível detrimento das demais disciplinas.

Libâneo (2010b) acrescenta que o domínio dos saberes disciplinares e o conhecimento pedagógico do conteúdo correspondem a duas das exigências fundamentais da formação profissional de professores. Ou seja, a falta de domínio dos saberes específicos, derivada da formação inicial, soma-se ao contexto de valorização e necessidade das áreas de português e matemática, visando a alfabetização, causando uma possível não oferta de Geografia na carga horária.

Uma outra questão sobre a formação de professores unidocentes elencada por Borba e Oliveira (2012), diz respeito ao fato de que, comumente, entre alunos do curso de Pedagogia, existe uma compreensão da Geografia como disciplina de memorização, enumerativa e classificatória. A autora e o autor veem desconexão do ensino dos mapas com a linguagem cartográfica, percebem dificuldades dos profissionais no entendimento de conceitos básicos da compreensão de elementos cartográficos e diferenciação de cidade, município e distrito.

A afirmação dada por Borba e Oliveira (2012) é preocupante quando pensamos que universitários, independentemente do curso, vivenciaram mais de uma década na educação básica tendo contato não só com pedagogos/pedagogas, mas também com geógrafos/geógrafas e, ainda assim, têm como lembrança a memorização e a descrição, estando distantes de aprendizagens significativas.

Além de Borba e Oliveira, Cavalcanti (2013) também estuda e problematiza as representações geográficas de estudantes e professores. A autora identificou em sua pesquisa

a dificuldade dos/das estudantes em elaborar e/ou explicitar os conceitos de lugar, paisagem, região, território, natureza e sociedade. Assim como os/as estudantes, professoras unidocentes entrevistadas pela autora apresentaram também dificuldade em categorizar cientificamente os mesmos conceitos. As unidocentes entrevistadas por Cavalcanti (2013), diferente de professoras com formação específica em Geografia, entrevistadas na mesma pesquisa, apresentaram confusões teóricas e dificuldades de compreensão das relações dos conceitos apresentados nas perguntas.

As professoras sem formação específica em Geografia, no caso as professoras A e B, encontraram dificuldades para definir esse conceito, demonstrando uma influência muito grande da Geografia que estudaram no ensino fundamental, algum tempo atrás [...] (CAVALCANTI, 2013, p. 83).

A dificuldade de definir conceitos parece estar conectada com a formação inicial oferecida à formação docente. O fato dos conceitos apresentados pelas professoras A e B serem influenciados por memórias e vivências das aulas de Geografia do ensino fundamental demonstram a importância da história escolar no percurso de formação profissional.

Verifica-se, diante desse debate, que a amplitude de designações na formação unidocente dificulta a real apropriação didática, metodológica e de conteúdos de áreas específicas, como a Geografia. O fato das professoras recorrerem às memórias escolares e/ou não saberem conceituar as bases do conhecimento geográfico como lugar, território, natureza e/ou sociedade demonstra a importância de uma formação docente melhor fundamentada com foco na/para a atuação em sala de aula.

Diante dos desafios da formação de unidocentes já explanados nesse capítulo, impõe-se algumas perguntas: há espaço para o Ensino de Geografia nos anos iniciais? Como se contempla esse componente curricular em sala de aula? Ele é contemplado? Quais as estratégias de ensino e aprendizagem? Quais são as reais possibilidades de trabalho docente para ensinar geografia nos anos iniciais?

1.2.3 A história da Geografia escolar e a percepção do peso político-formativo

A conversão do conhecimento acadêmico da Geografia para a Geografia escolar tem início, segundo Cavalcanti (2013, p. 18), no século passado. No entanto, o que se observa é um distanciamento da Geografia escolar do aspecto científico da área e do tratamento dos conteúdos para ampliação do raciocínio geográfico. A realidade é que o objetivo inicial da escolarização em Geografia era “contribuir para a formação dos cidadãos a partir da difusão da ideologia de nacionalismo patriótico” (CAVALCANTI, 2013).

As mudanças nas políticas educacionais do Brasil acompanham os momentos de crise do capital onde, conseqüentemente, gera crise política e, deste modo, a escola é reconvertida aos novos parâmetros de formação das massas exigido para à reconversão da formação para atender exigências do mundo do trabalho. Por ser uma atividade social inexoravelmente política (SANTOS, 2012), a educação escolar transita entre um caráter instrumental, mercantil, tecnocrático, reducionista e ufanista, coexistindo tais categorias em determinados momentos, a depender das necessidades da economia política capitalista.

Em momentos de retrocesso democrático e de acordo com as necessidades do Estado, o Ensino de Geografia também é modificado. Entre retrocessos e avanços democráticos, ele é utilizado como instrumento de reforço de ideias instrumentais ou de ideias anticoloniais. Na época da ditadura no Brasil, por exemplo, o Ensino de Geografia voltou às datas comemorativas nacionalistas, aos símbolos nacionais e à ideia de pertencimento nacional (GODOI, 2019, p. 36). Em outros momentos, essa disciplina escolar não foi importante e, segundo critérios do Estado, foi retirada do currículo da Educação Básica. Já em momentos, caracterizados como tempos de avanços em pautas sócio-democráticas, o Ensino de Geografia foi renovado, reformulado, repensado e implementado com maior carga horária e até separadamente da História¹⁸.

Dessa maneira, o conteúdo tratado na Geografia tem elementos composto pelas bases materiais da relação humano-natureza, emergindo na aula as contradições dessa relação e, no contexto capitalista, as contradições de classe. A sua importância social e, sobretudo, histórico-material a faz ter um peso político formativo no currículo escolar. Trata-se de uma disciplina escolar que necessita de pesquisas e coesão curricular, pois ela tem grande potencial de embate à “Pedagogia do Mercado” (SANTOS, 2012). Os recursos para sua aprendizagem, tais como: mapas, visitas de campo, observações, análises geopolíticas, intervenção humana no espaço, leitura demográfica e afins “constituem uma chave para o pensamento crítico sobre o espaço” (ALMEIDA, 2014, p.).

Para a compreensão do peso político-formativo da Geografia é preciso resgatar as correlações de força internas e externas sobre sua abordagem curricular escolar. Um momento importante de observação é a entrada da Unesco em projetos educacionais dos países membros. Coombs descreve que em meados do século XX, foi proclamada a “crise mundial da educação” (COOMBS, 1971 apud RAMÍREZ-NOGUEIRA, 2011, p. 181) e, como

¹⁸ O Ensino de História e o Ensino de Geografia nos anos iniciais do Brasil, entre avanços e retrocessos, sofrem dos mesmos dilemas e são tratados de forma parecida na oferta. Em um período da história escolar brasileira eles foram aglutinados em uma disciplina denominada Estudos Sociais.

resposta à essa crise, a União das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) projetou um acordo de cooperação técnica com o objetivo da paz e da seguridade mundial. Esse processo, ocorrido após a Segunda Guerra Mundial, promoveu a “mundialização da educação” (RAMÍREZ-NOGUEIRA, 2011, p. 181) fazendo com que vários países, incluindo o Brasil, revissem a sua organização escolar e seu projeto de escolarização nacional, se orientando pela tradição anglo-saxônica e francófona.

O Brasil, ao escrever a Constituição de 1946, ano do acordo com a UNESCO, traz em seu texto a obrigatoriedade do ensino primário (1ª a 4ª série), realizada pelo Estado na oferta gratuita para todos. Ainda incipiente, essa legislação exigia a comprovação de insuficiência de recursos como critério de gratuidade (BRASIL, 1946). Nesse mesmo ano, junto da formalização dessa obrigatoriedade e oferta pelo Estado, ocorreu também a formalização do currículo do ensino primário/curso primário, que é o correspondente atual das séries iniciais, o qual sancionava o Ensino de Geografia nessa oferta, via Decreto-Lei 8.529/1946.

Para Godoi (2019, p. 35-36), essa implementação da Geografia na educação básica “ocorreu parcialmente em 1946, com bastante atraso com relação ao ensino superior”. A autora avalia esta implementação como um avanço relativo já que essa lei [...] “instituiu a disciplina de Geografia como componente obrigatório no currículo oficial em todas as séries do ensino primário”.

Godoi (2019) avalia atraso na implementação da Geografia no currículo nacional e também em relação ao nível superior, pois o Ensino de Geografia era contemplado nos centros escolares e Liceus provincianos desde 1930 e foi impulsionado pela criação do curso superior de Geografia na Universidade de São Paulo (USP), em 1934 (GODOI, 2019). Porém, o referido atraso nessa implementação se deveu ao caráter elitista, exclusivista e dogmático do Estado colonialista brasileiro arraigado pelo coronelismo e pelo racismo, não permitindo o acesso à escolarização gratuita e a oferta obrigatória. O caráter periférico e subserviente do Brasil aos Estados Unidos obrigou o país a realizar mudanças no campo da educação em cumprimento ao acordo com a UNESCO, em 1946, na conjuntura do pós-guerra.

A legislação de implementação do Ensino de Geografia no ano de 1946 demonstra a proposta de orientação curricular geral. Sobre a organização pedagógico-curricular, a proposta era orientada ao Ensino de Geografia e História do Brasil, noções de Geografia Geral e História da América.

Essa implementação do Ensino de Geografia se configura como um avanço no campo educacional. As pesquisas de Penteado (2011) e Nascimento (2015) revelam que o aumento de instituições educacionais construídas durante o Estado Novo (1937-1945) até a República Populista, com Juscelino Kubistchek (1945-1964), impulsionou a criação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e muitas reformas educacionais. Mesmo com esse avanço não foi possível garantir o acesso das classes populares à escola. Essa lei e a implementação real da geografia na escola só realmente foi aplicada uma década depois, quando, em 1971, efetivamente, as Ciências Humanas são inseridas na educação básica.

É consenso entre Penteado (2011), Nascimento (2015) e Godoi (2019) que a implementação maciça das Ciências Humanas ocorreu, de fato, em 1971. Esse ano é importante devido à aprovação da reformulação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil pela Lei 5.692/71. Em uma aligeirada aprovação, por volta de um mês, essa lei instituiu mudanças profundas na estrutura educacional então vigente (BRASIL, 1971).

Antes desse momento, era facultado aos estados ter ou não Geografia em seu currículo. Segundo Godoi (2019), a LDB de 1961 autorizou uma “flexibilidade curricular que permitiu a cada estado fazer novos arranjos de acordo com suas possibilidades humanas e financeiras”.

Para Godoi (2019, p. 37):

A austeridade política e a deficiência na formação dos professores, aliadas aos interesses dos estados da Federação, delimitaram a ação pedagógica do Ensino de Geografia, facilitando o crescimento de um movimento de adequação da sociedade através da propagação e assimilação de uma ideologia criada por uma sociedade harmônica baseada em Deus, na pátria e na família. O que mudou no Ensino de Geografia nos anos iniciais em meio a esse processo de mudança? Ela deixou de ser componente curricular obrigatório, pois não colaborava para a realização dos objetivos políticos e ideológicos daquele momento.

Colocando em curso o projeto curricular de apagamento do Ensino de Geografia por meio das leis, como citado por Godoi, publicou-se, em 1969, o Decreto-Lei nº 869. Essa lei implementava a inclusão obrigatória da disciplina Educação Moral e Cívica “em todos os graus e modalidades de ensino do país” (GODOI, 2019 *apud* BRASIL, 1969). Para a autora, “isso agravou e legitimou a exclusão da Geografia como disciplina obrigatória nos anos iniciais” (GODOI, 2019, p. 37).

Vesentini (2009), ao tratar sobre esse projeto curricular da época da ditadura militar no Brasil, relaciona-o com o projeto em curso nos Estados Unidos.

Aqui, no Brasil, na época da ditadura militar, também se reproduziu esse viés, tendo sido criada uma disciplina que unia a Geografia e a História – mas não a sociologia, como nos Estados Unidos – denominada “estudos sociais”. Na verdade, naquele modelo de escola técnica e essencialmente mercantil, que predominou notadamente de 1950, 60 e 70, as humanidades em geral foram relegadas a um segundo plano. E a disciplina geografia, em quase todo o mundo, ou foi abolida enquanto matéria autônoma [...], ou teve sua carga horária diminuída em prol do aumento das horas dedicadas à matemática, às ciências e às disciplinas ditas profissionalizantes [...].

O aprofundamento desse projeto educacional iniciado nos anos 60 desencadeou uma era de reformas educacionais denominadas como “anos da Reforma Educacional” (NASCIMENTO, 2015, p. 1). Durante essa janela histórica, de 1964 a 1971, se estabeleceram mudanças rápidas e profundas em todos os níveis e modalidades educacionais.

A organização curricular do Ensino Fundamental, em 1971, era dividida em *matéria* e em *disciplinas/ conteúdos*. As *matérias* eram vistas como um campo de conhecimento maior e mais amplo. Elas eram fixadas pelos Conselhos de Educação (NASCIMENTO, 2015). Já as *disciplinas/ conteúdos* eram entendidas como sendo um desdobramento das matérias, aumentando suas respectivas especificidades.

O **Quadro 1** demonstra esse modelo curricular.

Quadro 1: Matérias e Conteúdos constitutivos do Núcleo Comum

Matérias	Conteúdos/Disciplinas
Comunicação e Expressão	Língua Portuguesa
	Língua Estrangeira (*)
Estudos Sociais	História
	Geografia
	Organização Social e Política do Brasil (OSPB)
Ciências	Matemática
	Ciências Físicas e Biológicas
Recomendada para o Ensino de 1º grau e Obrigatório no Ensino de 2º grau. Parecer 853/71.	

Fonte: Nascimento (2015, p. 9).

Esse modelo curricular releva a União da proposta educacional da época da ditadura emaranhado às influências educacionais estadunidenses, tendo a escola como um dos instrumentos fundamentais de ideias e formação dos valores nacionalistas (BRAGA, 2017, p. 133).

A concepção de educação pulsante naquele momento histórico era essencialmente a Escola Nova. Influenciados por John Dewey, Montessori e Freinet, educadores, escritores e artistas brasileiros declararam em um manifesto os desejos de uma estrutura educacional que negasse o que se denominava por educação tradicional. Essa proposta se misturou ao contexto ditatorial militar do Brasil, resultando nas reformas educacionais dos anos 60 e 70.

A Escola Nova pode ser descrita como um movimento pedagógico ocidental com carga histórica no século XX que buscava romper com as bases educacionais e pedagógicas provenientes da tradição escolar, corrente desde os primórdios da escola, no século XVII. Tendo como princípios as bases teóricas de Clarapède e Rousseau, seus adeptos defendiam a natureza da criança em suas especificidades, acreditando não ser uma tábula rasa. A centralidade, antes na figura do professor, passa a ser voltada para a figura da criança. O professor é visto como um guia, um estimulador, porém discreto (GAUTHIER, 2014).

Conhecido como escolanovismo, o movimento “resultou da tentativa de superar a escola tradicional excessivamente rígida, magistrocêntrica e voltada para a memorização dos conteúdos” (ARANHA, 2006, p. 260). A autora acrescenta que “desde a Revolução Industrial a burguesia precisava de uma escola mais realista, que se adequasse ao mundo em constante transformação” (ARANHA, 2006, p. 260).

A teoria da experiência, a co-educação, a educação integral, a proximidade entre pedagogia e psicologia, a pedagogia enquanto ciência, o professor-pesquisador, as ideias não-diretivas, o ensino democrático e a influência do ambiente na casa e na escola são algumas características gerais desse movimento político-pedagógico. A influência estadunidense e francesa do pós-guerra ocasionou no Brasil a mobilização do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Nesse documento estão descritas as orientações para um novo modelo educacional no Brasil. O documento, assinado por 32 personalidades da época, inclusive Cecília Meireles, propõe um sistema educacional público, gratuito, laico e de qualidade. Descreve os níveis e etapas, a função da escola e uma proposta de formação de professores.

Nascimento (2015) descreve que o conceito “educação pela experiência”, de John Dewey, foi apropriado pelos legisladores (Conselheiros) do projeto em uma espécie de instrumentalização do ensino, no qual “[...] o aprendizado é por associação, a partir daquilo que o aluno já conhece e através da ‘reorganização da experiência’ (NASCIMENTO, 2015, p. 8).

Para Santos, Prestes e Vale (2006) a proposta da Escola Nova se mostra dual. Se por um lado o ideário progressista procurava uma escola disponível para todas as classes sociais, por outro se mostrava condizente com o momento histórico no qual o liberalismo pós-guerra tinha ideário mercantil e fabril, necessitando, assim, de qualificação profissional em todas as camadas sociais. Para as autoras “O escolanovismo, de tendência funcionalista e positivista apoiava uma burguesia vitoriosa, com a qual muitos faziam aliança esperando o rápido progresso do País” (SANTOS; PRESTES; VALE, 2006, p. 132).

A estrutura do **Quadro 1** foi pensada diante do pressuposto de que o “saber é um só” (NASCIMENTO, 2015, p. 9). Nessa mesma linha, Delgado de Carvalho, importante geógrafo brasileiro, defendia os Estudos Sociais, em 1960, cujo entendimento era que a “Ciência é Una” (NASCIMENTO, 2015, p. 9).

Nascimento (2015) infere de sua pesquisa que toda uma geração de pensadores progressistas do campo da educação adquiriu influência dos movimentos educacionais europeus e estadunidenses. O pós-Segunda Guerra e a situação dual da Guerra Fria conduziram os países ao domínio por influência ideológica. No caso brasileiro, entende-se os motivos históricos da influência do escolanovismo.

Priorizando a escolarização das massas rumo ao momento de industrialização e não visualizando efetividade no modelo educacional anterior, a teoria da *New School* ofereceu uma nova via. O Ensino de Geografia no Brasil, nesse contexto, ofertado no ensino fundamental, junto da História, como Estudos Sociais, destinava-se “ao ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver, dando ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento” (NASCIMENTO, 2015, p. 10).

A citação acima mostra a forte influência dos trabalhos de Delgado de Carvalho e como sua atuação na reflexão sobre educação e Ensino de Geografia orientaram os objetivos dos Estudos Sociais nos anos 1970. Nascimento (2015) descreve essa proposta como um modelo de ensino que restituiria o aluno à complexidade da realidade da vida e forneceria uma visão global dos fenômenos sociais, preparando o/a discente para a vida e convívio em sociedade.

Discordando dessa visão, Godoi (2019) acredita que tanto os Estudos Sociais quanto a Educação Moral e Cívica eram propostas ligadas ao civismo e às datas comemorativas. Para a autora, a amplitude das temáticas que uniam essa proposta interdisciplinar transformou a Geografia escolar em programa de “integração social” (GODOI, 2019, p. 53), guiando-se na “triade família, comunidade e nação” (GODOI, 2019, p. 38), percebendo assim o caráter político-formativo dessa disciplina escolar, diretamente relacionada aos momentos políticos e à orientação do Estado.

A limitação teórica quanto aos Estudos Sociais, tratada por Godoi (2019), é abordada também por Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007). Para estes/estas autores/autoras, a Lei 5.692/71, propiciou “a eliminação gradativa da História e da Geografia da grade curricular” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 59). Tal legislação desencadeou

problemas na formação docente, por tornar-se uma formação tecnológica e na formação de estudantes da época, pois deles foi restringido o acesso ao conhecimento científico dessas duas áreas. Segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), existia um conflito sobre o real entendimento do que era, de fato, os Estudos Sociais: uma área de estudo ou uma disciplina escolar? Esse conflito era desencadeado pelo currículo e pela organização difusa da disciplina sem, de fato, contemplar nem a História, nem a Geografia, em uma perspectiva científica.

A orientação curricular difusa do que se entendia por Estudos Sociais cravou um modelo do Ensino de Geografia e História nos anos iniciais de tal modo que hoje ainda é muito fácil encontrar instituições escolares que pautam todo o seu trabalho pedagógico das áreas de História e Geografia dos anos iniciais em consonância com as datas comemorativas e feriados nacionais, tal como era nos Estudos Sociais.

No entanto, medidas ligadas à política educacional do país (sob o regime militar), na década de 70, levaram para as escolas livros com saberes extremamente empobrecidos em seu conteúdo, desvinculados pela proposta dos Estudos Sociais, [...]. Esse empobrecimento é explicado pela imposição da censura militar sobre publicações, autores e editoras. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 53).

A concepção nacionalista, cívica e de datas comemorativas da Lei 5692/71 pode ser entendida como uma medida estatal para viabilizar um projeto educacional direcionado à um Ensino de Geografia instrumentalizado. Este projeto, seguiu sendo a normose do Ensino de Geografia do país até a promulgação da LDB 9.394/1996 e a revisão do modelo nacional curricular com Brasil, acompanhado dos PCN, dos currículos estaduais e das políticas revisionistas curriculares.

À época dessa mudança na educação, em 1994-1996, marca-se a fase da retomada relativa econômica do Brasil, com o início do Plano Real.

Com apoio de organismos internacionais e com a reconfiguração econômica e política do Brasil na América Latina, a mudança do marco teórico da administração pública passou da abordagem militar-burocrática, tendo o Estudos Sociais como difusor ideológico, para a abordagem gerencial, tendo como protagonista a proposta de gestão da administração pública de Bresser-Pereira e as novas diretrizes curriculares.

No primeiro governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, ocorreram novas mudanças na legislação da educação brasileira. Uma delas foi “a elaboração de referências curriculares para a educação básica” (PRADO, 2000, p. 95). Para a autora, este foi um

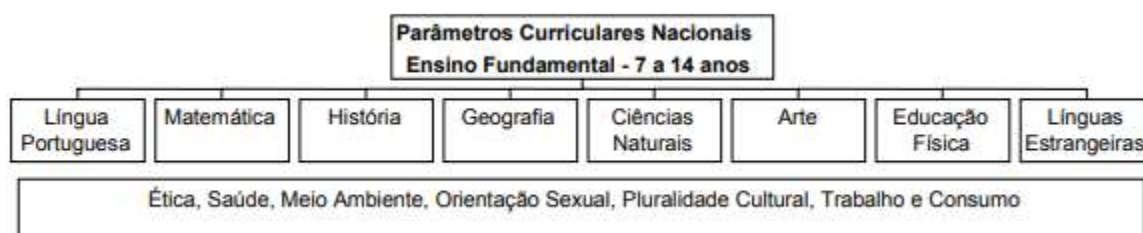
processo inédito na história da educação brasileira, sistematizando ideias que já vinham sendo utilizadas nas reformulações curriculares de estados e municípios.

Como se vê, pela repetição dos eventos, mudanças econômico-administrativas impulsionaram mudanças em propostas educacionais. Como exemplo tem-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, acompanhando a proposta de Estado gerencial de Bresser-Pereira, estruturava a educação em etapas e modalidades, ampliava a quantidade de matérias no ensino fundamental e no Ensino Médio e reiterava o papel do Estado de forma mediana, porém necessária na massificação da escolarização.

Godoi (2019) avalia a LDB de 1996 como “[...] um grande avanço para o Ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois promoveu a melhoria da qualidade do ensino na educação básica em todo o país”. Essa legislação demarca o do retorno e a obrigatoriedade da Geografia nas séries iniciais.

Não só no campo da Geografia, mas da educação brasileira em geral, o impacto da LDB foi intenso. A secretária do ensino fundamental do MEC à época, Iara Glória Areia Prado (2000, p. 95), avaliou que “até 1995, não havia no país uma referência nacional para nortear os currículos propostos pelas 27 secretarias de educação estaduais e 5.600 municipais que compõem o Estado federativo brasileiro”.

Figura 1: Conteúdos curriculares



Fonte: PRADO, 2000.

Mesmo diante da otimista avaliação de Iara Glória Areia Prado, Godoi (2019) explica que o Ensino de Geografia só foi verdadeiramente efetivado da 5ª à 8ª série, não contemplando o primeiro ciclo. Mesmo após o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN, em 1998, a implementação do Ensino de Geografia não foi realizada, mesmo constando como item curricular. A **Figura 1** mostra a organização curricular de 1995.

Toda a mudança legislativa em torno da educação não garantiu que a estrutura dos PCN fosse implementada em sua amplitude nos anos iniciais. O que as pesquisas revelam é que o Ensino de Geografia nos anos iniciais começou a ser ministrado nas escolas públicas de forma massiva e melhor estruturada após a implementação das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos, ou seja, apenas em 2010.

Os rumos apontados para a disciplina Geografia, nos PCN's, na visão dos críticos educacionais da referida área, são bem mais que rumos, considerando a precária formação e condição de trabalho dos professores, principalmente os das séries iniciais. Frente a essa realidade, em vez de tomá-los como parâmetros, os professores, por falta de conhecimento para compreendê-los em profundidade, tendem a adotá-los de forma superficial e, até mesmo, equivocada, o que pode vir a ter consequências várias como, por exemplo, a prática de um ensino tendencioso porque acrítico, desenvolvido com base numa dependência técnico-burocrática (do livro didático, das condições precárias de trabalho, etc) e não numa efetiva assunção esclarecida da sua postura teórico-metodológica (BRAGA, 2007, p. 38).

Para Godoi (2019), de fato, somente após a aprovação da Resolução n.º 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos, o Ensino de Geografia passou a ser disciplina obrigatória nos anos iniciais. Foi por meio desse documento que se organizaram as “orientações para a elaboração, a implantação e a avaliação, em todas as modalidades, nessa etapa de ensino” (GODOI, 2019, p. 40).

O Ensino Fundamental de 9 anos ampliou essa etapa da educação básica garantindo para crianças a partir dos 6 anos a entrada na escola (Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006) tendo prazo de implementação até 2010. Ou seja, a implementação foi realizada não de forma imediata, mas seguindo esse cronograma de adaptação das novas diretrizes e no limite da data.

As mudanças na legislação brasileira sobre educação realizadas pelo Estado a partir dos anos 1990 e o amadurecimento delas durante os mandatos do Fernando Henrique Cardoso tinham um caráter, como dito anteriormente, gerencialista. Cumprindo a agenda dos organismos internacionais, a centralidade das mudanças curriculares tinha, segundo Libâneo e Silva (2016), quatro estratégias: 1) novos padrões de gestão dos sistemas de ensino e das escolas, reformulação dos currículos; 2) priorização de aspectos financeiros e administrativos; 3) profissionalização e formação de professores e 4) sistemas de avaliação em larga escala, tendo como eixo o conceito de qualidade educacional.

Pedagogicamente, adotou-se o caráter escolanovista, mas politicamente, ao contrário do caráter militar do momento anterior, as políticas públicas tinham visão gerencialista e contavam com o apoio da vertente econômico-política de *accountability*. Isso se constata pela

adoção de “pressão por resultados”, flexibilização dos mecanismos de retenção, mecanização do processo de ensino-aprendizagem e pelo ato de desconsiderar elementos essenciais que envolvem conteúdo, método, procedimentos e práticas (LIBÂNEO; SILVA, 2016).

Santos (2012) analisa que essa “despolitização” da Pedagogia foi resultado de um “pretexto de urgência salvacionista frente a uma escola deteriorada” (SANTOS, 2012, p. 19). Foi incorporada uma visão tecnicista, obsessiva com a qualidade, determinada pela pedagogia de resultados, próprios da ideologia produtivista do mercado, ou, como a autora denomina, da pedagogia do mercado.

Os governos que se seguiram, tendo à frente Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016), realizaram mudanças que impactaram o Ensino de Geografia na educação básica. Para a etapa da educação básica as mudanças mais significativas ficaram em torno das políticas nacionais, como Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) dando, assim, continuidade às mudanças da gestão anterior, com uma política de valorização das parcerias público-privadas ou da privatização de setores educacionais, fortalecendo a Pedagogia de Mercado.

Spíndola e Cavalcante (2014) reiteram que o governo Lula e, posteriormente, Dilma, tiveram uma visão bem economicista da educação. Para os autores, o lado humano – e cultural –, próprio das ciências humanas, foi deixado de lado em detrimento das ciências exatas, que teriam mais chances de contribuir efetivamente com a cadeia produtiva – material – do país.

No interior das ações da vertente da qualidade total houve espaço nos governos Lula e Dilma de ampliação das vagas na educação básica, principalmente na educação infantil, com o projeto dos Centro de Ensino em Período Integral (CEPI).

Após o golpe de 2016 e a posse de Michel Temer, ocorreu um processo de aceleração e aprofundamento das políticas de mercado na educação, ampliando o setor privado e impulsionando políticas públicas de instrumentalização da educação e dos educadores. Diante da interrupção do processo democrático de construção da BNCC, que foi concluída de forma aligeirada e não dialogada, o texto foi publicado pelo MEC em 22 de dezembro de 2017. Sendo essa decisão motivo de crítica dos movimentos participantes da construção curricular do país e também de profissionais da educação.

Como continuidade da gestão Temer, o presidente seguinte aprofundou os problemas educacionais, realizando cortes progressivos nos investimentos diretos e indiretos, deixando a educação como um todo em xeque. Quanto ao Ensino de Geografia, em específico, este sofre

na atualidade com ações sistemáticas do projeto Escola Sem Partido e a investida das Mães do Agro. O primeiro busca denunciar professores, conteúdos e ações pedagógicas que sejam avaliadas como partidárias e possam sugerir críticas à atuação da classe burguesa. Já as Mães do Agro insistem em questionar os livros didáticos de Geografia pedindo formalmente ao Estado que todas as críticas à monocultura sejam retiradas dos textos didáticos e acrescidos conteúdos que valorizem o agronegócio.

A influência do Estado no peso político-formativo desta disciplina se incorpora via currículo. As mudanças ora aqui apresentadas são realizadas em nível curricular e, assim, distribuídas em diretrizes e ações didáticas. Pensando no caso do Brasil e nas recentes mudanças curriculares pós 2016, o que dizem os currículos quanto ao Ensino de Geografia?

1.3 O que dizem os currículos?

1.3.1 O Ensino de Geografia pela BNCC para os anos iniciais

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que se propõe a estabelecer as bases curriculares mínimas nacionais e as expectativas de aprendizagem para a educação básica.

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2018b, p. 8).

Esse documento é normatizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/1996) que institui a criação de uma base comum nacional na qual se organizem as competências e um currículo mínimo para o Brasil.

A proposta de organização curricular da Base Nacional apresentada pelo Ministério da Educação é composta por princípios, competências (gerais e específicas, e unidades temáticas para cada área do conhecimento, sendo elas, no caso do EFI, Linguagens (Português, Arte, Educação Física e Língua Inglesa), Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas (História, Geografia) e Ensino Religioso.

Os princípios são os direcionamentos gerais e pilares valorativos sobre o que se espera da educação formal escolar. Os princípios são os mesmos para toda a proposta da BNCC e se orientam para, segundo a BNCC, a formação e desenvolvimento humano global.

As competências gerais são orientadas também para toda a educação básica. Neste trabalho vamos olhar para as competências gerais das Ciências Humanas na etapa do Ensino Fundamental – anos iniciais e para Geografia para essa etapa em sua competência específica.

As competências para as Ciências Humanas são muito próximas do que se entende por uma Pedagogia Humanista, pela Pedagogia das Competências e pela Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos em uma estrutura cognitivista. O texto traz procedimentos metodológicos junto de objetivos de aprendizagem tendo como tópicos o ensino de direitos humanos, o respeito pelo meio ambiente e pela coletividade, a preocupação com as desigualdades sociais e problematização das vivências e experiências pessoais.

Algo interessante das competências gerais é a indicação de ensino de escala progressiva da dimensão micro para a macro. A BNCC sugere que os estudos de história e geografia iniciem na escala micro, ou seja, da família, da escola, passando pela comunidade, ampliando para o ensino do Estado e, por fim, do país, nessa ordem.

Para o Ensino de Geografia nos anos iniciais a BNCC entende que é preciso desenvolver raciocínio geográfico (BRASIL, 2018b, p. 359) que compreende o desenvolvimento da noção de ordem e arranjo espacial, a localização, a extensão, a distribuição de elementos no espaço, a diferenciação dos fenômenos, a conexão entre fenômenos e a analogia entre eles. O documento orienta que a Geografia tenha como centralidade o desenvolvimento do raciocínio geográfico e este, por sua vez, seja desenvolvido por meio do estímulo do pensamento espacial. Mas o grande objetivo do Ensino de Geografia deve ser capacitar os/as estudantes para “representar e interpretar o mundo relacionando componentes da sociedade e da natureza” (BRASIL, 2017, p. 360).

O documento utiliza as expressões “estudar Geografia”, “aprendizagens em Geografia” e “educação geográfica” (BRASIL, 2017, p. 359) sem desenvolver seus conceitos e sem explicitar se são tratados com equivalência ou não. Na tentativa de compreensão, pela leitura, interpretação e proximidade conectiva das palavras, entendeu-se equivalência entre ‘aprendizagens em Geografia’ e ‘estudar Geografia’, traduzindo-a como uma linha de raciocínio, enquanto ‘educação geográfica’ segue outro fio do texto. O documento apresenta dois grandes objetivos para desenvolver as unidades de conhecimento/conteúdos em Geografia: para ‘compreender o mundo/fazer leitura do mundo’ e para formar o ‘conceito de identidade’.

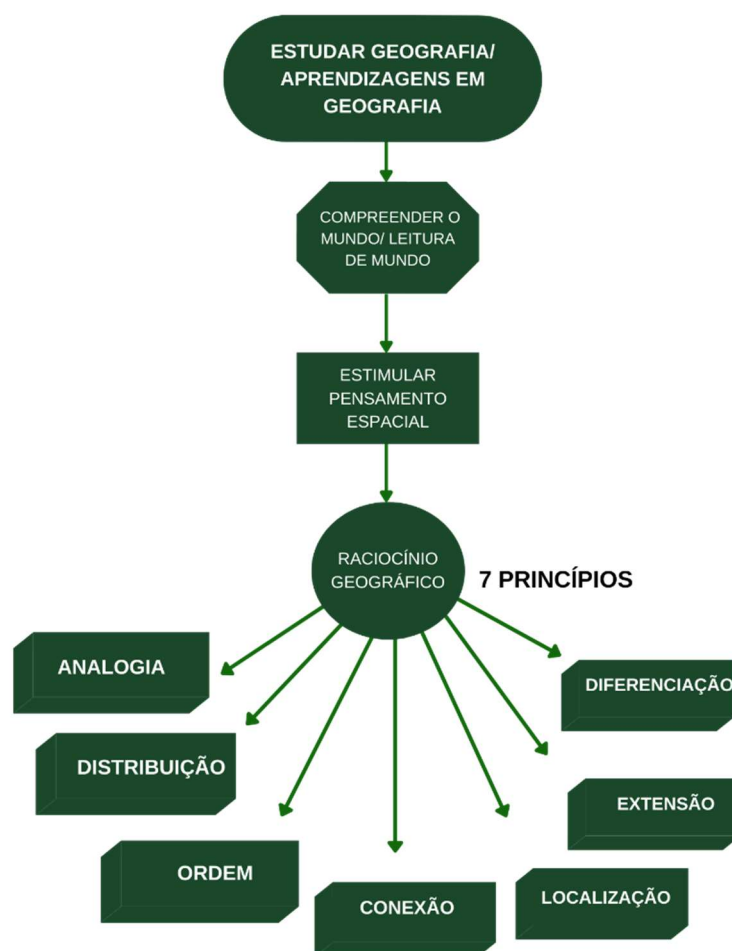
Para melhor visualização, foram elaboradas imagens organizando as relações tratadas no texto. As ideias foram tratadas segundo a sua conexão relacional no texto da Base. A

concatenação geral das ideias leva a crer que o estudo/aprendizagem da Geografia tem como função a **compreensão do mundo/leitura do mundo**. Para realizar essa leitura o/a estudante precisa ter desenvolvido o seu **pensamento espacial**. O pensamento espacial é uma competência interdisciplinar que envolve relação com outras áreas do conhecimento (matemática, artes, literatura, ciências) e é utilizada para **resolver problemas**, observando escala, direção, orientação, hierarquia, distância, centralização e dispersão. Por sua vez, o pensamento espacial é exercitado via princípios do **raciocínio geográfico**, sendo eles: analogia, conexão, distribuição, ordem, localização, extensão, diferenciação.

Já a educação geográfica é o caminho para formar o **conceito de identidade**. Este conceito de identidade se expressa via identidade, cultura, costumes da memória social, relação com os lugares vividos, compreensão perceptiva da paisagem e pela compreensão de que os sujeitos são históricos e diferentes entre si.

Descreve-se, em seguida, suas bases conceituais, tendo como espaço um conceito amplo de território, lugar, região, natureza e paisagem, conceitos-chave de todo o processo. Além do mais, estes conceitos estão destrinchados em **cinco unidades temáticas**: o sujeito e seu lugar no mundo; mundo do trabalho; natureza, ambientes e qualidade de vida; conexões e escalas; formas de representação e pensamento espacial. Todas as unidades temáticas têm em comum o foco no exercício da cidadania para resolução de problemas cotidianos.

Figura 2: Mapa Conceitual da BNCC sobre estudo e aprendizagens em Geografia



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 3: Mapa da educação geográfica na BNCC



Fonte: Elaborado pela autora.

Alguns quesitos observados no trecho analisado da BNCC constata sua posição limitadora e limitante do e para o Ensino de Geografia. O primeiro deles é o fato do texto não ser inteligível. O texto é realizado, escrito e desenvolvido para não ser executado, e caso for, a desconexão dos conceitos e dos caminhos metodológicos dificultam que os/as profissionais da educação pensem na forma e no conteúdo a ser ofertado aos/às estudantes.

Uma tendência do texto é a orientação de todo o trabalho pedagógico servir para o exercício da cidadania e resolver problemas, orientando para uma forma didática-pedagógica das denominadas Metodologias Ativas e a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). As Metodologias Ativas não são novas. Elas são um compilado de estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas por professores/professoras há décadas que foram reunidas e reapresentadas de forma organizada e capitalizada.

Uma outra questão é o fato de duas categorias centrais à Geografia Escolar que desencadeariam conteúdos específicos, Identidade Cultural e Raciocínio Geográfico/Pensamento Espacial, serem tratados como temáticas ou habilidades com duas finalidades: trabalhar conceitos científicos e exercer a cidadania. Um ponto frágil é a apresentação das unidades temáticas. Tais temáticas são apresentadas não em forma de currículo, com objetivos claros e referências teóricas, mas com objetos de conhecimento e habilidades relacionadas a cada um deles, aproximando-se de apresentações de sumários de livros didáticos.

Apesar do texto progressista, do tratamento de questões sensíveis no Brasil atual e da utilização de termos caros aos conhecimentos geográficos, a BNCC se mostrou limitadora do Ensino de Geografia nos anos iniciais, propondo um tratamento confuso, desorganizado e pouco funcional para estudantes de 6 a 10 anos.

Para Giroto (2021, p. 2), a confusão textual e teórica, principalmente no uso do termo ‘raciocínio geográfico’, é intencional e revela o distanciamento da BNCC de uma epistemologia da e para as aprendizagens, de fato.

Em nossa perspectiva, a centralidade que tal conceito tem assumido na BNCC não pode ser lido como avanço de uma perspectiva crítica do/no Ensino de Geografia. Ao contrário, os inúmeros silêncios da BNCC, principalmente no campo da epistemologia, acerca de elementos fundamentais para se compreender e desenvolver raciocínios geográficos complexos revelam as possíveis intencionalidades que o documento e seus autores buscam ocultar e vão na contramão dos processos de retomada de importantes debates acerca da história e da epistemologia da geografia na escola e na universidade.

A BNCC oferece pouco aos anos iniciais sobre conceitos e formas de ensinar e aprender Geografia, não elencando de maneira clara as estruturas de maior importância para essa etapa. Observa-se, no entanto, que mesmo atravessados e confusos, os conceitos estão abordados e descritos ali, no documento oficial. É preciso, nesse sentido, utilizar esses conceitos soltos a favor do Ensino de Geografia, proporcionando qualidade ao trabalho pedagógico e ampliando o repertório conceitual, prático e político que envolve esse campo.

1.3.2 O Ensino de Geografia no currículo do Distrito Federal

O currículo da Educação Básica do Distrito Federal é denominado como *Currículo em Movimento* e tem duas edições: uma de 2014 e, a mais recente, de 2018. A denominação “movimento” se deve ao entendimento que o currículo deve ser revisitado e atualizado constantemente de acordo com as necessidades da educação e da renovação das linhas teóricas que o guiam.

A segunda edição (DISTRITO FEDERAL, 2018), foi reformulada para adaptar-se à BNCC. Após um período de transição e adaptação de toda a rede, sendo o primeiro bloco do Ensino Fundamental I transformado em Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), do 1º ao 3º ano, e o segundo bloco, sem denominação específica, atendendo ao 4º ao 5º anos.

A organização curricular, em acordo com a legislação em vigor, é composta pelas áreas de Linguagens, na qual estão as disciplinas de Português, Educação Física, Língua Estrangeira e Artes (Visuais, Teatro, Dança e Música); de Matemática; de Ciências da Natureza; e de Ciências Humanas (Geografia, História e Ensino Religioso).

O *Currículo em Movimento* é claro quanto o seu alinhamento teórico e pedagógico e anuncia que entende a formação escolar no campo da Educação Integral, que a perspectiva de avaliação é na linha formativa, que se utiliza da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico Cultural para sua formulação e que é composto por um currículo integrado, unindo Eixos Integradores (alfabetização, letramentos, ludicidade) e Eixos Transversais (educação para a diversidade, cidadania, educação em e para os direitos humanos e educação para a sustentabilidade) (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 8).

Para o Ensino de Geografia ele destaca que a função da geografia escolar é “explicar, compreender e analisar a interação entre sociedade e natureza, no espaço e no tempo, a partir da multiplicidade de inter-relações sociais que transformam a paisagem e o espaço geográfico” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 254). Além disso, entende o espaço como “uma dimensão do cidadão” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 254) tendo o ser humano como centralidade neste.

O Currículo em Movimento compreende também que o Ensino de Geografia deve atender ao ensino de conceitos geográficos como: espaço, lugar, paisagem, região e território. Em consonância com a BNCC, o Currículo em Movimento considera que o Ensino de Geografia deve ser iniciado pelo micro-espaço, para alcançar o macro-espaço, partindo de

escalas locais para chegar à extensão regional e global, tendo o contexto da criança como ponto de partida, mas não como contexto exclusivo.

Além desses pontos, o *Currículo em Movimento* entende que Ensino de Geografia deve ser interdisciplinar, com foco no despertar da consciência crítica, política e ambiental tendo importância no processo de alfabetização e letramento. Deve desenvolver o letramento geográfico, o raciocínio geográfico, a decodificação da realidade e estruturas cognitivas da cartografia (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Tal qual a BNCC (2018b), o *Currículo em Movimento* se pauta nos princípios de analogia, conexão, diferenciação, extensão, localização e ordem (DISTRITO FEDERAL, 2018), alinhando-se à política curricular nacional. Não avança no sentido de se pronunciar ou ampliar o repertório científico da disciplina, limitando-a aos pressupostos das habilidade e competências.

2 Desafios para o Ensino de Geografia nos anos iniciais

O que é possível realizar quanto ao Ensino de Geografia nas séries iniciais frente às condições de formação, de trabalho e de tratamento da disciplina nos currículos?

Nessa parte do trabalho nos apoiamos em autores e pensadores que falam sobre estratégias de Ensino de Geografia. Esse diálogo entre autores têm como objetivo pensar, diante dos desafios históricos e materiais da realidade da sala de aula, de que forma é possível efetivar ações de aprendizagem dessa disciplina escolar.

2.1. Ensinar a ensinar Geografia

Durante a pesquisa em busca de textos sobre metodologia do Ensino de Geografia, estratégias de ensino e currículo, identificou-se uma questão quanto à bibliografia dessa área. Apesar de ampla, ora ela é feita por geógrafos, e lhe falta as especificidades pedagógicas das séries iniciais, ora é por pedagogos, faltando conhecimentos geográficos.

A atuação da pesquisadora e seu campo de formação é no curso de Pedagogia e no trabalho como professora unidocente na rede pública do Distrito Federal. Talvez, essa seja uma limitação (não limitadora) deste trabalho que é escrito com o olhar pedagógico em busca da relação entre Pedagogia e Geografia na prática de ensino para os anos iniciais. O importante, diante dessa questão, é ater-se a quem será direcionado o ensino, o público-alvo, e quais as necessidades de estudantes do primeiro ciclo dessa etapa, entendendo, então, o que se requer do campo da Geografia em seu sentido estrito e sensível, e em seu sentido amplo.

Sobre o público-alvo, ou seja, a criança dos anos iniciais, pode-se afirmar, quanto à formação de pedagogos/pedagogas, um avanço na apropriação e aprofundamento sobre o conceito de infância e infâncias. A Pedagogia, enquanto campo científico, debruça-se sobre o conceito de infância e as teorias acerca da temática. Desde o trabalho de Ariès (1978), importante marco teórico-acadêmico no qual se conceitua a infância e suas peculiaridades, a Pedagogia orienta estudos com foco nessa fase do desenvolvimento humano, aprimorando o processo de aprendizagem voltado para a infância e para as infâncias. Dessa forma, pode-se inferir que os estudos sobre infância, suas particularidades e entendimentos teóricos já são contemplados na formação profissional de pedagogos e já fazem parte do arcabouço das necessidades para sua atuação docente.

Superada na formação do/da pedagogo/pedagoga as peculiaridades do público-alvo e as necessidades em torno da primeira infância, o que se requer, então, do campo da Geografia, enquanto conhecimento escolar, para o Ensino de Geografia aos anos iniciais?

O estudo sobre Ensino de Geografia nos anos iniciais tem como desafio pensar nas estratégias que perpassam a formação inicial do/da pedagogo/pedagoga e a formação com foco em contemplar as bases teóricas da Geografia escolar voltada para a aplicabilidade às crianças pequenas por um/uma não-geógrafo/geógrafa. É preciso pensar ainda na contribuição dos currículos municipais, estaduais, distrital, e de uma Base Nacional que retroalimentam os conhecimentos acadêmicos com os conhecimentos escolares.

A formação inicial de profissionais que atuam nos primeiros anos das séries iniciais, como tratado anteriormente, é realizada por meio do curso superior em Pedagogia. Atualmente, o curso de Pedagogia no Brasil explora possibilidades de trabalho e atuação em ambientes escolares e não escolares. A escolha pela diretriz de um curso tão amplo acabou por deixá-lo irresoluto sobre seus objetivos-fim. A apropriação dos conhecimentos necessários para ensinar Geografia nas séries iniciais, diante do amplo repertório formativo do curso de Pedagogia, acabou por se reduzir a uma ou duas disciplinas que variam entre 04 e 08 créditos em um universo de 214 créditos mínimos para a formação¹⁹.

A limitação da carga horária dedicada ao ensino do Ensino de Geografia na formação inicial do Pedagogo, segundo Leite (2015, p. 86), orienta pouco a sua prática em sala de aula e a tendência é a reprodução da memória das aulas de Geografia da caminhada escolar e não da formação universitária.

A condição de fragilidade da formação inicial indica duas estratégias de superação. A primeira estratégia é a disputa no campo curricular das diretrizes do curso para pautar a necessidade de revisão do modelo e do objetivo da formação de professores-pedagogos. A segunda estratégia é pautar o Ensino de Geografia, e suas bases, na formação continuada destes/destas profissionais.

Trazer à tona a temática, tal qual aconteceu comigo na formação e na atividade da Plenarinha, pode ser o início de uma reflexão sobre a prática e o quanto o trabalho pedagógico privilegia ou não algumas áreas do conhecimento.

Ensinar a ensinar Geografia demanda, das pessoas atuantes nesse campo, a entrada nas instâncias político-formativas, nos seminários, nos congressos e nos espaços de poder político. Demanda criar condições de formação e estabelecer essa pauta nas formações das e nas escolas. Para desenvolver essas ações é preciso ter propriedade das contribuições

¹⁹ No caso da Universidade de Brasília. A Universidade de Brasília é tida como exemplo pois é o local da formação em Pedagogia da autora.

metodológicas sobre Ensino de Geografia para a educação básica. Por este motivo, o próximo sub-capítulo trata das contribuições metodológicas neste campo.

2.2. Algumas contribuições metodológicas da Pedagogia para o Ensino de Geografia na educação básica

O levantamento bibliográfico sobre teorias didáticas voltadas ao ensino de Geografia revelou três linhas teóricas de amplo espectro utilizadas no Brasil em suas bases curriculares e em estudos acadêmicos sobre o tema.

A metodologia para identificar, dentre as várias existentes, essas sendo as três principais contribuições metodológicas da Pedagogia para o Ensino de Geografia, consistiu em, durante as leituras para realização da pesquisa, ir encontrando as similaridades e diferenças teóricas entre pesquisadores e pesquisadoras do campo, escolhidas como leituras-chave da pesquisa. As leituras envolvem basicamente de textos, livros e artigos em torno das categorias Ensino de Geografia, educação em Geografia, Geografia da Infância.

2.2.1 Práticas pedagógicas para o Ensino de Geografia

As práticas pedagógicas podem ser explicitadas como desencadeamentos didáticos do planejamento que envolvem as escolhas teóricas, metodológicas, disciplinares e interdisciplinares, bem como o uso de recursos e o modo de avaliar, ocorrendo, de fato, em sala de aula, sendo esta, a *práxis*. De fato, são práticas, (no plural), pela compreensão das diversas linguagens teóricas possíveis a serem mobilizadas e executadas em sala de aula, a depender da escolha do/da professor/professora.

Para uma *práxis* voltada ao Ensino de Geografia é necessário, antes de tudo, a apropriação do corpo teórico-conceitual dessa ciência por parte de unidocentes. Os conhecimentos científicos fundantes e desenvolvidos da Geografia devem ser transpostos para uma Geografia Escolar, e, nesse caso estudado, para uma Geografia voltada à infância.

As leituras realizadas durante a pesquisa permitiram identificar a preferência de estudiosos brasileiros sobre Ensino de Geografia pela utilização em seus embasamentos teórico-didáticos nas grandes teorias psicológicas e científicas da Pedagogia. Essas grandes teorias têm como figuras/teorias centrais Jean Piaget (e o construtivismo na educação), Vigotski (e o socioconstrutivismo) (GAUTHIER; TARDIFF, 2014). Por influências históricas e/ou sociais, a teoria pedagógica brasileira se inspirou com mais veemência nas bases teórico-metodológicas destes autores. “Essas duas correntes exerceram influência preponderante no campo da educação, no decorrer dos últimos vinte e cinco anos do século XX” (GAUTHIER;

TARDIFF, 2014, p. 338). E esses dois pensadores, consequentemente, guiaram, cada um à sua maneira, a *práxis* do Ensino de Geografia no Brasil.

Jean Piaget (1896 – 1980), segundo Gauthier e Tardiff (2014), realizou estudos sobre a linguagem, inteligência lógica e representativa, epistemologia genética, e epistemologia construtivista.

Piaget criou seu modelo construtivista estabelecendo similaridades funcionais entre os mecanismos de adaptação biológica em jogo na evolução das formas vivas e os processos de adaptação cognitiva que intervêm na elaboração dos conhecimentos (GAUTHIER; TARDIFF, 2014, p. 340). Piaget é muito utilizado nos estudos sobre Ensino de Geografia por suas contribuições, juntamente com Inhelder, no livro *A representação do mundo na criança*. Esse livro se dedica a pesquisar estágios de desenvolvimento espacial comuns na infância.

Destaca-se no uso das teorias de Piaget a professora pesquisadora Rosângela Doin de Almeida, com a cartografia escolar. Na mesma linha, Paganelli, Sann e Passini escrevem suas pesquisas com bases piagetianas. Outros expoentes são as pesquisas na linha de Castrogiovanni, Borba e Oliveira. A própria Almeida (2014, p.) problematiza o fato do uso amplo de Piaget nos estudos de Ensino de Geografia:

A teoria da psicologia genética de Jean Piaget fundamenta as pesquisas de cinco dos oito capítulos, todas voltadas para questões relativas ao ensino-aprendizagem de conceitos cartográficos. Uma razão pode estar na própria teoria de Piaget, por possibilitar amplas interpretações sobre o processo de aprendizagem das representações espaciais por crianças. Outra razão seria o momento em que foram produzidas, quando a visão piagetiana consistia em forte paradigma para a pesquisa em educação no Brasil.

Mesmo a preocupação investigativa de Piaget sendo voltada para o espaço matemático/geométrico, aproveitou-se de seus estudos no Ensino de Geografia e nos estudos de investigação do espaço pois ele se valia de estudos de representação espacial. Além disso, as resoluções sobre etapas de desenvolvimento realizadas por Piaget ampliaram, no Ensino de Geografia para crianças, os estudos sobre o desenho infantil²⁰, o que na Pedagogia se massificou como desenvolvimento do grafismo. Os estudos de Piaget têm sido utilizados para sistematizar metodologias do ensino de escalas, projeções, interpretações geográficas.

²⁰ Como, por exemplo, o título do livro de Doin “Do desenho ao mapa”, demonstrando uma linearidade desenvolvimental e psicológica. A medida que a criança amadurece biologicamente e sua relação com o mundo ultrapassa a fase egoica ela é capaz de “desenhar” mapas e não apenas realizações aleatórias no papel. Com a utilização das atividades e das metodologias, a cada série a criança pode apropriar-se dos elementos artísticos para a representação do mundo no papel.

As ideias de Piaget abriram o leque do Ensino de Geografia ampliando o repertório de estudos para conceitos de alfabetização cartográfica/geográfica e até letramento cartográfico. Sobre esses conceitos ainda existem discussões, debates e uma distância de um consenso sobre a existência de uma alfabetização geográfica.

Paganelli (2012), ao transpor os estudos da aprendizagem matemática de Piaget para a aprendizagem geográfica, destaca que a noção do espaço na criança parece reproduzir a evolução das mesmas etapas da construção dos conhecimentos matemáticos. Essa correlação garantiu suporte teórico piagetiano para o Ensino de Geografia e ampliou as possibilidades metodológicas nesse campo. Compreensões sobre a construção da noção de lateralidade, de perspectiva, de mapa e a própria assimilação da Geografia nos anos iniciais foram tratadas pelo olhar piagetiano e trouxe pra dentro da escola reflexões como: é hora da criança aprender sobre determinado conteúdo? Qual deve ser a Geografia ensinada em casa série/ano? Quais os conteúdos construirão noções científicas ao final do ciclo inicial da educação básica? Como o brincar é uma imitação do real em busca da lógica na representação e teste espacial? No Brasil essas reflexões ajudaram na identidade da disciplina nos anos iniciais, dando repertório aos geógrafos/geógrafas para pensar conhecimentos geográficos às crianças pequenas. Isso ajudou a Geografia e se materializar com certo distanciamento da história e desaglutinar a ideia dos Estudos Sociais do cotidiano da sala de aula da primeira etapa da educação básica.

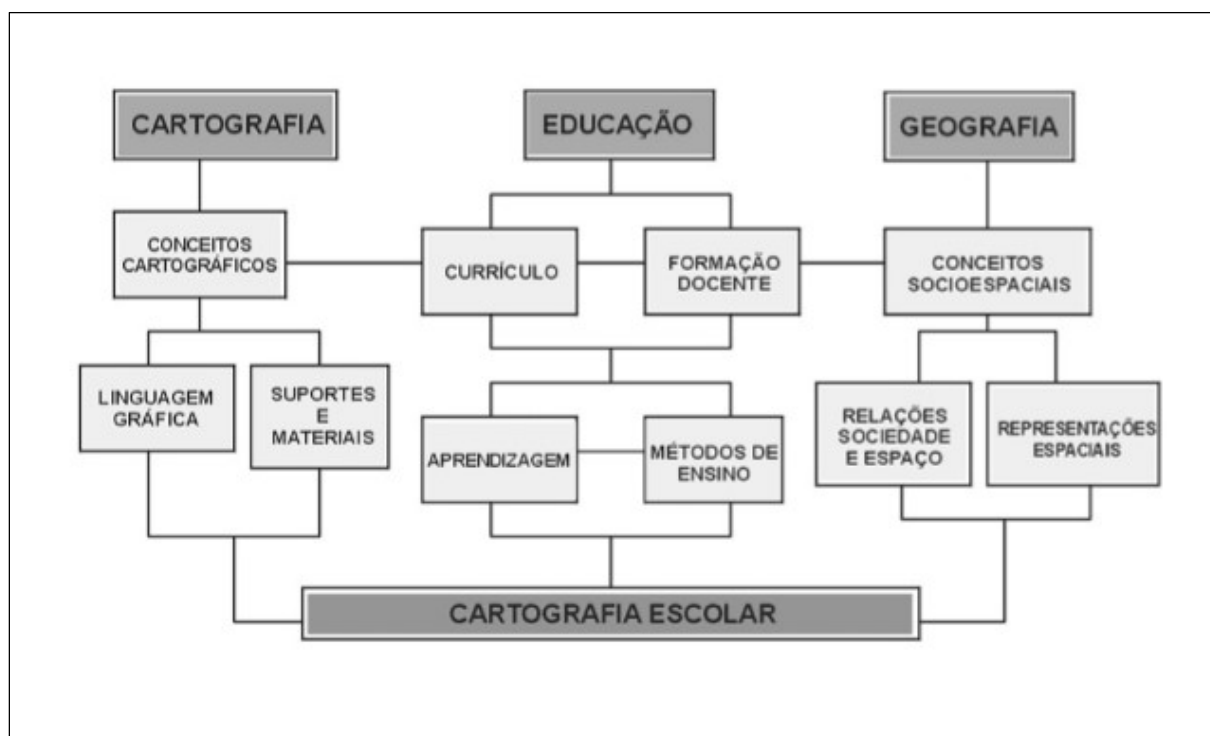
O uso das teorias de Piaget no Brasil acompanha a conjuntura histórica das transformações profundas ocorridas no Brasil na década de 80. Martins (2014, p. 64) relembra essa mudança no ensino da Geografia acontece em paralelo à abertura política, a democratização do Estado e a reorganização da sociedade pós-guerras e pós-golpe. A fase do ensino tradicional com a transmissão mecânica dos conteúdos foi revisada passando a contemplar as teorias do desenvolvimento e construtivistas, além das linhas progressistas e progressivistas da educação (LIBÂNEO, 2014).

A teoria de Piaget para a Geografia escolar dos anos iniciais foi importante por subsidiar os currículos e garantir a transposição dos conhecimentos científicos para os conhecimentos escolares, antes reduzidos às datas comemorativas e pequenas experiência espaciais. A teoria foi utilizada como forma de superação da “Geografia de Eventos”²¹ e voltar o conhecimento científico geográfico para as salas de aula. A fragilidade foi o fato da teoria voltar-se para o espaço e acabar por orientar o ensino da Geografia focado na

²¹ Essa referência, Geografia de Eventos, é uma associação, uma analogia, ao termo Pedagogia de Eventos cunhado pela professora Dra. Gina Vieira Ponte.

cartografia escolar. Almeida (2014) esquematiza um quadro no qual ela explica a localização da cartografia escolar no ensino do Geografia.

Figura 4: Situação da cartografia escolar no campo do Ensino de Geografia



Fonte: ALMEIDA, 2014, p. 4.

Com a teoria de Piaget a cartografia deixa de ser vista como um conhecimento no campo da representação do espaço da Geografia e passa a equivaler a educação e a Geografia em si, como conhecimento autônomo.

A cartografia escolar se estabelece na interface entre cartografia, educação e geografia, “[...] de maneira que os conceitos cartográficos tomam lugar no currículo e nos conteúdos de disciplinas voltadas para a formação de professores” (ALMEIDA, 2014, p. 3).

A Geografia escolar na teoria de Piaget é fortemente voltada às representações espaciais dando menor importância às relações sociedade-espaço/indivíduo-espaço. Esse fato é o ponto da crítica também de Vigotski direcionado aos estudos de Piaget e entendidos como elementos a serem superados teoricamente.

Os estudos de Vigotski sobre o desenvolvimento cognitivo destacam linguagem e pensamento relacionados diretamente com processos de aquisição da aprendizagem

superando, assim, os demais pensadores de sua época, acrescentando a materialidade e as relações sócio-históricas como elemento influenciador e impulsionador dos processos de aquisição do conhecimento.

O diálogo entre a Psicologia, a Pedagogia e método materialista dialético possibilitou aos estudos de Vigotski aproximar as condições materiais concretas da vida com a relação da aprendizagem. Esse diálogo entre essas áreas desencadeou atenção especial da educação com o fato da necessidade de identificar, e trazer para a sala de aula, as questões da realidade concreta na vivência de estudantes. No Ensino de Geografia, isso se revela com a valorização ao estudo do lugar, com o envolvimento relacional entre estudantes e sua comunidade, com a conexão com o meio e o todo.

Autores como Straforini (2001), Milton Santos (2003), Lana Cavalcanti (2013), Callai (2017), Kaercher (2017) aproximam-se fortemente das ideias de Vigotski e demonstram em seus estudos sistematizações próprias da psicologia social elaborada por este autor. Os indicativos da aproximação com Vigotski estão no fato da valorização do estudo do lugar, na sistematização de práticas pedagógicas não centradas formalismo científico e mais direcionadas para problematizações e no entendimento do conteúdo como promovedor do desenvolvimento humano.

No âmbito do Ensino de Geografia, Vigotski apresenta a reflexão sobre “o papel que o ambiente desempenha no desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI, 2017, p. 16) como um fator de critério relativo atendo-se à correlação de fatores biológicos com fatores ambientais. O mesmo ambiente e o mesmo círculo social influenciam a criança nas diferentes faixas etárias porque a cada salto de desenvolvimento (fala, ampliação do ambiente, percepção das subjetividades culturais) a criança reestabelece a si mesma e ao seu repertório interno. A esse processo Vigotski postulou o conceito de *perezhivanie*.

Existe um esforço acadêmico para tradução de *perezhivanie* como vivência ou experiência emocional, porém foram descartadas essas tentativas por acreditar-se que esse conceito concentra ambas as traduções e corresponde à “um estado psicológico do sujeito” (VIGOTSKI, 2017, p. 18). Tal conceito pode ser compreendido como uma das conexões basais entre a teoria histórico-cultural e as práticas pedagógicas relacionadas ao Ensino de Geografia. A valorização da correlação ambiente-indivíduo “considera o papel e a influência do ambiente no decurso do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2017, p. 21), isso significa que os estímulos, os incentivos e a ampliação do repertório vocabular e cultural tem capacidade de impulsionar novas etapas desenvolvimentais, transformais psíquicas e emocionais,

conectando-se com as “leis do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2017, p. 23). De toda forma, o estímulo por ele mesmo não é o bastante para esse impulso desenvolvimental. Vigotski afirma que, do ponto de vista psicológico, a criança tem interpretações da realidade e da linguagem diferente da dos adultos e elabora sua compreensão por meio de generalizações.

[...] e, isso, por sua vez, resulta no fato bem conhecido de que uma criança interpreta a realidade, aprende os acontecimentos que se dão ao seu redor, não inteiramente da mesma forma como fazemos. O adulto nem sempre é capaz de comunicar o significado pleno de algum acontecimento para uma criança. (VIGOTSKI, 2017. p. 27).

Nesse sentido, as práticas pedagógicas voltadas para ensinar Geografia nos anos iniciais não deveriam partir da lógica do adulto, mas da observação sensível da movimentação da criança no espaço correlacionando o motivo das atividades com os conteúdos científicos e as necessidades voltadas ao desenvolvimento do raciocínio geográfico.

A vertente fenomenológica/geográfica-histórico-crítica/desenvolvimental reuniu a perspectiva piagetiana, de desenvolvimento biológico, com a perspectiva histórico-cultural, de Vigotski, e cunhou o conceito de Geografia da Infância. O grande expoente escolhido da Geografia da Infância é o professor Jader Janer (2018). Seu trabalho é provavelmente pioneiro no Brasil e se inspira nos trabalhos de Korszak que pontua a necessidade de olhar atento para a criança e sua atuação direta e ação modificadora nos espaços. Seus estudos têm influência da psicologia histórico-cultural e, por ser mais recente, bebeu das contribuições da tradução recente dos trabalhos originais de Vigotski realizados pela professora Zóia Prestes²². O conjunto da união da psicologia desenvolvimental, da Geografia Humanista, de autores como Livia de Oliveira, Lynch, Frémont, Piaget, Inhelder e Roger Hart, Jader sistematizou o termo cunhado como *Geografia da Infância*.

Os estudos da Geografia da Infância emergem, portanto, com influências desses postulados e de outros aportes teóricos, que me levam a defender que as crianças vivem o espaço em sua plenitude geográfica, que estão presentes nas paisagens, deixando suas marcas (LOPES, 2018, p. 67).

Sobre o conceito, o autor explica que a Geografia da Infância busca dialogar com as crianças e suas infâncias, tendo como ponto de partida essas espacialidades, as configurações

²² Zóia Prestes, filha de Luiz Carlos Prestes, esteve exilada junto com mãe os irmãos na Rússia comunista. Lá estudou e se graduou. Ao voltar para o Brasil iniciou estudos dedicados ao encontro e tradução dos textos originais de Vigotski, encontrando divergências entre as traduções feitas por ela e àquelas realizadas do inglês. Os principais filtros de tradução dizem respeito aos conceitos-chave da teoria de aprendizagem de Vigotski e ao direcionamento político desta.

que dela emanam, dentre as quais, destaca-se, “a paisagem, o território e o lugar” (LOPES, 2018, p. 61).

Identifica-se que a essência da Geografia da Infância é o olhar atento, romântico (não romantizado), horizontal e captador da/do professora/professor, percebendo a fala, os gestos, as escolhas, as exclusões, o endereçamento e as percepções das crianças no espaço (da escola, da rua, do bairro). Esse olhar atento identifica os conteúdos e as oportunidades de aprendizagem e de abertura de dimensões pedagógicas a serem aprofundadas ou exploradas. Um dos grandes princípios é ter a brincadeira como essência do trabalho pedagógico inter-relacionando os conhecimentos com várias áreas.

O mapa, nesse sentido, e as representações do espaço, tão caras para a cartografia escolar e para a alfabetização geográfica, agora são instrumentos de registro das descobertas ulteriores elencadas pelas próprias crianças em áreas de interesse no espaço.

[...] tudo que acontece ali se torna memória do grupo. São criadas várias formas para representar o cotidiano: diários, desenhos, relatórios, mapas, gravações, fotos, confecção de maquetes, moldes de argila, massas de modelar e muitas formas de eternizar o cotidiano de crianças e adultos que por ali passam. Diversos são seus portadores: papel, paredes, chão... tudo isso se transforma em documentos, memórias fundamentais daquele grupo, expressões que materializam a existência de todos nós (LOPES, 2018, p. 96).

Observa-se nessa perspectiva teórico-prática uma ação não-alfabetizadora ou letradora, nem centrada na cartografia escolar, mas a compreensão que a ação e a vivência no espaço devem ter, enquanto foco, a construção de um raciocínio geográfico nas crianças a fim de, verdadeiramente, ocupá-lo pela criação e pela memória coletiva.

Diante dessas amplas bases teóricas utilizadas para embasar as práticas pedagógicas para ensinar Geografia, quais seriam as propostas práticas de ensino? Quais seriam as práticas pedagógicas sugeridas?

Percebe-se na BNCC, no currículo do Distrito Federal, e em pesquisas na área em questão, que um dos pressupostos comuns sugeridos para a prática pedagógica voltada ao Ensino de Geografia é o estudo dos conteúdos partindo do nível micro para o macro. A compreensão sobre uma didática que relacione o micro para, enfim, aprender o macro, organizou estudos teórico-científicos nos quais orienta-se que conteúdos escolares geográficos se relacionem com a faixa etária, ou seja, partindo os estudos nos primeiros anos do ensino fundamental do espaço de vivência do estudante (a escola, a casa, a família), ampliando-os ao

passar das séries/anos (bairro, cidade, Estado), chegando ao quinto ano estudando o Brasil (regiões), continentes e o planeta Terra.

Essa orientação pedagógica gerou uma didática hierarquizada onde, partir do concreto, do real vivido do/da estudante deve ser primal para alcançar níveis de subjetividade e abstração nas séries/idades/anos subsequentes. Straforini (2001, p. 55) é um grande crítico desse modelo didático. Este autor verificou em sua pesquisa que a “prática pedagógica do professor (dos anos iniciais) é uma total hierarquização do espaço, de forma sistemática e linear”.

Assim, inicia-se os estudos com a família, depois vem a escola, a rua, o bairro, a cidade, o campo, a município, o estado, a nação, o continente e, por fim, o mundo. Há uma sequência que não pode ser quebrada e, se tudo der certo, no final do segundo ciclo do ensino fundamental (4ª série) a criança conseguirá compreender a dimensão do mundo. Cada escala espacial é ensinada de forma isolada, sem nenhuma relação do espaço imediato e próximo com o longínquo distante.

O estudo de Straforini (2001), ao mesmo tempo em que identifica uma fragilidade no Ensino de Geografia dos anos iniciais, revela o estado da disciplina pós sua implementação, em 1996. O que antes estava difuso, nos Estudos Sociais, agora se encontra implementado, porém com desafios didático-metodológicos.

Penteado (2011, p. 26) relembra que tanto a História quanto a Geografia, no formato híbrido da oferta no modelo dos Estudos Sociais, eram trabalhadas de forma estanque, desvinculadas entre si e da realidade do aluno que a estudava, não dando conta de uma visão integrada da vida do ser humano e de sua existência em sociedade. Em contrapartida, Straforini aponta que a realidade do/da estudante, agora, na Geografia ofertada individualmente, é sim contemplada, inclusive como ponto de partida para o ensino, mas que seu formato não correlaciona a local-global, continuando alheia ao estudante, e, somando-se a isso, uma metodologia em formato escalonado de aprendizagem.

O mais desafiador para quebrar esse rito do ensino escalonado e hierarquizado na Geografia da educação básica é o fato dela estar nacionalmente instituída e disseminada via BNCC. Os livros didáticos reproduzem a lógica do currículo nacional e assim orientam o modo de ensinar Geografia. O que Straforini (2001) encontrou em sua pesquisa não difere do que encontro na minha sala de aula e nas salas das colegas de escola. Os primeiros dias de aulas são, em todos os primeiros anos iniciais, o trabalho com o “EU”. No Ensino de Geografia isso consiste no significado do nome, na certidão de nascimento, na localização da minha casa e da minha escola na cidade/bairro, nos melhores amigos, nas minhas relações

familiares e escolares. Isso tem sua importância. O fato é, seguidamente desse momento, estudaremos “EU E O OUTRO” perfazendo o escalonamento partindo do próprio corpo da criança em um *looping* anual escalonado até sua saída para o ensino fundamental II.

Uma constante nos textos sobre Ensino de Geografia é a indicação referencial com a realidade para ter estudo significativo, entender a realidade, formar-se um cidadão e construir a identidade para fazer inferências sobre o espaço. Sente-se falta, no entanto, da cientificidade da didática nessa perspectiva de ensino desta disciplina e de, para além da realidade como referencial, estabelecer práticas de ensino que respeitem o/a estudante em suas referências e, por meio delas, ensinar efetivamente o que tratamos como conteúdos científicos geográficos.

É preciso evitar a tentação dos professores de imaginar um ‘ensino fácil’, por meio dessas ideias banalizadas de ensino pelo concreto, ensino a partir da experiência da criança, uso de sucata etc, tomados como grandes inovações. Tornar o professor co-construtor de seu processo de trabalho implica que ele avalie judiciosamente sua prática a partir da reflexão em cima de seu trabalho, com base em teoria (LIBÂNEO, 2010a/b, p. 204).

A chamada de atenção de Libâneo se refere ao fato do uso indiscriminado, por muitas vezes aleatório, das falas sobre ensino pelo concreto ou de partir da experiência do estudante. Percebe-se, no entanto, o esforço dos estudos na área em estabelecer uma prática que supere a geográfica do decoreba (até estigmatizada) para, de fato, relacionar a dialogicidade com mobilização do interesse dos/das estudantes. A responsabilidade ao tratar de ensinar e aprender deve pontuar quatro questões: a base conceitual teórica para elaboração cognitiva (qual?); como se organiza essa base conceitual para permitir a aprendizagem, ou seja, a didática (como?); e de que forma os agentes envolvidos (estudantes, professores, comunidade escolar) protagonizam o processo (quem?); o objeto/objetos de conhecimento mobilizados (o que?). No que tange ao Ensino de Geografia, é importante observar a relação das quatro questões com a abordagem geográfica a ser escolhida: se Geografia crítica, se Geografia moderna, se Geografia tradicional, etc. Isso tudo deve ter como objetivo de aprendizagem o rompimento da banalização do estudo do lugar, do ensino escalonado de hierarquização do espaço, e da geografia estanque/ descontextualizada/chauvinista.

Um dos problemas recorrentes da pedagogia é a separação entre o conteúdo da didática e a epistemologia e metodologia das matérias de ensino. (LIBÂNEO, 2009, p. 1).

Analisa-se coerência nos pesquisadores do campo do Ensino de Geografia ao estabelecerem relação entre as abordagens didáticas da Pedagogia e as epistemológicas da

Geografia para a construção da didática específica. No entanto, o debate não foi contemplado na BNCC, permitindo um ensino hierarquizado do espaço. Volta-se a atenção para, nos anos iniciais, contemplar a correlação didática e epistemológica, não abdicando dos conceitos científicos centrais da Geografia a serem introduzidos e aprofundados ao longo da educação básica.

2.3 Alguns caminhos possíveis para o ensino de Geografia nos anos iniciais.

O livro “Para onde vai o ensino de Geografia”, publicada no ano de 1989, organizado por Ariovaldo Umbelino de Oliveira, teve como eixo questionar o distanciamento da Geografia escolar com a vida dos estudantes, além de analisar a questão de um ensino anestesiado do contexto da realidade nacional e das perspectivas e interesses futuros, sobretudo no que diz respeito ao alinhamento da atualização acadêmico-científica com a geografia escolar e a atualização de conceitos.

Observando as tendências teóricas da Pedagogia e os movimentos da massa crítica que tratam sobre o Ensino de Geografia, acredita-se em uma predisposição por escolhas metodológicas que trazem inovações educacionais e abertura de possibilidades. Mas o que isso significa?

Os paradigmas valorizados atualmente no campo da didática e da pedagogia se orientam para o rompimento de disciplinas e no avanço de uma organização por área do conhecimento; também pela valorização de perspectivas ativas do trabalho pedagógico; adentram no aspecto desenvolvimental devido às recentes traduções de pedagogos russos; e na valorização do papel do/da professor/professora e de seu planejamento no processo que incluem os/as estudantes.

As tendências didático-pedagógicas centrais amplamente utilizadas para proposições de metodologias de Ensino de Geografia se concentram, como já citado, principalmente em Vigotski e Piaget. O que se acompanha em leituras é que as orientações para práticas pedagógicas tenderão a continuar com estes autores, de forma que, não existirá um abandono da perspectiva piagetiana, e ampliar-se-á o uso de teorias desenvolvimentais provenientes dos estudos vigotiskianianos. As transposições dos estudos de Piaget ao Ensino de Geografia estão amplamente divulgadas em pesquisas e aprofundadas em salas de aula e isso, certamente, não deve se perder. Já as teorias vigotskinianas tenderão ao aumento significativo de seus adeptos e de propostas metodológicas nessa linha. O motivo está no fato do ensino

desenvolvimental e das posições pedagógicas histórico-culturais fazerem parte dos novos paradigmas hegemônicos didáticos da Pedagogia.

Os paradigmas vigotskianos ganharam ênfase após as novas traduções realizadas por pesquisadores brasileiros, dos textos originais em russo de Vigotski. Essas traduções evidenciaram equívocos teóricos na transposição do inglês para o português. A vida, história e memória de Vigotski foram resgatadas, seus escritos retransmitidos e os conceitos revisitados. Para além disso, parceiros de pesquisa e estudiosos russos dos feitos de Vigotski (Davydov, Leontiev, Elkonin) deram continuidade aos trabalhos e se tornaram nominalmente conhecidos no Brasil como representantes russos do ensino desenvolvimental, tornando-se novos expoentes da didática no Brasil, influenciando expoentes desse campo no Brasil.

[...] em Davydov, Libâneo encontrou uma fonte teórica materialista dialética para a análise didática do processo de ensino-aprendizagem, capaz de fortalecer e fazer avançar sua defesa da educação escolar rica em conteúdos, compromissada com a formação psíquica dos alunos, que define como finalidade primordial promover o desenvolvimento humano de forma democrática e justa (FREITAS, 2020, p. 177).

Libâneo, de acordo com Freitas (2020), complementou suas premissas didáticas com as bases teóricas do ensino desenvolvimental e tem orientado seus trabalhos tendo como referências os estudiosos russos. Essa aproximação o fez abdicar da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e ampliar a divulgação dos trabalhos na Teoria Histórico-Cultural da Atividade.

Os fundamentos de Vygotsky, Leontiev e Davydov propiciaram a Libâneo extrair contribuições para a didática e, possivelmente, a mais central seja a formulação teórica e metodológica da atividade do aluno como base para a organização do ensino pelo professor. Ao organizar a atividade do aluno para estudo de um objeto, o professor introduz o método da reflexão dialética como caminho para investigar, estudar e apreender o objeto em sua totalidade e movimento histórico. Conferindo à didática um caráter histórico-cultural e desenvolvimental, Libâneo associa essa concepção de didática a análises críticas sobre as finalidades educativas da educação escolar vinculadas à formação e desenvolvimento dos alunos em oposição aos fins de desenvolvimento restrito às demandas da sociedade capitalista contemporânea (LIBÂNEO, 2018; 2019a). Desse modo, articula uma concepção de escola para a promoção do desenvolvimento dos alunos de forma justa e democrática a uma concepção de didática capaz de concretizar esse projeto educacional e social emancipatório (FREITAS, 2020, p.178-179).

A didática organizada e difundida nacionalmente por esse expoente do pensamento pedagógico brasileiro no uso de referências russas, resolve, para os estudos da didática, práticas escolares que: valorizem a historicidade e o contexto social; ensinem conteúdos; possibilitem o desenvolvimento científico e cultura; valorizem as experiências dos estudantes;

priorizem o papel do professor como mediador do processo de ensino; partam do global para o específico; trabalhem o concreto e o abstrato inter-relacionados. O grande objetivo dos estudos sobre ensino-aprendizagem é que, ao fechamento do ciclo de uma aula, de uma sequência de aulas ou de um ciclo temporal de estudos, se obtenha a aprendizagem e que esta seja significativa²³. Libâneo (2004) acredita estar diante de uma teoria resolvida dessas questões e possível à realidade brasileira.

Essas teorias, apesar de relativamente novas no Brasil, surgiram na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, na Rússia, no auge da produção intelectual que buscava superar o analfabetismo e, ao mesmo tempo, ampliar oferta de ensino em um grande território, tendo por base a tomada de consciência sobre os processos históricos e políticos e ampliação de produção cultural e científica do país por meio da educação. Resultados de trabalhos acadêmicos e pesquisas sobre Ensino de Geografia na perspectiva do ensino desenvolvimental, via Teoria Histórico-Cultural da Atividade, já são encontrados em trabalhos publicados desde 2017 na Coleção Docência em Geografia, do LEPEG/IESA/UFG²⁴. Em trabalho sobre metodologia de ensino para aprender a pensar geograficamente, Libâneo (2009), identifica em Cavalcanti (1988) (2008), Callai (2000, 2003) e em Moreira (2007) exercícios e aproximações aplicados às ideias do ensino desenvolvimental ao insistirem nos objetos de análise da Geografia Escolar. Vimos em Jader Janer, aqui de forma sinalizada por este autor, a utilização de teorias didáticas russas.

Existe, portanto, uma aderência latente pelo uso da teoria histórico-cultural como abordagem didática para o Ensino de Geografia pois essa teoria resolve, em grande medida, metodologias de ensino e aprendizagem que, para serem apreendidas, necessitam dialogar com as estruturas simbólicas sociais, com seus signos e significados, via experiências e vivências, para aquisição de conhecimentos científicos partindo do real para o concreto. Sinaliza-se como práticas pedagógicas importantes ao ensino de conhecimentos geográficos a valorização dos aspectos locais, da vivência dos/das estudantes e a conexão do local com o global. Para além das práticas pedagógicas citadas, a Teoria Histórico-Cultural da Atividade prevê “[...] uma didática a serviço de uma pedagogia voltada para a formação de sujeitos

²³ Ausubel cunhou o termo “aprendizagem significativa”. O uso aqui não tem essa referência e serve para tornar inteligível o que se pretende dizer sobre um aprender significativo: sem necessidade de ‘decorar’, ou de ‘persuadir’ (por meio de notas) para fins de prova, mas sim pela vontade do saber e pela aproximação com a ciência e com os conteúdos acumulados historicamente.

²⁴ Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica.

pensantes e críticos” (LIBÂNEO, 2004, p. 6-7) para “resolver problemas, enfrentar dilemas, tomar decisões, formular estratégias de ação”.

A possível aderência de um futuro breve do Ensino de Geografia com a Teoria Histórico-Cultural da atividade tem mais dois fatores.

O primeiro é o fato da possibilidade de superar a distância entre a teoria didática e a epistemologia e metodologia da área específica. Este é um dos “problemas recorrentes da pedagogia” (LIBÂNEO, 2009, p. 1). Amplia-se esse problema da pedagogia aos pedagogos ensinantes de conhecimentos geográficos. A Geografia Humana e a Geografia Crítica têm maior lastro quanto o assunto é o Ensino de Geografia; enquanto a didática que alinhava os conteúdos tende a ser a tradicional ou não bem definida em termos teóricos. O que se apresenta na Teoria Histórico-Cultural é uma perspectiva teórica marxista no que diz respeito à didática. Vigotski e, posteriormente, Davydov, estudaram as estruturas mentais orientadoras de processos de aquisição do conhecimento por intermédio da mediação ser-humano-natureza na aprendizagem de saberes objetivos. Esses estudos ajudam professores a elaborarem planejamentos de aula e possibilidades didáticas orientadas para aprendizagens nas diferentes camadas sociais e para diferentes níveis cognitivos. É uma possibilidade de superação das dificuldades de aprendizagem, principalmente, àquelas ocasionadas pela pobreza e por alguma deficiência²⁵.

O segundo fator é quanto às lacunas, agora dissipadas, com as novas traduções dos trabalhos de Vigotski do original em russo e da reverberação dessa ‘descoberta’ na nova geração de pedagogos e licenciados no Brasil. Isso influenciará diretamente o Ensino de Geografia, a forma e o conteúdo dessa área do conhecimento em toda a educação básica. Por estes fatores, esse trabalho se propõe a ensaiar, dentro dos desafios apresentados e em busca das possibilidades, uma proposta de sequência didática na Teoria Histórico-Cultural da Atividade.

Além dos fatores citados, pensando no caráter da geografia escolar nos anos iniciais, essa orientação didática possibilita aos profissionais unidocentes uma apropriação dos processos cognitivos esperados para cada área do conhecimento, trazendo uma das possibilidades para o Ensino de Geografia pela mão de pedagogos. Diante da formação generalista, de poucas horas dedicadas às metodologias das áreas específicas e de um foco formativo na alfabetização na língua materna e na matemática, pedagogos iniciantes e

²⁵ Vigotski se dedicou aos estudos da defectologia destacando-se ao compreender os processos cognitivos de aquisição do conhecimento e, com isso, trazer elementos base para a inclusão de pessoas/estudantes com deficiência nas turmas regulares.

experientes em sala de aula podem lançar mão do ensino desenvolvimental não só, mas também, para ensinar Geografia.

3 Aplicação de possibilidades curriculares e didáticas para o ensino de Geografia

Como os/as profissionais da educação atuantes na educação básica percebem os desafios e as possibilidades do trabalho com Geografia nos anos iniciais? Quais são as experiências interessantes e as didáticas escolhidas? Como ficou o Ensino de Geografia durante o ensino remoto na fase de isolamento da pandemia de Covid-19?

Essas dúvidas formataram a entrevista apresentada nessa parte do trabalho. Utilizando a metodologia de Triviños (1987) para entrevistas semi-estruturadas, as perguntas foram direcionadas para duas professoras atuantes em sala de aula, uma professora do 2º ano e outra do 5º ano do Ensino Fundamental I, com o objetivo de trazer outras vozes e outras experiências sobre o Ensino de Geografia nos anos iniciais.

A proposta do produto educacional, trabalho anexo a este no mestrado profissional, é uma sequência didática de Ensino de Geografia que foi aplicada nas turmas das professoras entrevistadas, e tem bases didáticas na Teoria Histórico-Cultural da Atividade em Freitas e Libâneo [201-], Libâneo (2004), Libâneo (2009) e Duarte (2000).

3.1 O contexto da pesquisa

A presente pesquisa foi iniciada no ano de 2019 com previsão de visita a campo em 2020. No dia 11 de março de 2020 foi declarada oficialmente pela Organização Mundial da Saúde uma nova pandemia, a pandemia causada pelo Novo Coronavírus, a Covid-19, e no dia 14 de março de 2020 o Governo do Distrito Federal determinou a interrupção total das atividades escolares em formato presencial²⁶.

Após um período de incerteza sobre a conjuntura da pandemia, o Governo do Distrito Federal (GDF) iniciou os procedimentos de retorno das atividades escolares. No dia 13 de julho, o retorno às aulas foi realizado de forma virtual, por ensino remoto, com um programa denominado *Escola em Casa* e também com a contratação, pelo GDF, da plataforma *Google Classroom*.

²⁶ O Governo do Distrito Federal soltou três determinações, e, todas elas, incluíam atividades escolares. DECRETO Nº 40.520, de 14 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá outras providências; PARECER Nº 33/2020 - CEDF, de 26 de março de 2020. Determina às instituições educacionais das redes de ensino pública e privada do Sistema de Ensino do Distrito Federal no sentido de ajustar suas organizações pedagógica, administrativa e calendário escolar, optando por atividades indiretas, inclusive; DECRETO Nº 40.583, de 1º de abril de 2020. Suspende as atividades educacionais em todas as escolas, universidades e faculdades, das redes de ensino pública e privada, no âmbito do Distrito Federal, até o dia 31 de maio de 2020.

Uma das grandes dificuldades da SEEDF foi realizar a inclusão digital e o acesso aos serviços remotos sem os recursos físicos e tecnológicos mínimos. Muita campanha de arrecadação de celulares, *tablets* e computadores foi realizada. As professoras aqui entrevistadas também fizeram campanha em apoio aos seus estudantes para garantir, minimamente, o acesso às aulas.

O momento da pandemia, difícil e incerto, acarretou mudanças no cronograma desta pesquisa, ampliando-a por mais 10 meses. Nesse ínterim, o GDF foi flexibilizando as medidas de isolamento e, junto aos demais órgãos judiciais e da saúde, implementaram o retorno presencial às aulas. Não por acaso, o GDF trocou a gestão da Secretaria de Educação em julho de 2021, a fim de retornar às aulas presenciais, questão com a qual a gestão anterior não concordava. O retorno foi realizado em agosto de 2021, um mês após a posse da nova gestão, com esquema de escalonamento e por etapas de atendimento, como mostra o quadro:

Quadro 2: Cronograma do retorno às aulas na rede pública do Distrito Federal pós-isolamento social

DATAS	ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA
02, 03 e 04 de agosto	Encontro Pedagógico e acolhimento de todos os profissionais da educação
05 de agosto	Retorno presencial da Educação Infantil.
09 de agosto	Retorno presencial dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e do 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos
16 de agosto	Retorno presencial dos Anos Finais do Ensino Fundamental e dos 2º e 3º Segmentos da Educação de Jovens e Adultos.
23 de agosto	Retorno presencial do Ensino Médio e da Educação Profissional e Tecnológica.
30 de agosto	Retorno presencial das Escolas de Natureza Especial, Centros Interescolares de Línguas (CILs), Centros de Ensino Especial (CEEs) e demais atendimentos.

Fonte: DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 14.

O retorno em agosto preocupava os/as profissionais da educação, pois a maioria ainda não estava com a imunização vacinal completa e as crianças ainda não tinham previsão para serem vacinadas. Foi avaliado não ser um bom momento para realização da pesquisa dentro da escola. Também não era possível realizar online devido ao desgaste das colegas. O modelo de retorno presencial do Distrito Federal dividia a turma em dois grupos, grupo A e B.

A cada semana os grupos revezavam a presença na escola, enquanto o outro grupo, ou seja, metade da turma, realizava atividades na plataforma online. A sobrecarga de trabalho com a soma do trabalho presencial e com o trabalho remoto concomitantes para atenderem todos/todas os/as estudantes prejudicou o acesso às professoras para a realização das entrevistas, que estavam muito cansadas e sem energia para atenderem essa demanda.

Neste contexto, a SEEDF optou por ofertar atividades educacionais presenciais e atividades não presenciais mediadas pelos professores. Desse modo, as atividades pedagógicas serão desenvolvidas por meio do atendimento presencial para a metade da turma em uma semana, enquanto a outra metade estará realizando atividades não presenciais mediadas pelos professores; e, na semana seguinte, o atendimento será invertido e assim sucessivamente ou com grupos em dias alternados. Dessa forma, cada planejamento do trabalho pedagógico deverá contemplar as duas semanas nas quais terá a alternância dos dois grupos de atendimento – presencial e não presencial – de modo a contemplar toda turma e a promover o processo de constituição de suas aprendizagens e desenvolvimento (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 30).

Faltando quarenta dias para o final do ano letivo, no dia 03 de novembro de 2021, por meio de portaria e com anúncios anteriores em *lives*, a SEEDF modificou o modelo de atividades educacionais e passou a unir a turma inteira, não mais em grupos alternados, não mais em semanas alternadas, retornando ao ensino presencial como antes da pandemia, propondo, enquanto uma das medidas sanitárias, a redução em uma hora do efetivo trabalho em sala de aula.

Após esta retomada das aulas presenciais e da vacinação completa dos/das profissionais da educação foi avaliado como sendo um bom momento para a parte da pesquisa composta por entrevistas e aplicação de sequência didática em sala de aula.

No dia 8 de novembro entrei em contato com a escola, retomando a conexão que foi realizada antes da pandemia, e no dia 13 de novembro iniciou-se os trabalhos junto das turmas.

A diretora perguntou para algumas professoras se tinham interesse em colaborar com a pesquisa, realizando um levantamento prévio. Ela me passou o contato telefônico e eu pude conversar com elas sobre a proposta. Ao final, a atividade foi realizada em duas turmas: uma do 2º ano e outra do 5º. As professoras responsáveis pelas turmas foram as professoras entrevistadas.

Combinou-se com as professoras uma estrutura de troca na qual eu estaria um período de três dias a apoiá-las em sala de aula e em dois dias eu assumiria as atividades. Sabendo do processo online que elas passaram, do processo concomitante entre presencial e

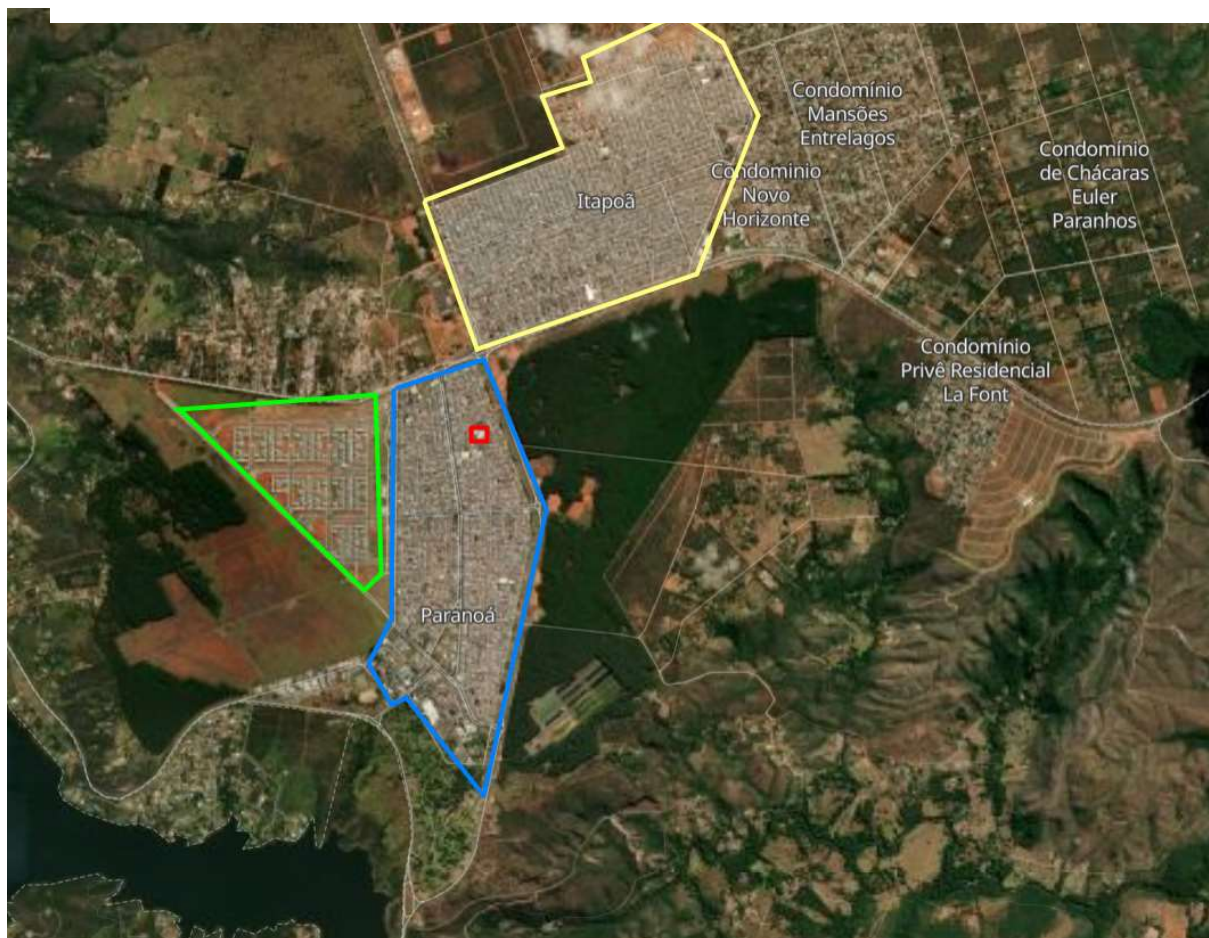
online e do ano difícil para elas, foi proposto que a entrada na sala se daria, no primeiro momento, com três dias de apoio a elas em sala de aula e, após esse período, dois dias para que se pudesse aplicar a sequência didática nas turmas.

3.2.2 A Escola Classe 02 do Paranoá

A organização administrativa das escolas da rede pública do Distrito Federal se divide em 3 (três) categorias principais que são denominadas de acordo com a etapa atendida. Escolas Classe atendem do 1º ao 5º anos; Centro de Ensino Fundamental (CEF) do 6º ao 9º anos; Centro de Ensino Médio (CEM) 1º ao 3º anos do Ensino Médio. A rede conta ainda com Centros Educacionais (ampliando etapas e modalidades) e CIL's, Centros Interescolares de Língua, para ensino de línguas estrangeiras.

A denominação da escola indica a etapa atendida e que ela é a segunda escola daquele local a atender aquela etapa/modalidade, por este motivo denomina-se Escola Classe 02 do Paranoá. Além dos anos iniciais, a escola contempla a educação infantil.

Figura 5: Geolocalização da Escola (em vermelho) em relação à mancha urbana do Paranoá (azul), Itapoã (amarelo) e Paranoá Parque (verde)



Fonte: Google Earth. 15°45'50.4"S 47°46'41.2"W.

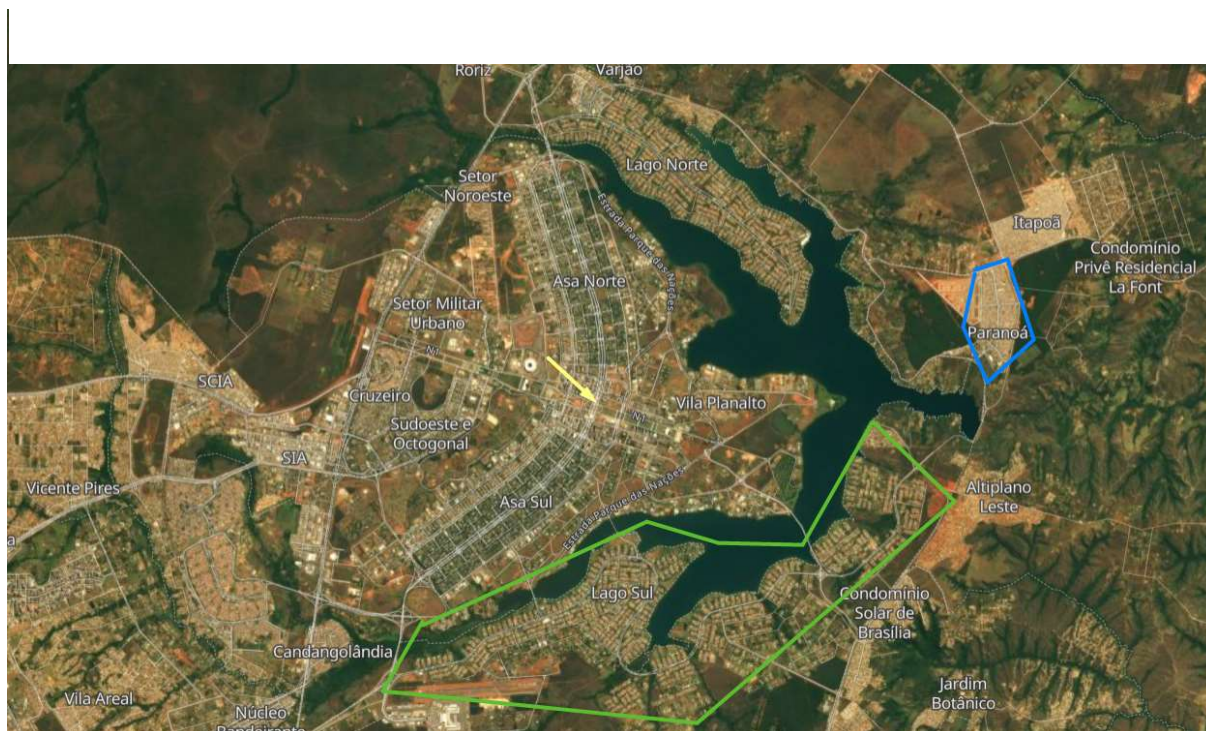
O atravessamento da história do Paranoá com a história da Escola Classe 02 tem dois motivos. O primeiro é situar a história do lugar onde a pesquisa acontece; o segundo é que atua na escola, enquanto direção e vice, antigas moradoras da Vila Paranoá que foram partícipes dos movimentos de fixação junto das organizações comunitárias da igreja (TUCA) e, posteriormente, do CEDEP.

A história recente do Paranoá e da luta da população pela fixação junto da presença das professoras atuantes na direção da escola reverbera na atuação pedagógica delas pessoalmente e institucionalmente. Essa afirmação foi confirmada no trabalho de Jesus (2007), no qual estudou a repercussão da atuação de pessoas egressas do movimento na atuação na rede pública do Paranoá.

Jesus (2007) destaca em seu trabalho que existe uma mudança na postura pedagógica de educadoras/educadores egressos da experiência vivencial no Projeto Paranoá de tal forma que o modo de atuar na comunidade se torna mais organizativo, propositivo e até afetivo.

A Escola Classe 02 é fundada junto da cidade do Paranoá, em 1989. Localiza-se na ponta norte da cidade. A escola atende crianças de cidades próximas como Itapoã, Paranoá Parque e alguns condomínios.

Figura 6: Geolocalização do Paranoá (azul) e do Lago Sul (verde). Seta indica centro de Brasília



Fonte: Google Earth. 15°46'07.5"S 47°46'47.8"W

3.2.3 O contato com a escola

O contato com a escola ocorreu no ano de 2020 para a resolução dos documentos do conselho de ética e organização da aplicação da pesquisa. Alguns contatos já tinham sido realizados com antigas colegas de trabalho que se mobilizaram com a pesquisa.

A proposta de estar na sala de aula antes da aplicação de qualquer coisa tinha como objetivo desvincular-me do modelo apenas telespectador, muito comum em pesquisas desse tipo, e envolver-me naquele ambiente com todas as pessoas que estavam ali antes da minha chegada. Esse processo objetivava ainda atrelar laços com as professoras; entender a rotina da sala e da escola; conhecer a turma; me apresentar não como professora, mas como uma outra pessoa adulta na sala que estaria ali para ajudar crianças a aprender melhor; encaminhar o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TECLE)²⁷ aos/às responsáveis; realizar o levantamento de quantas crianças estavam autorizadas a participarem da pesquisa.

²⁷ Documento de aplicação obrigatória para pesquisas em acordo com o conselho de ética

Avaliou-se que os laços afetivos e o “acostumamento” das crianças com a minha presença foi um ponto extremamente positivo. Foi um processo respeitoso com elas e com as professoras. Chegar na escola em um momento de turmas cheias com recentes mudanças e demandar, logo no começo, tempo e atenção das professoras seria muito indelicado.

Um ponto não positivo foi que a entrega do TECLE aos/às responsáveis não foi o suficiente para entendimento sobre o que aconteceria na sala e com as crianças. Os termos técnicos do texto e o modelo do documento, nada comum no cotidiano da comunicação escolar, causaram muitas dúvidas.

Na turma do 2º ano, a professora me ofereceu seu celular pessoal para que eu enviasse áudio e texto no grupo de *whatsapp* da sala explicando exatamente o motivo do documento. Na turma do 5º ano a professora me explicou que as famílias estavam questionando muito e que ela mesma explicou no grupo coletivo. Na saída das aulas alguns familiares me procuraram nominalmente para conversar sobre a proposta e tentar entender, outros ligaram no meu telefone pessoal que ficou disponível no documento.

3.2.4 Aspectos da estrutura da escola: física e pedagógica

A sensação no ambiente escolar pós-isolamento social, ou seja, no retorno às aulas, é ainda de isolamento. A escola estava totalmente diferente na sua dinâmica e na sua estrutura. Mudanças foram feitas no espaço físico em decorrência da pandemia. Observaram-se mudanças também no aspecto pedagógico.

A estrutura física da escola é composta por cinco blocos de salas geminadas, intercalados por grandes corredores. As salas são ordenadas de forma crescente e as últimas, próximo ao portão, são as salas da direção, coordenação e demais atendimentos especializados. A escola conta com cantina, quadra coberta, sala de vídeo, refeitório para professores/professoras, sala de professores, pátio.

Localizada no bairro do Paranoá, a 25 km do Plano Piloto, a escola atendeu, segundo seu Projeto Político Pedagógico, no ano de 2019, 1060 estudantes. Estes estavam organizados em 50 turmas, atendidos no turno matutino e vespertino, da educação infantil ao 5º ano, contando com turmas específicas para atendimento de crianças diagnosticadas no espectro autista.

Quanto aos aspectos pedagógicos, a escola segue a documentação oficial, guiando-se pela estrutura da BNCC e do *Currículo em Movimento*, o currículo do Distrito Federal. A

escola promove projetos de leitura (Dia D da Leitura; Ler e escrever com muito prazer!) e projetos no ensino de Matemática (matemática em ação).

No período da pandemia, as escolas receberam recursos específicos para realização de mudanças que evitassem, ao retornar às aulas, o contágio por Covid-19. Nessa escola, em específico, as pias foram reorganizadas e algumas foram instaladas na área externa, o piso da escola foi refeito e o banheiro dos/das estudantes foi reformado.

Antes da pandemia, a chegada das crianças era realizada de forma coletiva. As turmas de crianças menores, da educação infantil até o 2º ano, sentavam-se em fileiras no pátio para “fazer a entrada”. Enquanto as turmas de 3º ao 5º ano realizavam a entrada na quadra coberta, também em suas respectivas filas das turmas.

Fazer a entrada consistia em cantar músicas de boas-vindas, cantar o hino nacional no dia específico da hora cívica, cantar músicas infantis e lúdicas, repassar recados e organizar as turmas para a entrada na sala de aula.

As filas saíam de acordo com a cantoria.

O foguete vai subindo, vai. Vai levando a turma 1, vai! Que beleza lá na sala deve ser, turma 1, me leve com você. Tchau turma 1! (O foguete. Caixa de Brinquedos. SD.)

Com as adaptações para evitar contágio, as entradas já não são mais realizadas. Atualmente, as crianças passam por duas funcionárias para uma higienização com álcool. A primeira joga álcool nas mãos e confere a máscara, a segunda joga álcool na mochila e na lancheira. É preciso passar os pés em um tapete sanitizante e seguir direto para a sala de aula.

3.3 Observação livre e aplicação da sequência didática

3.3.1 Observação livre

A observação livre é uma técnica de pesquisas qualitativas e tem enquanto propósito a observação de determinado evento social “[...] abstratamente separado de seu contexto, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações, etc” (TRIVIÑOS, 1987, p. 153).

Esse modelo metodológico tem duas características importantes: uma é esclarecer sobre a amostragem do tempo (que momento, dias, prazos e horas do dia foi/foram feita/feitas a/as observação/observações); e outra característica é sobre as anotações de campo.

As anotações de campo, para Triviños (1897) são complexas e exigem atenção e cuidado na descrição dos fenômenos sociais. Existem anotações de campo de natureza descritiva e de natureza reflexiva.

As observações de campo neste trabalho têm como foco evidenciar os desafios e possibilidades do Ensino de Geografia. Por ser uma observação no contexto do retorno às aulas presenciais pós início da vacinação no Distrito Federal, a observação evidenciará o Ensino de Geografia neste contexto.

Como amostragem de tempo a observação abrange os dias 18, 19, 22, 23, 24 e 25 de novembro de 2021. No período matutino foi observada a turma do 2º ano (7:30 às 11h) e no período vespertino a turma do 5º ano (13h às 17h). As anotações de campo são do tipo descritivas e reflexivas e estão contempladas em cada uma das aulas. Para Triviños (1987, p. 155-158) as anotações do tipo descritiva devem considerar os comportamentos, ações, atitudes tal qual a observação; devem descrever os sujeitos por seus traços concretos; ter uma descrição do meio físico ou, até mesmo, privilegiá-la em um desenho; descrever atividades específicas e os diálogos. Enquanto a descrição reflexiva pretende fazer inferências sobre as observações sobre os aspectos positivos, as falhas, a necessidade de correções e a necessidade de proceder de outra maneira.

3.3.2 Plano de unidade didática

Somado à observação livre tem-se a aplicação de um plano de unidade didática/sequência didática. A organização, o planejamento e a estrutura do plano de unidade didática²⁸ foi realizado na linha teórico-metodológica de Libâneo e Freitas [201-], Libâneo (2004) e Libâneo (2009). Compreende-se o plano de unidade didática/sequência didática como “um conjunto estruturado de atividades de ensino e aprendizagem numa sequência lógica, visando a consecução de objetivos de aprendizagem” [201-, p.1]. Segundo o autor, ela deve conter a organização de conteúdos, os objetivos, a forma de organização e de gestão das aulas. O objetivo principal da sequência é implementar em uma proposta didática a reunião dos estudos propositivos para o Ensino de Geografia sinalizados na Parte II deste trabalho. Optou-se como fundamento teórico a utilização de Vigotsky e Davydov, com o ensino desenvolvimental e a Teoria Histórico-Cultural da Atividade. O ensino desenvolvimental considera o desenvolvimento e a educação como atos dependentes. Essa compreensão coloca

²⁸ Plano de unidade didática, para Freitas e Libâneo [201-] equivale-se à Plano de Aula. Aqui será tratado também com equivalência à Sequência Didática em diálogo com a acepção citada pelos autores da referência.

a escola, o ensino, a aula, como lugar privilegiado de impulsionamento cognitivo. O/A professor/professora precisa observar e proporcionar momentos de aprendizagem para condicionar novas condições psicológicas para garantia de novas aprendizagens.

Ao observar a dialética marxista, Vigotski transpõe a metodologia materialista-histórica para os processos cognitivos de aprendizagem e estímulos ao desenvolvimento. Duarte (2000) averba que para o desenvolvimento do indivíduo é preciso apropriação dos produtos culturais, materiais e intelectuais. Essa apropriação é composta por signos e significados coletivos, construídos ao longo da história desse coletivo, trazendo um grande sistema elementar de conceitos. A função da educação formal é a transformação dos conceitos elementares em conceitos científicos, ou, para Vigotski, conceitos espontâneos/empíricos, para alcançar conceitos científicos. Esse processo deve ser, portanto, “mediatizado” exigindo a “interação entre adultos e crianças” (LIBÂNEO; FREITAS, [201-], p. 83).

Vigotski e Davydov compreendem que as pessoas aprendem os conteúdos científicos a partir da atividade escolar necessariamente mediada por um adulto. Assim como, para Marx, a constituição do ser humano em humano é via a atividade do trabalho mediado pela relação ser humano-natureza. Para a “formação de ações mentais” (LIBÂNEO; FREITAS, [201-], p. 1-2) o conceito é o objetivo-fim e é concebido pelo processo de abstrações-generalizações no encontro do que é nuclear no objeto de conhecimento. “[...] primeiro é preciso que o aluno, com a ajuda do professor, vá caminhando com seu raciocínio na identificação de um princípio interno comum que está na origem da constituição de um determinado conteúdo”.

Partiu-se da população, a representação caótica do todo, verificou-se a necessidade de analisar as classes sociais e essa análise conduziu, através de decomposições sucessivas, de abstrações cada vez mais sutis (“cada vez mais tênues”), às categorias mais simples, às determinações mais simples, isto é, ao valor que mediatiza a troca de mercadorias e mediatiza a venda da força de trabalho (DUARTE, 2000, p. 91-92).

Essas categorias emergem dos conceitos cotidianos, que, por sua vez, são conhecimentos científicos primários, e fazem parte de um sistema de conceitos (VIGOTSKI, 1993 apud DUARTE, 2000, p. 216). Os conceitos fazem parte dos sistemas elaborados pelos seres humanos convertidos em objetos de conhecimento, ou conteúdos (escolares, nesse caso). O ensino, portanto, é o processo humano-intelectual-desenvolvimental que busca realizar o caminho metodológico principal embutido nos conceitos científicos, como explica Libâneo e Freitas, ([201-], p. 1):

Tem-se, assim, como principal referência teórica na elaboração de planos de ensino a ideia de que o ensino é a atividade mediadora do desenvolvimento mental dos alunos. Nesse sentido, o ensino lida, basicamente, com o conhecimento, mas não como conhecimento estático, mas como processo mental do conhecimento. Em outras palavras, o que importa é a internalização de lógicas de pensamento embutidas nos conteúdos a serem ensinados.

Nesse sentido, a sequência didática proposta apresentará possibilidade de elaboração de conhecimentos científicos por meio de unidades lógicas do pensamento imbuídas nos objetos de conhecimento. Outro aspecto importante sobre os procedimentos a serem tratados na sequência didática são os denominados ‘motivos de aprendizagem’. Tanto Davydov quanto Vigotski acreditam em uma aprendizagem orientada por motivos. Esses motivos são compostos pelo desejo de aprender e pela conexão emocional na interação com o/a adulto/adulta mediador/mediadora. Para Davydov, além da atividade ser atrativa aos estudantes e “canalizar seus motivos” para aprender (LIBÂNEO; FREITAS, [201-]), ela deve se orientar didaticamente para a aprendizagem. A fim de contemplar essa conexão emocional e de segurança foi organizado um cronograma onde, antes da aplicação da sequência didática, eu estivesse em sala de aula junto da professora, durante dois dias, para essa adaptação.

O fato dos primeiros dias terem sido dedicados a dar atenção para as/os estudantes, estar junto na sala sentada ao lado deles/delas apoiando-as/os nas atividades rotineiras e acompanhá-las/los nos dias que se seguiram foram de muita relevância.

Por fazer parte do corpo docente da escola por seis anos (2014 – 2019), algumas crianças logo me reconheceram:

A1: Eu me lembro de você, você foi professora do meu irmão.
Eu: Olha, que legal, quem é o seu irmão?

E outras quiseram fazer amizade:

A2: Professora Jaqueline, você gosta do Flamengo?
A3: Quer um pouco do meu lanche?

Outras perguntas se seguiram como se é casada, se tem namorado, onde mora...

O fato é que aconteceu de forma breve, mesmo que em tempo tão curto, uma aproximação de vínculo diferenciado que não ocorreria caso a presença fosse direcionada para aplicação, somente.

Apresentar uma sequência didática, uma aula, sem vínculos afetivos com quem a recebe tende a causar um rompimento, um desvínculo, no objetivo fim que é a aprendizagem.

Um possível desvínculo ou não relação na aplicação de uma sequência com fins de aprendizagem tende a fragilização do processo e, conseqüentemente, da avaliação dele.

Anterior a organização da unidade didática as professoras das turmas envolvidas na pesquisa foram contatadas por telefone para uma conversa sobre a aplicação, os dias, horários e disponibilidade da turma para a atividade (sem que o horário entrasse em conflito com passeios, aulas de educação física, ou outras atividades extra-classe).

Nessa conversa foi perguntado às professoras qual era necessidade da turma quanto aos conteúdos de Geografia e se haveria algo em específico que gostariam que fosse abordado. O intuito era que a unidade didática pudesse atender às necessidades da turma e da professora para além de um trabalho de pesquisa. A professora do segundo ano, que daqui em diante será denominada como P2, pediu aula sobre a temática da diferenciação entre paisagem do campo e paisagem da cidade. A professora do quinto ano, de agora em diante denominada P5, solicitou aula sobre a divisão política do Brasil e suas regiões.

A sequência didática foi pouco diferenciada para as turmas do 2º e do 5º ano. Buscou-se, por meio da didática do Ensino Desenvolvimental, experimentar formatos de aulas e materiais aproximados para auxiliar na mobilidade destes profissionais que pode, a cada ano letivo, lecionar para turmas da educação infantil, passando pela alfabetização, até o quinto ano.

Os procedimentos para a construção do planejamento da sequência didática, segundo o Ensino Desenvolvimental e a Teoria Histórico-Cultural da Atividade, descrito por Libâneo e Freitas ([201-], p. 6-9) inicia com a *identificação de conceitos básicos* acerca do objeto de conhecimento. Diante dos conceitos o/a professor/professora *identifica as ações mentais* (observar, comparar, classificar, definir, explicar, argumentar, valorar, formular, etc) que irá mobilizar. Para a mobilização é necessário formular *ações de aprendizagem* que criem condições para a ‘formação da ação mental’. Libâneo e Freitas trazem exemplos do que se entende por ações de aprendizagem:

As ações de aprendizagem são formuladas na forma de tarefa com problemas ou questões para os alunos solucionarem, sob determinadas condições (p. ex. uso de material especificado pelo professor, realização de visitas, realização de entrevistas, análise de filmes, recurso a conceitos que já possui, trabalho em grupo com responsabilidade compartilhada, etc.).

Como forma de facilitar a organização do plano de ensino, Libâneo e Freitas [201-] elaboraram um modelo gráfico do plano de ensino.

Quadro 3: Modelo gráfico do plano de ensino

Informações gerais para identificação do Plano:			
Objetivo geral (relação geral básica):			
Conteúdos	Objetivos específicos (ações mentais a serem formadas)	Desenvolvimento metodológico (tarefas de aprendizagem)	Avaliação
Outros recursos didáticos:			

Fonte: LIBÂNEO; FREITAS, [201-], p. 7.

O modelo gráfico de Libâneo e Freitas será utilizado para facilitar a interpretação dos dados e a organização das aulas da sequência didática. O modelo gráfico é apresentado em uma planilha geral da organização semanal das aulas, com seus objetivos, recursos e respectivas datas. A avaliação e o desenvolvimento metodológico estão descrito a cada aula.

Quadro 4: Índice sintético da sequência didática geral do 2º ano

ENCONTRO (3:30h/aula por encontro)	Objetivo	Objetivos específicos (ações mentais a serem formadas)	Recursos/ instrumentos
DIA 1 18/11/2021	Adaptação	- Estabelecer vínculos e laços afetivos; - Apoiar a professora em troca pela disponibilidade;	Àquelas propostas pela professora da turma
DIA 2 19/11/2021	Adaptação Entrega do TECLE*	- Estabelecer vínculos e laços afetivos; - Apoiar a professora em troca pela disponibilidade; - Organizar os documentos da pesquisa junto aos/às responsáveis.	Àquelas propostas pela professora da turma
DIA 3 22/11/2021	- Recolhimento do TECLE*; - Envio para casa de atividade de pesquisa com as famílias;	-Recolher dados sobre a cidade, Estado ou país das pessoas que compartilham moradia com a criança; - Coletar dados para a atividade do dia seguinte.	Atividade de Pesquisa – Apêndice A
DIA 4 23/11/2021	- Reflexão sobre as características do local de origem dos familiares (se provenientes do campo ou da cidade); - Obter informações, saber semelhanças e diferenças entre o campo e a cidade;	- Comparar aspectos que diferenciam o campo e a cidade; - Saber de onde os/as responsáveis são provenientes; - Criar vínculo da criança com as atividades propostas em sala; - Oportunizar a fala das crianças; -Identificar no mapa do Brasil e da América Latina de onde as pessoas da família vieram.	- alfinete; - mapa colado em material perfurável (isopor);
DIA 5 24/11/2021	- Realizar transposição de informações pessoais para o formato de gráfico em planilha; - Refletir sobre o local de moradia atual, do que gosta (afetos) e do que não gosta (desafetos) nesse local.	- Conectar informações apresentando-as em diferentes linguagens; - Estabelecer relação com o vivido (real) com aspectos representativos (numéricos e espacial); - Organizar informações em formatos diversificados;	- Dinâmica do coração; - Atividade: Apêndice B - Atividade: Apêndice C
DIA 6 25/11/2021	-Construção da cidade como imagina que seria mais agradável; - Despedida, agradecimento e recolhimento de materiais.	- Registro de informações na perspectiva perpendicular e aérea; - Perceber formas de registro em 3D; - Fechar o ciclo com as crianças e a professora.	- Folha com imagens para recorte. Anexo 1. - folha branca - cola - tesoura

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 5: Índice sintético da sequência didática geral do 5º ano

ENCONTRO (3:30h/aula por encontro)	Objetivo	Objetivos específicos (ações mentais a serem formadas)	Recursos/ instrumentos
DIA 1 18/11/2021	Adaptação	- Estabelecer vínculos e laços afetivos; - Apoiar a professora em troca pela disponibilidade;	Àquelas propostas pela professora da turma
DIA 2 19/11/2021	Adaptação Entrega do TECLE*	- Estabelecer vínculos e laços afetivos; - Apoiar a professora em troca pela disponibilidade; - Organizar os documentos da pesquisa junto aos/às responsáveis.	Àquelas propostas pela professora da turma
DIA 3 22/11/2021	- Recolhimento do TECLE*; - Envio para casa de atividade de pesquisa com as famílias;	-Recolher dados sobre a cidade, Estado ou país das pessoas que compartilham moradia com a criança; - Coletar dados para a atividade do dia seguinte.	- Atividade de Pesquisa: apêndice A
DIA 4 23/11/2021	- Realizar transposição de informações pessoais para o mapa;	- Conectar informações apresentando-as em diferentes linguagens; - Estabelecer relação com o vivido (real) com aspectos representativos (numéricos e espacial); - Organizar informações em formatos diversificados;	- alfinete; - mapa colado em material perfurável (isopor); - Atividade de registro em gráfico. Apêndice D
DIA 5 24/11/2021	- Refletir sobre o local de moradia atual, do que gosta (afetos) e do que não gosta (desafetos) nesse local	- Problematicar e registrar sobre coisas que agradam e desagradam na relação com o lugar;	- Mapa dos afetos e desafetos. Apêndice B
DIA 6 25/11/2021	-Construção da cidade como imagina que seria mais agradável; - Despedida, agradecimento e recolhimento de materiais.	- Registro de informações na perspectiva perpendicular e aérea; - Perceber formas de registro em 3D; - Fechar o ciclo com as crianças e a professora.	- Folha com imagens para recorte. Anexo 1. - folha branca - cola - tesoura

Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se que, apesar de elencados conteúdos em acordo com as necessidades das turmas informadas anteriormente pelas professoras, a unidade didática busca contemplar a mobilização de recursos mentais voltados aos conhecimentos geográficos requeridos para o Ensino Fundamental I, independente do conteúdo.

Mais que conteúdos crus, eles trazem a conexão com a realidade, a familiaridade das crianças, as estratégias de leituras de informações delas mesmas e o favorecimento de recursos visuais.

3.3.3 Sequência Didática: Possibilidade de Ensino de Geografia nos anos iniciais utilizando a Teoria da Atividade

A Sequência Didática proposta é orientada pelas bases teóricas da Teoria da Atividade e pressupõe a valorização dos conceitos básicos por meio de ações mentais diante do objeto de conhecimento. As ações mentais são tarefas com encaminhamentos didáticos que retomam o núcleo conceitual da construção do conhecimento em um diálogo com o abstrato e o concreto, as generalizações e as particulares. Nesse sentido, as ações mentais propostas têm a transformação de dados e diálogo de conceitos sem, necessariamente, sintetizá-los em uma explicação única. Compreende-se os conceitos como a síntese fim, justificada pelos caminhos mentais das atividades.

3.3.3.1 Sequência Didática do 2º ano – Paisagem Rural e Paisagem Urbana

Esta sequência didática foi produzida como resultado do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica PPGEEDB-CEPAE-UFG.

Professora: Jaqueline dos Santos Melo

Orientador: Prof. Dr. Glauco Roberto Gonçalves

Ano: 2º ano do Ensino Fundamental.

Tempo: A sequência é composta por 4 aulas, cada uma com duração média de 1h30min.

Tema: Paisagem Rural e Paisagem Urbana

Conceito: Paisagem; lugar.

Unidades Temáticas: Formas de representação e pensamento espacial; O sujeito e seu lugar no mundo; Conexões e escalas.

Objetos de Conhecimento: Localização, orientação e representação espacial.

Competências: Pensamento espacial; compreensão do mundo; raciocínio geográfico; compreensão perceptiva da paisagem; relação com os lugares vividos.

Habilidades:

- (EF02GE01) Descrever a história das migrações no bairro ou comunidade em que vive;
- (EF02GE02) Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças;
- (EF02GE04) Reconhecer semelhanças e diferenças nos hábitos, nas relações com a natureza e no modo de viver de pessoas em diferentes lugares;
- (EF02GE08) Identificar e elaborar diferentes formas de representação (desenhos, mapas mentais, maquetes) para representar componentes da paisagem dos lugares de vivência;
- (EF02GE09) Identificar objetos e lugares de vivência (escola e moradia) em imagens aéreas e mapas (visão vertical) e fotografias (visão oblíqua);
- (EF02GE10) Aplicar princípios de localização e posição de objetos (referenciais espaciais, como frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) por meio de representações espaciais da sala de aula e da escola.

Avaliação: Participação nas aulas; realização das atividades propostas.

Palavras-chave: Paisagem Rural; Paisagem Urbana.

- **AULA 1: Atividade de Pesquisa com familiares**

Tempo sugerido: 30 minutos

Materiais necessários: Atividade impressa (Apêndice A), papel, lápis, quadro, caneta para quadro branco.

Orientações para o professor/professora: Perguntar para a turma sobre as compreensões prévias sobre o que é uma paisagem e escrever as palavras no quadro. Avançar no diálogo perguntando o que compreendem sobre paisagem rural e, após, sobre paisagem urbana, acrescentando as compreensões conceituais ao quadro.

Explicar sobre o envio da atividade de pesquisa para casa com as seguintes perguntas aos familiares: 1) Em qual cidade, estado e país nasceram as pessoas que moram com você?; 2) Como era a paisagem desse local onde nasceram?

Perguntar se alguém tem dúvida sobre o comando e entregar a folha da atividade.

- **AULA 2: Organização dos dados em mapa**

Tempo sugerido: 2 horas

Materiais necessários: Alfinete²⁹; mapa político do Brasil regiões com a América Latina³⁰ colado em isopor; placa de isopor, cola branca, cola de isopor.

Orientações para o professor/professora: Pedir para que a turma resgate a atividade de pesquisa entregue no dia anterior e verbalizem como foi a realização da pesquisa. Perguntar se os/as familiares vieram de locais parecidos com a paisagem do campo ou com a paisagem da cidade; perguntar as características dos locais ditos como do campo e dos locais ditos como cidade; perguntar se as famílias vieram de muito longe ou de muito perto do Distrito Federal. Mostrar o mapa a ser disponibilizado e explicar, caso necessário, o que o mapa está representando. Pedir para cada criança individualmente ir ao mapa e identificar com o alfinete, ao ler o mapa, de onde os membros de sua família vieram. Fazer a perfuração com alfinete referente a cada membro familiar ou a família como um todo, observando cada caso de migração/imigração. Pedir para os/as estudantes verbalizarem o local de perfuração do alfinete. Mostrar no mapa a georeferência do local da escola em relação aos alfinetes.

Após a ida de todos/todas estudantes ao mapa, propor questões provocativas que relacionem: pela quantidade de alfinetes (qual estado tem mais pessoas migrantes naquela sala/naquele grupo); pela distância dos alfinetes no mapa (quem veio de mais longe, quem veio de mais perto); pela referência geográfica (quantas pessoas vieram do estado de Minas Gerais, ou do Goiás, ou da Paraíba, ...); pela diversidade da turma (se alguém é proveniente de outro país, de qual país, de qual continente, se faz divisa com o Brasil ou não, se tem costa marítima).

²⁹ É necessário tomar cuidado com materiais perfurantes ou cortantes no cotidiano em sala de aula. É preferível a entrega na mão da criança a cada movimento de ida ao mapa sempre observando o uso do material e sua disposição no ambiente para evitar acidentes.

³⁰ O mapa a ser utilizado depende do objeto de conhecimento e do objetivo do professor/professora. Neste caso a turma era composta por estudantes migrantes e imigrantes então foi preciso contemplar todos os perfis. Para essa atividade é importante ter conhecimento prévio sobre a turma, conhecer as famílias e ter contato com os/as responsáveis.

Após a atividade do mapa com alfinetes pedir para as crianças citarem elementos de onde vivem que caracterizam se o lugar é rural ou urbano. Nesse momento as crianças podem citar prédios, ruas, lojas... Guardar essas palavras e anotá-las para a atividade do dia seguinte. Como tarefa pedir que os/as estudantes observem agora a paisagem do local onde se situa a escola, a casa. Observar pela janela do transporte, ou se for a pé ou de bicicleta, como é a paisagem desse local. Observar pela janela se o que esse local apresenta para ser caracterizado como rural ou urbano, ou se tem os dois elementos.

- **AULA 3: Organização de dados em mapa e planilha**

Tempo sugerido: 2 horas

Materiais necessários: Folha impressa (Apêndice C), folha impressa (Apêndice B), quadro branco, pincel para quadro branco.

Orientações para o professor/professora: Resgatar a orientação do dia anterior e permitir que os/as estudantes digam sobre o que viram e o que observaram ao longo do trajeto que fazem cotidianamente. Perguntar se a paisagem era mais próxima de uma paisagem rural ou urbana. Perguntar quais os elementos (rurais ou urbanos) que viram.

Diante da observação livre do local de moradia e de trânsito, apresentar a atividade do gráfico contemplando as palavras trazida por eles sobre os elementos que mais viram em seus trajetos elencadas no dia anterior. Preparar um gráfico em barra com essas palavras (folha impressa ou feito no caderno como o Apêndice C). Rer as palavras e orientar a pintura do gráfico em acordo com a quantidade de elementos visualizados na paisagem. Realizar a atividade do Mapeamento do meio urbano ou do meio rural em acordo com as palavras ditas pelos estudantes (Apêndice C). Compartilhar as diferentes perspectivas de quantidades de elementos com toda a turma.

Ainda em diálogo com os/as estudantes, separar o quadro em duas colunas, uma será sobre o que as crianças gostam na cidade e o outro sobre o que não gostam. Questionar a turma sobre, diante da observação, o que elas gostaram ou não gostaram. Escrever o resultado do levantamento nas respectivas colunas.

Mostrar para a turma a folha de atividade (Apêndice B) para escrita individual do mapeamento dos afetos e dos desafetos. Apresentar os espaços destinados para descrição do que gosta e do que não gosta. Compartilhar a escrita coletiva e as experiências emocionais de

cada estudante. Colar o resultado do material ao redor da sala para que todos possam ler uns dos outros.

- **AULA 4: Olhando a paisagem de cima – elementos em perspectiva aérea tridimensional**

Tempo sugerido: 1 hora e 30 minutos

Materiais necessários: papel de gramatura acima de 120g impresso com imagens do Anexo A, p. 151, cola, tesoura, caneta esferográfica, lápis de cor, giz de cera, lápis de escrever, canetinhas, papel branco A4 ou cartolina.

Orientações para o professor/professora: Resgatar os elementos que caracterizam o local onde residem e questionar sobre a predominância de um meio rural ou um meio urbano. Permitir que debatam sobre esses elementos. Propor a construção de uma cidade, ou de um meio rural, de como as crianças gostariam que fosse esse local. Explicar sobre o uso da tesoura e o modo de recortar e de dobrar³¹ os elementos da folha do Anexo A. Entregar a folha do apêndice e um papel branco para ser a base da cidade. Explicar sobre o uso da imaginação e de, por meio da atividade, propor um lugar como gostariam que fosse a organização dos elementos da paisagem. Propor desenho na folha e colagem dos elementos em 3D. Fazer uma mostra dessas maquetes na escola.

3.3.3.2 Sequência Didática do 5º ano – Regiões do Brasil

Esta sequência didática foi produzida como resultado do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica PPGEED-CEPAE-UFG.

Professora: Jaqueline dos Santos Melo

Orientador: Prof. Dr. Glauco Roberto Gonçalves

Ano: 5º ano do Ensino Fundamental.

Tempo: A sequência é composta por 4 aulas, cada uma com duração média 1h30min.

Tema: Regiões do Brasil

Conceito: Território; região; lugar.

³¹ A dobra deve ser feita para trás da imagem e a cola deve ser passada nessa ‘base’ criada na dobradura.

Unidades Temáticas: Formas de representação e pensamento espacial; Conexões e escalas.

Objetos de Conhecimento: Localização; representação do mapa do Brasil em regiões; diferentes formas de organização de informações. Mapas e imagens de satélite Representação das cidades e do espaço urbano.

Competências: Pensamento espacial; compreensão do mundo; raciocínio geográfico; compreensão perceptiva da paisagem; relação com os lugares vividos.

Habilidades: A BNCC não traz como habilidade do quinto ano os conhecimentos relativos à organização física do território brasileira, a saber, o Brasil e suas regiões. Como habilidade elencamos: identificar regiões do Brasil no Mapa do Brasil Político; estabelecer relações de diferenciação das regiões do Brasil e de semelhança; descobrir sobre sua história genealógica e coletiva em relação à migração entre regiões; realizar transposição de informações em diferentes formatos; organizar informações por meio de raciocínio geográfico associado ao raciocínio matemático.

Avaliação: Participação nas aulas; realização das atividades propostas.

Palavras-chave: Paisagem Rural; Paisagem Urbana; Cidade; Campo.

- **AULA 1: Atividade de Pesquisa com familiares**

Tempo sugerido: 30 minutos

Materiais necessários: Atividade impressa (Apêndice A), papel, lápis, quadro, caneta para quadro branco.

Orientações para o professor/professora: Perguntar para a turma sobre as compreensões prévias sobre o que é uma paisagem e escrever as palavras no quadro. Avançar no diálogo perguntando o que compreendem sobre paisagem rural e, após, sobre paisagem urbana, acrescentando as compreensões conceituais ao quadro.

Explicar sobre o envio da atividade de pesquisa para casa com as seguintes perguntas aos familiares: 1) Em qual cidade, estado e país nasceram as pessoas que moram com você?; 2) Como era a paisagem desse local onde nasceram?

Perguntar se alguém tem dúvida sobre o comando e entregar a folha da atividade.

- **AULA 2: Organização dos dados em mapa e planilha**

Tempo sugerido: 2 horas

Materiais necessários: Alfinete³²; mapa político do Brasil regiões com a América Latina colado em isopor; placa de isopor, cola branca, cola de isopor³³, folha impressa com atividade do Apêndice D.

Orientações para o professor/professora: Pedir para que a turma resgate a atividade de pesquisa entregue no dia anterior e verbalizem como foi a realização da pesquisa. Perguntar se os/as familiares vieram de locais parecidos e de qual cidade, estado e região são provenientes as pessoas da família. Fazer a perfuração com alfinete referente a cada membro familiar ou a família como um todo, observando cada caso de migração/imigração. Pedir para os/as estudantes verbalizarem o local de perfuração do alfinete e identifiquem no mapa qual a região do Brasil está localizada a cidade, o estado, a capital de origem das pessoas. Mostrar no mapa a georeferência do local da escola em relação aos alfinetes.

Após a ida de todos/todas estudantes ao mapa, propor questões provocativas que relacionem: pela quantidade de alfinetes (qual estado tem mais pessoas migrantes naquela sala/naquele grupo); pela distância dos alfinetes no mapa (quem veio de mais longe, quem veio de mais perto); pela referência geográfica (quantas pessoas vieram do estado de Minas Gerais, ou do Goiás, ou da Paraíba, ...); pela diversidade da turma (se alguém é proveniente de outro país, de qual país, de qual continente, se faz divisa com o Brasil ou não, se tem costa marítima); qual região do Brasil teve mais pessoas migrantes no universo da amostragem; qual região do Brasil teve menos migrantes; quais os motivos históricos e geográficos que levaram as pessoas a migrarem de região.

Após a atividade do mapa com alfinetes pedir para os/as estudantes fazerem o levantamento de dados com as quantidades de pessoas migrantes de cada região e colocar em uma planilha de anotação relacionando região-quantidade. Entregar a atividade do Apêndice D para que os dados numéricos sejam transformados em gráfico de barra. Observar como a turma se orienta e se organiza reconhecendo a proximidade, ou não, com a transposição de dados mapa-número-gráfico.

³² É necessário tomar cuidado com materiais perfurantes ou cortantes no cotidiano em sala de aula. É preferível a entrega na mão da criança a cada movimento de ida ao mapa sempre observando o uso do material e sua disposição no ambiente para evitar acidentes.

³³ O mapa deverá ser colado no isopor ou em material perfurante permitindo o atravessando dos alfinetes para as crianças marcarem no mapa os locais de referência.

- **AULA 3: Mapa dos afetos e desafetos**

Tempo sugerido: 2 horas

Materiais necessários: Folha impressa (Apêndice B), quadro branco, pincel para quadro branco, lápis, borracha, mapa com os alfinetes colocados na aula anterior.

Orientações para o professor/professora: Pedir para a turma observar novamente o mapa com os *pins* de alfinete colocados na aula anterior. Retomar o diálogo sobre migração, sobre as distâncias percorridas pelas famílias. Perguntar para a turma quais os motivos das famílias terem se mudado. Convidá-los/convidá-las a pensar quais os motivos os/as levaria a continuar morando ali, o que gostam e o que não gostam onde residem atualmente, e, caso migrassem, para qual região iriam.

Solicitar que as crianças ditem o que mobiliza seus afetos ou seus desafetos onde residem. Registrar a fala no quadro dividindo o espaço em duas colunas. Reservar uma das colunas para descrição do que gostam e outra do que não gostam. A escrita no quadro pode ser feita pelos/pelas próprios estudantes nessa planilha.

Após as ideias coletivas e o registro dela, apresentar a atividade do mapeamento das emoções (Apêndice B) e explicar que um dos lados, assim como no quadro, é dedicado para a escrita do que gosta no lugar onde mora e, o outro, do que não gosta.

- **AULA 4: Olhando a cidade de cima – elementos em perspectiva aérea tridimensional**

Tempo sugerido: 1 hora e 30 minutos

Materiais necessários: papel de gramatura acima de 120g impresso com imagens do Anexo A, cola, tesoura, caneta esferográfica, lápis de cor, giz de cera, lápis de escrever, canetinhas, papel branco A4 ou cartolina.

Orientações para o professor/professora: Resgatar os elementos que fazem as pessoas se deslocarem pelo espaço do planeta Terra. Permitir que debatam sobre esses elementos. Propor a construção de uma cidade, ou de um meio rural, de como as crianças gostariam que fosse esse local. Explicar sobre o uso da tesoura e o modo de recortar e de dobrar os elementos para recorte. Entregar a folha do apêndice e um papel branco para ser a base da cidade. Explicar sobre o uso da imaginação e de, por meio da atividade, propor um

lugar como gostariam que fosse e como gostariam da organização dos elementos de uma cidade ou meio rural. Fazer uma exposição das maquetes.

3.3.4 A sala de aula enquanto potência: a aplicação da sequência didática

As professoras das respectivas turmas foram informadas sobre a estrutura da sequência didática anteriormente à aplicação. Era necessário obter a opinião delas e alinhar as expectativas sobre o trabalho. A recepção da proposta foi animadora e a proposta da sequência foi mantida.

A descrição da aplicação está concentrada nos dias 22 a 25 de novembro. Datas da disponibilidade das turmas para o trabalho. Os demais dias, 18 e 19, são descrições pontuais sobre a aproximação com a turma e a adaptação com a presença de uma pessoa externa na sala de aula.

Alinhou-se com as professoras que durante esses dias, de 22 a 25, faríamos a entrevista com elas em momento oportuno, no contraturno, e avaliariamos o melhor horário. Antecipo que esse melhor horário não aconteceu e tivemos que fazer adaptações, como será descrito nas observações.

- **Dia 1** – Adaptação - 18/11 – quinta-feira
 - 2º ano – SALA 7 - matutino

A rotina da turma se inicia com a chegada de todas as crianças na sala, acomodação da mochila na respectiva carteira e organização de duas filas, uma dos meninos e outra das meninas, por ordem de chegada, na porta da sala. As filas aguardam a chegada e o comando da professora para ida ao banheiro e também para encher a garrafinha de água. No primeiro dia eu cheguei e a turma se encontrava na porta do banheiro, justamente nesse momento da rotina.

No retorno para a sala, após a ida ao banheiro, a professora realizou a minha apresentação para a turma. Pediu-me para complementar e explicar o que eu iria fazer. Expliquei que estaria na sala durante os dias 18 até o dia 25 para apoiá-los/las nas atividades e também aprendermos sobre Geografia. Nesse momento os braços começaram a levantar.

O primeiro com o braço levantado pôde falar:
A1 – Eu gosto de Geografia.
O segundo:
A2 – O que é Geografia?
O terceiro

Eu expliquei que iria ensinar sim e que o que iria acontecer é que a iríamos aprender juntos/juntas.

Eu me sentei ao fundo da sala e, a pedido da professora, iniciei o apoio à uma estudante que teve dificuldades de acessar as aulas remotas e agora estava demandando muita atenção. A atividade era de uma prova de Português. A estudante me aguardava para apoio na tarefa. Os olhos atentos por cima da máscara demonstravam a preocupação em não conseguir preencher as questões propostas.

A professora me explicou que a turma é de 28 estudantes, mas um evadiu. Dos 27 presentes, 14 eram meninas e 13 eram meninos.

No apoio à estudante durante a atividade de Português, pude constatar a dificuldade imposta à professora com a turma cheia e pude lidar com as diferentes fases de aprendizagem atenuadas pelo isolamento social.

P2: Não. Olha. Essa quantidade de criança na sala, isso conta muito. Com essa pandemia a gente viu quando ficou de 15 alunos na sala, que dividiu a turma no meio, a gente viu, mesmo eles passando uma semana em casa, a gente viu o crescimento da criança. Elas cresceram muito mais porque você consegue realmente acompanhar cada criança, a dificuldade de cada criança. Com 28... 30 crianças realmente é impossível. Não tem como sozinha, não tem como.

A professora cita uma das categorias desenvolvida no capítulo que trata dos limites. A precarização do trabalho revelada na Pedagogia de Mercado. Esse fato causa uma sobrecarga no trabalho pedagógico para além do Ensino de Geografia. Desgasta os/as profissionais físico-emocionalmente.

O dia se seguiu com lanche, resolução da atividade de matemática e finalizou-se com um bingo de palavras.

- **Dia 1** – Adaptação
- 18/11 – quinta-feira
 - 5º ano – SALA 22 - vespertino

A turma do 5º ano é uma turma menor em quantidade de estudantes. Ela tem como característica a organização da estratégia de matrícula para favorecer o atendimento a

estudantes com diagnóstico ou com dificuldade de aprendizagem. É uma turma denominada como reduzida. Turmas reduzidas são compostas por, no máximo, 22 matrículas. A turma em questão é composta por 18 estudantes. Neste dia, em específico, estavam presentes 6 meninas e 4 meninos.

O início da aula tem uma rotina parecida com a realizada pela turma do segundo ano. A primeira movimentação é guardar a mochila na sala em sua respectiva carteira escolar e depois organizar-se, não necessariamente em fila, para tomar água e ir ao banheiro.

Ao retornar para a sala, a professora se colocou à frente da turma para explicar sobre a rotina daquele dia e realizar a minha apresentação. As carteiras da turma estavam organizadas em conjunto de 4 estudantes. Esse é o comum da turma. As atividades, individuais ou coletivas, são realizadas, em sua maioria, com a organização das carteiras dessa forma.

A professora P5 deu início à aula relembrando a turma sobre a minha chegada. Ela começou a explicar sobre o que era pesquisa e o que era mestrado. Deu espaço para auto apresentação e explicação sobre como seria a pesquisa e qual era a minha função na sala nos dias de adaptação.

A atividade seguinte foi sobre a explicação da prova do SAEB, o Sistema de Avaliação da Educação Básica. A prova alimenta os registros do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e é uma das avaliações em larga escala do país. A atividade proposta pela professora compunha uma prova nos moldes do SAEB com um modelo de gabarito para que os/as estudantes se apropriassem do modelo de preenchimento das respostas das provas em larga escala.

Dialogamos, a professora e eu, sobre o momento inoportuno da aplicação de avaliação em larga escala (próximo ao final do ano, com o recente retorno das atividades presenciais, sem a devida atenção ao acesso e permanência de estudantes no ensino emergencial remoto). A sensação descrita pela professora era a de que não teve tempo suficiente com seus estudantes para ensinar o que de fato seria necessário para turmas do 5º ano. Uma sensação de fracasso a ser avaliada em uma única prova.

Toda a atividade do dia foi organizada como uma espécie de aproximação dos/das estudantes desse modelo de avaliação cobrado na prova do SAEB. O desconforto da professora se devia ao fato de não ter havido oportunidade de ensinar com calma e ao longo do processo do ano essa forma de apresentação de prova.

Após a longa explicação os/as estudantes receberam uma avaliação nos moldes das cobradas pelo SAEB, para a realização em sala. Após o lanche, a professora iniciou um processo de auto-avaliação com correção coletiva da prova, para que os/as estudantes apontassem onde sentiram dificuldade e facilidade, o que entenderam ou o que ainda não estava claro. Essa atividade seguiu até o final da aula.

- **DIA 2 – Adaptação**
- 19/11 – SEXTA-FEIRA
 - 2º ANO – SALA 7 - matutino

Quando cheguei, a turma já estava em plena atividade em sala. Preparavam poemas para apresentação no sarau do encerramento do ano letivo. Cada um/uma com papel na mão, realizando o “treino da leitura”. A sala tinha o barulho dos sussurros de palavras e sílabas. Existia muita atenção nesse momento porque a professora realizaria na sala uma apresentação de ensaio, onde as crianças deveriam apresentar a leitura do poema à turma inteira e também a mim.

Foi organizado um microfone com caixa de som, instalados em frente ao quadro da sala, para a realização do ensaio. Cada um/uma, por fileira, era chamado/chamada para a leitura do poema. Para todo mundo, muitas palmas e elogios após o ensaio. Teve sugestão de ajustes na apresentação quanto ao volume da voz e ao modo de segurar o microfone.

Algumas crianças, enquanto aguardavam a vez, mordiam os lábios, cerravam os punhos, colocavam os pés sobre a cadeira, reliam o poema. Existia uma agitação pré-avaliação pelo grupo. Todas as crianças foram prestigiadas em suas leituras individuais, em frente ao quadro e com direito ao microfone com caixa de som. Também foram feitos apontamentos pelos colegas e pela professora, como o pedido de falar mais alto, de colocar o microfone mais próximo à boca ou de treinar mais a leitura para o dia do evento.

Esse momento durou até o horário do lanche. Combinamos, a professora e eu, que o intervalo entre o lanche e a saída seria o momento de dialogar com os/as estudantes sobre a pesquisa e a primeira atividade.

Após o lanche e com o tempo disponível de uns quarenta minutos, eu me dirigi à frente da turma. Mesmo já tendo esclarecido sobre o que eu estava estudando e o motivo de estar na turma, era preciso retomar indicando para os/as estudantes que eu estava pesquisando formas de melhorar as aulas de Geografia.

Foi explicado também sobre os termos da pesquisa e não obrigatoriedade da realização das atividades propostas. Expliquei sobre a necessidade de autorização das famílias para que pudessem participar. Em seguida foi distribuída a folha de autorização e participação na pesquisa para entrega aos responsáveis.

- **Dia 2** – Adaptação
- 19/11 – sexta-feira
 - 5º ano – SALA 22 - vespertino

A professora P5 me pediu apoio em uma atividade de matemática. Ela identificou dois grupos muito diferentes no quesito da aprendizagem em expressões numéricas. O direcionamento foi a estratégia de reagrupamento, um dos grupos ficaria com ela e outro comigo realizando atividades diferentes.

Cada grupo ficou em uma sala diferente. O grupo que ficou sob minha responsabilidade tinha como tarefa realizar a resolução de expressões matemáticas com uso de colchete, parênteses e chaves.

O fato de ter ficado com esse grupo pequeno me aproximou dessa parte da turma, pois ficou fácil identificá-los/las pelo nome. Antes do início da atividade eu relembrei as regras matemáticas para resolução de expressões numéricas e os apoiei individualmente.

Ao retorno dos grupos para a sala, o lanche foi servido. Após o lanche, a professora e eu explicamos que a pesquisa de fato se iniciaria na semana seguinte, que seria enviado aos familiares o termo de responsabilidade aos familiares e que naquele momento, eles fariam o preenchimento do termo deles conosco, na sala.

O preenchimento foi tranquilo e não surgiram dúvidas, pois, além da turma ser composta de poucos estudantes, estes tinham faixa etária de 10 a 12 anos. A grande questão da turma era a não obrigatoriedade da participação. Enquanto eu deixava claro que não existia obrigatoriedade e poderiam desistir a qualquer momento, mesmo diante da assinatura, as crianças questionaram como uma atividade escolar não seria obrigatória. Como não seria obrigatório fazer as atividades propostas.

A1: Eu não preciso fazer nada?

Pesquisadora: Não, se você não quiser fazer ou quiser desistir, está tudo bem. Você não é obrigado a fazer nada.

A1: Nada, nada?

Pesquisadora: Nada, nada. Faça apenas o que você se sentir confortável.

Ao pensar nos limites e nas possibilidades do trabalho pedagógico no modelo de ensino-aprendizagem via escola com o qual estamos acostumados/acostumadas, destaca-se na fala do A1 a questão da obrigatoriedade da escola, das tarefas e das atividades propostas. Da educação e acesso à escola como direito temos a obrigatoriedade da execução das tarefas e a preservação do papel oficial do/da professor/professora enquanto o adulto responsável pela aprendizagem. É um debate difícil que exige mudanças sociais maiores do que nós, professores, em sala de aula, podemos lidar.

- **DIA 3** – Organização das autorizações
- 22/11 – SEGUNDA-FEIRA
 - 2º ANO – SALA 7 - matutino

O objetivo do dia era organizar toda a documentação do conselho de ética para início dos trabalhos. Ao chegar na sala do segundo ano, a professora já estava com diversos papéis da autorização dos pais para a pesquisa em cima da mesa. Dos 27 estudantes, 4 não foram autorizados pelas famílias a participar. Foi realizado o preenchimento da documentação com crianças que haviam faltado na sexta-feira. O dia se seguiu com a atividade da prova de matemática, com o ensaio das poesias para apresentação e depois assistimos à pintura de um painel de grafite na escola. Ao final, a professora e eu distribuimos o dever de casa. Esta seria a primeira atividade de pesquisa (Apêndice A).

A atividade consistia em uma coleta de dados de uma pesquisa com a família, respondendo a duas questões. A primeira era sobre qual cidade, Estado e país as pessoas que compartilham moradia com a criança eram provenientes. A segunda constava do pedido para que familiares explicassem sobre como era a paisagem desse local, onde nasceram (se rural ou urbano, se tinham muitos prédios, casas, se tinha criação de animais, se havia plantação).

A ideia era utilizar as informações fornecidas no questionário para a atividade de segunda-feira. As informações referentes à vida da criança e de sua família, como vimos na referência teórica, favorecem seu aprendizado e tornam a interação com a atividade significativa.

- **DIA 3** – Organização das autorizações
- 22/11 – SEGUNDA-FEIRA
 - 5º ANO – SALA 22 – vespertino

Ao chegar à turma do quinto ano, fiquei sabendo do mesmo problema. A dificuldade das famílias em entenderem o que estava acontecendo: que documento era aquele e como era para proceder. A professora já havia esclarecido essas dúvidas pelo grupo de responsáveis do *WhatsApp*. As dificuldades foram mais simples, pois as crianças maiores tinham mais facilidade em explicar aos responsáveis do que se tratava o documento. Aos demais, ficou decidido levar o documento no dia seguinte após a explicação da professora. Todos os responsáveis da turma deram aceite ao documento.

Ao final da aula, além da explicação sobre o termo enviado aos familiares, eu expliquei sobre o dever de casa e enviei a folha (Apêndice A) a ser devolvida no dia seguinte. A mesma atividade foi enviada para ambas as turmas.

- **DIA 4** – De onde eu venho?
- 23/11 – TERÇA-FEIRA
 - 2º ANO – SALA 7 – matutino

Ao chegar na sala 7 a turma já tinha ido ao banheiro e a professora os entretia com uma história. Logo que apareci na porta as crianças deram um bom dia bem forte e ela se dirigiu para o fundo da sala, empolgada com a possibilidade de aprender.

P2: Gente, olha, a professora Jaqueline chegou e hoje eu vou ser aluna também. Eu vou sentar aqui no fundo pra eu aprender junto com vocês.

Eu cheguei carregando o material a ser utilizado na aula. Um mapa político da América Latina, alfinetes e papéis. O mapa foi colado em duas cartelas de isopor. O objetivo era apontar com o alfinete no mapa o local onde os familiares moravam antes de migrar para o Distrito Federal, ou, até mesmo, descobrir que sempre moraram no mesmo local.

Inicialmente o mapa seria apenas do Brasil com a demarcação dos estados em cores diferentes para facilitar a diferenciação dos locais para as crianças. Mas, durante a aproximação com a turma no período anterior à aplicação da atividade, identifiquei uma estudante que quase não falava português: é venezuelana e estava recentemente no Brasil. Como as aulas foram remotas, ela ainda estava aprendendo português e se aproximando da

escola no Brasil. Para contemplá-la na atividade foi preciso ampliar o mapa para a América Latina. Outra mudança foi o fato de não encontrar mapas bons de acesso livre com demarcação específica dos Estados. O melhor mapa encontrado era legendado com base nas regiões do Brasil. Isso contemplou em parte o objetivo com a turma do 2º ano, mas não prejudicou o andamento da atividade.

O mapa foi apoiado no quadro, em um pequeno recuo para apoio do apagador. Eu iniciei relembrando que a atividade não era obrigatória e que só participaria que estivesse com vontade de realizar.

Pesquisadora: Olha só. Pessoal, bom dia! Hoje nós vamos começar as nossas atividades. Vocês entrevistaram as pessoas que moram com vocês perguntando de qual cidade, qual Estado e qual país elas são. Descobriram da onde é, de onde vieram as pessoas que moram com vocês, não é? Quem teve parente que morava fora do Distrito Federal?

A1: Eu nem sei o que é Distrito Federal.

A2: Nenhum veio do Distrito Federal.

P2: Distrito Federal tem as cidades do Paranoá, Itapoã, Samambaia...

A1: E França? E França?

P2: França é país. Agora Paraíba, Sergipe, Bahia é fora do Distrito Federal, é outro Estado.

A1: A minha irmã mora lá em... Como é o nome? Esqueci.

P2: Ela vai explicar pra vocês! Presta atenção!

Pesquisadora: Aqui a gente tem o mapa de onde?

Estudantes: Do Brasil! Do Brasil!

Pesquisadora: Do Brasil! Tem o Brasil aqui, não é? E esses países que estão aqui? Ao redor do Brasil?

Estudantes: Paraguai, Uruguai, Colômbia, Bolívia, Venezuela, Argentina (vozes múltiplas)

Pesquisadora: Então, esse mapa aqui é da América Latina. A América Latina tem a Colômbia, Venezuela, Peru, Bolívia, Paraguai, Argentina, Bolívia Uruguai.

A3: Ou América do Sul, né?

Pesquisadora: América Latina tem esse nome porque todo mundo que conversa, que fala aqui, fala línguas que vieram do latim. Uma língua anterior ao Português e ao Espanhol, porque todos esses países falam palavras de origem da língua latim.

Pesquisadora: Mas o que acontece aqui? As nossas famílias, os nossos parentes vieram de algum lugar antes de vocês nascerem.

A1: Eu sei! Minha tia viajou pra França tem vinte e poucos anos.

Pesquisadora: É, mas França fica na Europa, né?

A1: É porque invadiram o Brasil há muito tempo atrás.

Pesquisadora: É, o que vai acontecer aqui. Um por um, uma por uma de vocês, vai lembrar a pesquisa que fez e vai colocar com alfinete no mapa de onde vieram os familiares de vocês. Ta bem?

(Inaudível)

Pesquisadora: De quem é essa tarefa que diz: meus irmãos nasceram no Paranoá, meus pais na Asa Norte.

Esse momento foi desafiador, pois grande parte das crianças tiveram suas atividades preenchidas pelos responsáveis e não sabiam ao certo qual era a resposta da sua pesquisa. Como de costume, eles/elas entregaram a atividade na mesa da professora para ser recolhida e, por ser uma pesquisa anônima, as atividades eram sem identificação. Alguns, à medida que

fui lendo, lembraram que aquela atividade se referia à sua família e eles mesmos iam identificando a partir da minha leitura das respostas.

Pesquisadora: De quem é essa pesquisa que a mãe veio de Brejinhos, na Bahia?

A1: Não é minha.

A2: Nem minha.

A3: Não é minha não.

Pesquisadora: Lembra gente de quem é essa mãe que veio de Brejinhos.

P2: Vocês não fizeram a pesquisa não? Ou deram foi pra mãe responder?

Pesquisadora: E essa? Meu pai é do Goiás, de Ceres, e a mãe de Brasília. De quem é esse?

Assim se seguiu para que eu devolvesse as atividades e retomasse a atenção para o mapa. Cada um pegou sua respectiva pesquisa e nós voltamos para atividade do alfinete. Eu dava apoio para a identificação dos locais. O importante era identificar o local onde estávamos e a relação da quantidade de migrações com os locais.

Pesquisadora: Olha só. Vamos olhar o nosso mapa. Ficou lindo! A gente tem famílias... onde tem mais alfinete?

Turma: Brasília!

Pesquisadora: Onde tem poucos alfinetes?

Turma: Goiás, Minas Gerais, Mato Grosso, Bahia, Pará, Venezuela, Piauí, Maranhão.

Pesquisadora: Onde não tem ninguém da nossa sala que veio desse lugar?

Turma: São Paulo, Estados Unidos, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Rondônia.

Pesquisadora: Tem alguém do Amazonas? Tocantins?

Turma: Não!

Imagem 2: Atividade com 2º ano (Marcação no mapa)



Fonte: Acervo da autora.

A atividade se desenvolveu e foi possível visualizar a quantidade de pessoas que migraram em menos de uma geração para o Distrito Federal. Três crianças eram migrantes: Maranhão, Minas e Goiás. E uma, como já citado, imigrante da Venezuela. Identificamos ao final da atividade que a maioria das famílias migrou dos estados da Bahia e de Minas Gerais.

Pesquisadora: Geralmente as pessoas saem de algum lugar para procurar emprego, para procurar oportunidades. Vocês sabem o motivo da família ter vindo pra cá? Pro Paranoá?

A1: Porque queria achar lugar melhor.

A2: Pra ficar perto de outras pessoas.

A3: Pra família.

A4: A minha mãe veio pra cá pra estudar.

Pesquisadora: Pessoal, como foi fazer a entrevista?

- Ah, legal. Legal.

Pesquisadora: A família de vocês, os familiares lembraram de onde vieram, gostaram de lembrar?

-Sim!

Pesquisadora: Gostaram de fazer?

A1: O meu foi legal, é claro.

Pesquisadora: Eu vou chamar por fila então começando por aqui (fileira próximo a porta) para colocar o alfinete. Cuidado com o alfinete. Eu vou entregar e vocês vão segurar na cabeça do alfinete e vai colocar no Estado onde cada membro da sua família nasceu.

(inaudível) (vozes)

Pesquisadora: Olha só. A família da A2 nasceu em Brasília. A irmã é de Brasília, o pai é de Planaltina e a mãe é de Brasília também. Então A2, como sua família é de Brasília, coloca um alfinete em Brasília representando a sua família.

A2: Onde é?

Pesquisadora: Brasília é a capital do Brasil e do Distrito Federal. Distrito Federal fica nesse quadradinho bem aqui. É bem aqui.

A3: É a famosa capital!

P2: (risos) Sim, é a famosa capital.

Pesquisadora: A mãe dela nasceu em Minas Gerais. Onde é Minas Gerais? Olha de onde a mãe dela veio!

Assim foi ao quadro um por um dos/das estudantes para representar seus familiares no quadro. A professora se manifestou ao final, querendo mostrar aos estudantes de onde veio também. Ela colocou o alfinete no estado da Paraíba e explicou que veio de Campina Grande.

Ao final, antes da última ida ao banheiro para ir para casa, encaminhei as orientações para a atividade do dia seguinte:

Pesquisadora: Nós pesquisamos sobre a cidade dos nossos familiares. Hoje, ao voltar para casa, vocês vão observar a rua, observar as árvores, a cidade, as casas, que amanhã nós vamos fazer uma atividade sobre essa observação.

A ideia da observação é conectar as atividades entre os dias. A atividade do dia 5 necessitará das informações.

Imagem 3: Atividade de Pesquisa para o 2º ano



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO –
CEPAE
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA –
MESTRADO PROFISSIONAL



ATIVIDADE DE PESQUISA

Pesquise com seus familiares e com as pessoas que moram com você.

1) Em qual cidade, Estado e país nasceram as pessoas que moram com você?

MINHA MÃE NASCEU EM BRASILHÃO
ESTADO DISTRITO FEDERAL
PAÍS BRASIL

MEU PAI NASCEU NA CIDADE DE BAIAS
ESTADO MARANHÃO
PAÍS BRASIL

2) Pergunte para seus familiares como é/era a paisagem desse local onde eles nasceram.
(Se era rural, urbano, se tinham muitos prédios, se tinham casas, se tinha criação de animais, se tinha plantação)

MEU PAI MORA EM UMA CIDADE (RURAL)

MINHA MÃE MORA EM UMA CIDADE (URBANO)

UFG - Universidade Federal de Goiás – Campus Samambaia
Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE
Fone: (62) 3521-1026 / (62) 3521-1083

- DIA 4 – De onde eu venho?

- 23/11 – TERÇA-FEIRA
 - 5º ANO – SALA 22 – vespertino – 23/11

A atividade do quarto dia é a mesma direcionada ao segundo ano. A grande diferença é o foco do mapa que cada turma precisaria de atenção. Por demanda da professora P5, a turma do 5º ano foi necessária atenção quanto às regiões do Brasil.

Na sala do quinto ano, a professora aguardava a minha chegada para o início das atividades. A turma me esperava porque ocorreu um imprevisto. A previsão de uso do mesmo mapa na turma do segundo ano e do quinto não foi muito boa. A turma do segundo ano necessitava dos registros e a turma do quinto ano também. Foi preciso, no intervalo entre os turnos, fazer um novo mapa. Eu contei com a ajuda da equipe da coordenação pedagógica da escola para conseguir fazer a atividade à tarde.

Ao chegar com um mapa específico para o quinto ano, nós iniciamos a atividade do dia. Eu perguntei o que eles identificavam no mapa.

A1: É um mapa do Brasil.

A2: É o mapa que tem cores das regiões.

A3: Esse mapa mostra o nosso país, como ele é.

Essas foram algumas das respostas obtidas da observação.

Pedi que resgatassem a Atividade de Pesquisa (Apêndice A), idêntica à utilizada no segundo ano, onde eles perguntavam para as respectivas famílias onde moraram, de onde migraram e se a paisagem era urbana ou rural.

Nesse dia, a turma estava com a presença de 6 meninas e 4 meninos. A atividade foi muito rápida devido à idade deles e à quantidade de estudantes. A dinâmica ocorreu como no segundo ano: os/as estudantes, um a um, uma a uma, se dirigiam até o quadro e identificavam as informações coletadas na folha de pesquisa relacionando-as no mapa por meio de “pin” (alfinete) que identificava os locais de origem dos/das familiares.

As informações coletadas na atividade de pesquisa foram organizadas visualmente no mapa e, posteriormente, transformadas em um gráfico que relacionava a quantidade de alfinetes em cada uma das regiões do Brasil político.

Imagem 4: Transcrição de dados da pesquisa colocando pin no mapa do Brasil Político - Regiões



Fonte: Acervo da autora.

Imagem 5: Transcrição de dados do mapa para formato em gráfico



Fonte: Acervo da autora.

Identificou-se, após o mapeamento e a pintura das informações no gráfico, que nenhuma pessoa das famílias da turma tinha migrado da região Sul; 1 pessoa migrou da Região Norte; 13 pessoas migraram da Região Centro-Oeste; 2 da Região Sudeste; e 9 da Região Nordeste.

Avaliamos quais os aspectos econômicos, sociais, políticos e ambientais influenciaram a migração das famílias. A maioria respondeu que a foi a busca pelo emprego o fator principal.

Um aspecto interessante foi o uso das mesmas cores do mapa serem as da escolha dos/das estudantes para a leitura dos dados em planilha/gráfico. Isso apoia uma aprendizagem cartográfica sem necessariamente propor o conceito, mas de fato realizando de forma inesperada a própria legenda e a própria organização das informações.

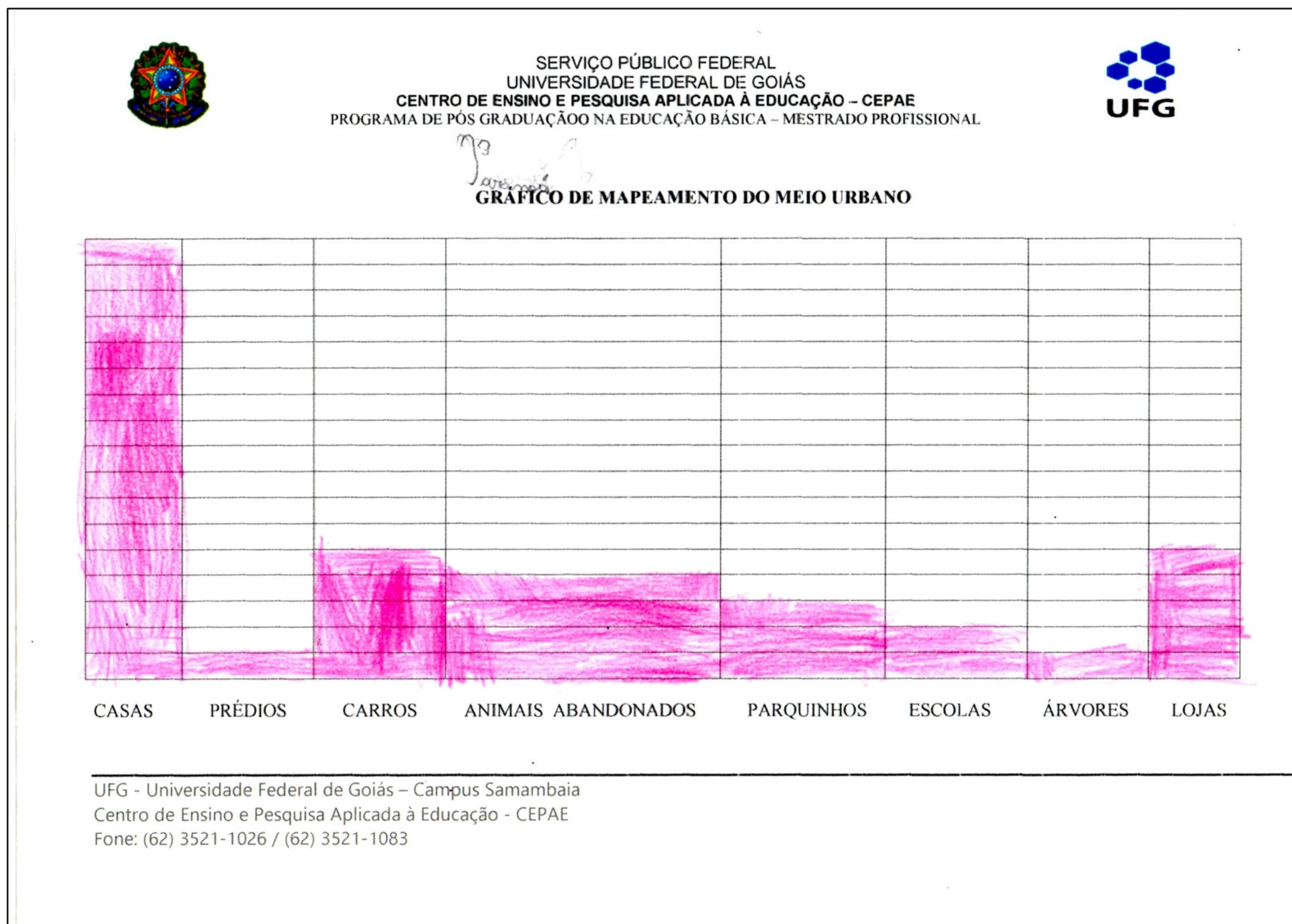
- **DIA 5** – Mapa dos afetos e desafetos
- 24/11 – QUARTA-FEIRA
 - 2º ANO – SALA 4 – matutino

No dia anterior, ao finalizar a atividade do mapa, foi pedido aos estudantes que, quando retornassem para casa, prestassem atenção no ambiente, observando, principalmente, as características do que diferencia o ambiente urbano do ambiente rural. As características já tinham sido debatidas quando da pesquisa junto das famílias sobre a origem da migração (Apêndice A) no dia 4.

As palavras mais citadas do que eles/elas haviam observado foram: casas, prédios, carros, animais abandonados, parquinhos, escolas, árvores e lojas.

Com as palavras selecionadas e enquanto a turma foi para atividade extraclasse, imprimi a proposta da atividade do dia, que consistiu em uma apresentação das palavras elencadas pelas crianças em planilhas. O objetivo é diferenciar a quantidade do que cada criança havia vivenciado com a observação realizada de forma individual. (Apêndice C).

Imagem 6: Gráfico de mapeamento do meio urbano



Após a realização da pintura do gráfico, começamos a conversar sobre o que os/as estudantes haviam visto que gostaram e que não gostaram. Abrimos uma roda de conversa para essa escutatória.

A título de esclarecimento, a sequência desta aula é composta por duas estratégias principais. A primeira é contemplar a alfabetização em língua portuguesa por meio da escrita da palavra no momento da verbalização do/da estudante. Essa estratégia favorece a diferenciação de letras e sons, além de contemplar emocionalmente, no contexto da tarefa; a segunda é a transformação dos dados elencados por meio da fala em formato de lista, de quadro, de mapa. Para contemplar essa segunda estratégia a atividade foi denominada como mapa dos afetos e desafetos. De um lado do coração foram descritos os afetos positivos em relação à cidade, e, do outro, os afetos não-positivos.

Pesquisadora: Como foi a observação da cidade e do local onde vocês moram?

A1: Foi legal, foi legal...

A2: Eu vi muita coisa legal também.

A3: Eu vi muito cachorro.

P2: Vocês têm que falar o que vocês viram que vocês gostaram ou não gostaram.

A4: Ah, eu vi muita coisa que eu gostei. A escola, a rua, árvores.

A5: Eu vi poucas árvores!

Pesquisadora: Agora eu vou escrevendo no quadro o que vocês gostaram. Do lado direito eu vou colocar o que vocês não gostaram e, do lado esquerdo, o que vocês gostaram. Na observação, o que vocês não gostaram?

Após a escrita coletiva no quadro com a escutatória foi entregue a folha (Apêndice B) com um coração dividido ao meio onde um lado corresponde ao que gosta no lugar que mora e do outro lado corresponde ao que não gosta.

No momento da escrita individual, foram citadas situações do contexto da cidade e também da vida pessoal das crianças. Sobre o que não gostavam surgiu a questão dos animais abandonados, cigarro no chão, a natureza pegando fogo e o lixo. Também falaram sobre não apanhar, não gostar do calor, morar no último andar e não gostar de morango, de coração partido e do coronavírus³⁴.

O campo destinado a falar sobre o que gosta no lugar onde mora girou majoritariamente em torno do setor de serviços da cidade: lojas, skatepark, parquinhos, prédios, ruas, casas, padaria, pracinha, carros, escola e também, para além dos serviços, os amigos, amigos e familiares.

³⁴ No contexto da pandemia e do uso de máscara na escola essa foi uma questão recorrente nas conversas informais. A criança em questão escreveu coronavírus para aproximar a escrita do fonema da palavra.

Imagem 7: Mapa dos afetos e desafetos



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO – CEPAE
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA – MESTRADO PROFISSIONAL



MAPA DOS AFETOS E DESAFETOS

O que eu gosto no lugar que eu moro?

O que eu não gosto no lugar que eu moro?

CAVALO GATO VACA
FELIZ CILI
A MISO AMIGA FANIGA

CARASSO PATIDO
LUTEM FOGO MAFORETA
CORAMAVIROS

UFG - Universidade Federal de Goiás – Campus Samambaia
Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE
Fone: (62) 3521-1026 / (62) 3521-1083

DIA 5 – Mapa dos afetos e desafetos

- 24/11 – QUARTA-FEIRA
 - 5º ANO – SALA 22 – vespertino

Ao chegar à escola, a turma do quinto ano organizou uma ida coletiva ao banheiro. Após esse momento, a professora explanou como será o dia de aula. Como era véspera de realização de prova, o dia ficou organizado de forma que, após a revisão, teríamos o momento para a atividade da pesquisa.

Findada a revisão, a turma voltou a atenção para a proposta da atividade de pesquisa. A professora orientou os/as estudantes que o momento de revisão havia acabado e que agora estudariam comigo uma proposta de atividade.

Pesquisadora: Pessoal, boa tarde. Ontem nós vimos de que região do país nossas famílias são provenientes. Muitas famílias migraram de outras regiões. Qual foi a região que teve maior migração?

Turma: Região Centro-Oeste!

Pesquisadora: E qual foi a segunda região que recebeu mais migrantes aqui no Paranoá, Itapoã e Paranoá Parque?

Turma: Foi Nordeste!

Pesquisadora: E teve uma região que não identificamos nenhum migrante.

A1: Foi o Sul.

A turma foi convidada a elencar os motivos que fizeram as famílias migrarem de outras regiões, ou de outros estados, para morar no Paranoá, Itapoã ou Paranoá Parque. Ficar próximo da família e encontrar emprego foram a maioria dos motivos elencados.

(inaudível)

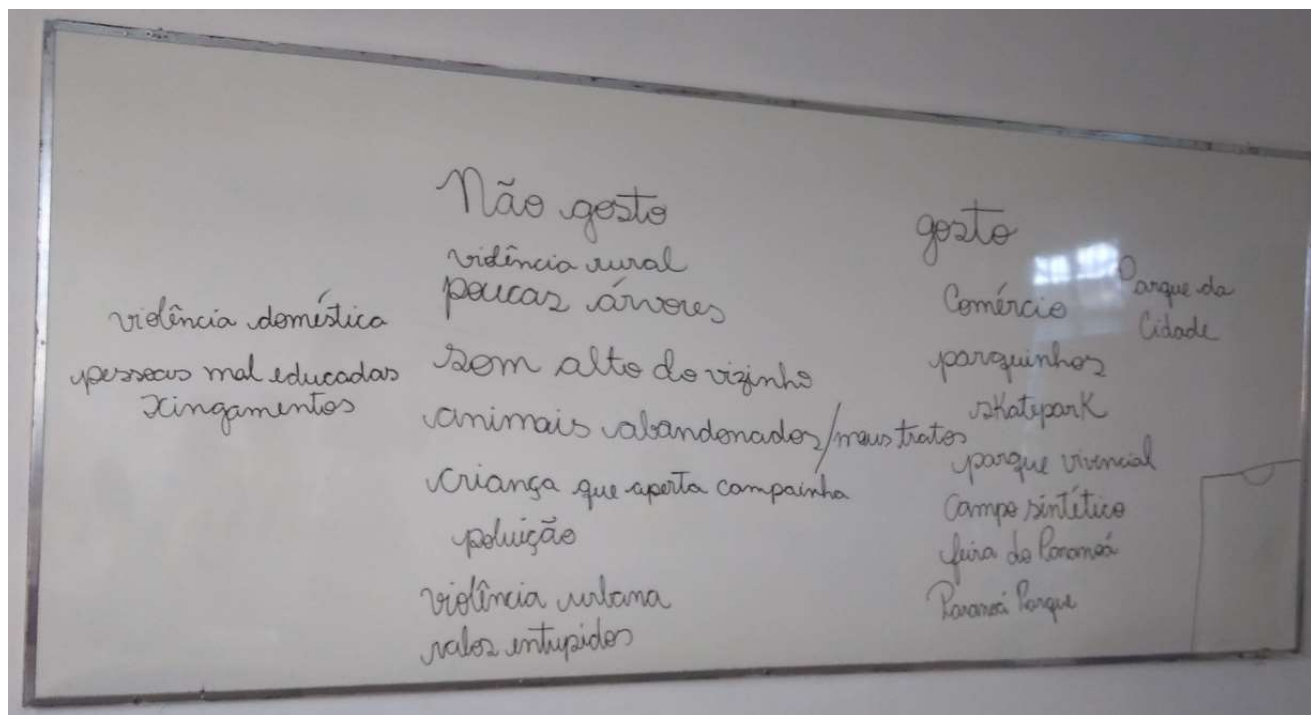
(pausa)

Pesquisadora: Hoje vamos pensar nas coisas que nos fazem ficar nessa região que moramos. Hoje nós vamos pensar no que nós gostamos na nossa cidade e no que não gostamos. O que faz a gente continuar morando aqui e o que faria a gente migrar para outro lugar. Eu vou dividir o quadro em dois. De um lado nós vamos registrar tudo aquilo que não nos agrada no lugar aonde moramos e, no outro, vamos colocar aquilo que nos agrada. Pode ser?

A turma, apesar de, no primeiro momento, ter ficado em silêncio, ainda tentando compreender a orientação, aos poucos foi perdendo o medo. Um a um, uma a uma, foram registrando em suas falas, e citando-as para o registro, sobre os afetos e desafetos.

Segue registro em fotografia do que foi dito pelos/pelas estudantes:

Imagem 8: Mapa dos Afetos e desafetos em formato de texto coletivo



Fonte: Acervo da autora.

O contexto da violência contra animais, crianças e mulheres apareceu muito forte nas falas dessa turma quando trataram do que não gostam onde moram. Já as falas sobre o que gostam ficaram próximas ao setor de serviços como parques, comércios, feiras, como também foi revelado pela turma do 2º ano.

Ao longo da atividade algumas crianças citaram que gostariam de voltar para a Bahia (terra de origem da família e lugar onde nasceu). Uma criança falou que a família sempre vai pro Maranhão nas férias e gosta muito de lá, mas não moraria lá, que prefere o Paranoá. Ao longo do debate eu sempre resgatava o pedido para citar de qual região era o estado o qual estavam se referindo.

Imagem 9: Mapa dos afetos e desafetos



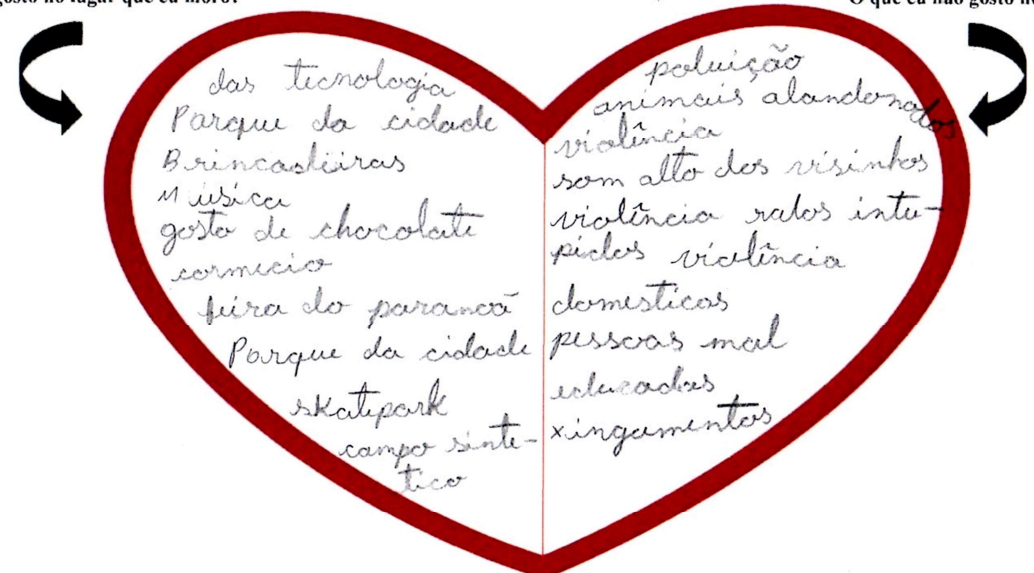
SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO – CEPAE
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA – MESTRADO PROFISSIONAL



MAPA DOS AFETOS E DESAFETOS

O que eu gosto no lugar que eu moro?

O que eu não gosto no lugar que eu moro?



das tecnologia
Parque da cidade
Brinquedarias
Música
gosto de chocolate
comércio
feira do produtor
Parque da cidade
skatpark
campo sintético

poluição
animais abandonados
violência
som alto dos vizinhos
violência racial
intus
violência doméstica
pessoas mal educadas
xingamentos

UFG - Universidade Federal de Goiás – Campus Samambaia
Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE
Fone: (62) 3521-1026 / (62) 3521-1083

- **DIA 6** – Construindo a nossa cidade
- 25/11 – QUINTA-FEIRA
 - **2º ANO** – SALA 7 – matutino

O objetivo da atividade do dia 6 é, após a pesquisa sobre a origem da família, a reflexão sobre os afetos e desafetos em relação ao lugar de moradia, a observação dos elementos do local, culminar com a construção de uma cidade com as condições que a criança considera importantes. A ideia é a elaboração de uma maquete onde é necessária organização do espaço no território (a folha nesse caso) e certo planejamento urbano (caso seja uma maquete urbana).

O material utilizado é uma folha branca e um encarte com elementos de paisagem para recorte e colagem. Os elementos da paisagem selecionados foram desenhados pelo artista, músico e professor Ticho Lavenère por encomenda. As imagens (Anexo A) foram escolhidas em acordo com as questões elencadas pelas crianças e trazidas ao longo das conversas nos dias anteriores.

Ao chegar com os materiais, a professora organizou a turma e me deu permissão para começar. Eu expliquei sobre ser o último dia da nossa atividade, agradei a atenção e disponibilidade da turma, da professora e da escola. Nesse momento, relembrei as atividades anteriores e orientei que nessa atividade nós construiríamos a cidade como quiséssemos.

Apresentei a folha com as imagens, expliquei como seria o recorte das figuras, recomendando atenção ao uso da tesoura e da cola.

Durante a atividade, a professora e eu percebemos cansaço das crianças e concluímos que era uma proposta difícil para aquela faixa etária. Foi muito densa a realização. Avaliou-se ter imagens maiores para as turmas do segundo ano e impressas em uma folha mais grossa para suportar a quantidade de cola que eles acabam colocando por ainda estarem em construção de uma motricidade fina específica ao uso de materiais tão fluidos.

As crianças estavam cansadas, mas envolvidas na tarefa, principalmente por ser uma proposta de atividade de recorte e com uso de cola a ser realizada individualmente.

Imagem 10: Recorte das imagens para realização da atividade tridimensional



Fonte: Acervo da autora.

Imagem 11: Exemplo de atividade finalizada



Fonte: Acervo da autora.

Após a realização da atividade, eu agradei a turma e continuei na sala para acompanhar o restante do dia. A professora P2 orientou então que as crianças fizessem uma carta-convite, pedindo que eu comparecesse à apresentação do sarau de poesias da turma.

- **DIA 6** – Construindo a nossa cidade
- 25/11 – QUINTA-FEIRA
 - **5º ANO** – SALA 22 – vespertino

A turma do 5º ano realizou a mesma atividade e teve as mesmas orientações que o 2º ano. No entanto, por terem mais motricidade para cortes com a tesoura e terem idade entre 10 e 13 anos, a atividade foi muito aproveitada por eles. Ao observar a dificuldade do 2º ano, para a turma da tarde procurei imprimir as imagens em papel de gramatura mais grossa, por volta de 140g. Isso possibilitou mais firmeza no corte e menos desgaste com a proposta.

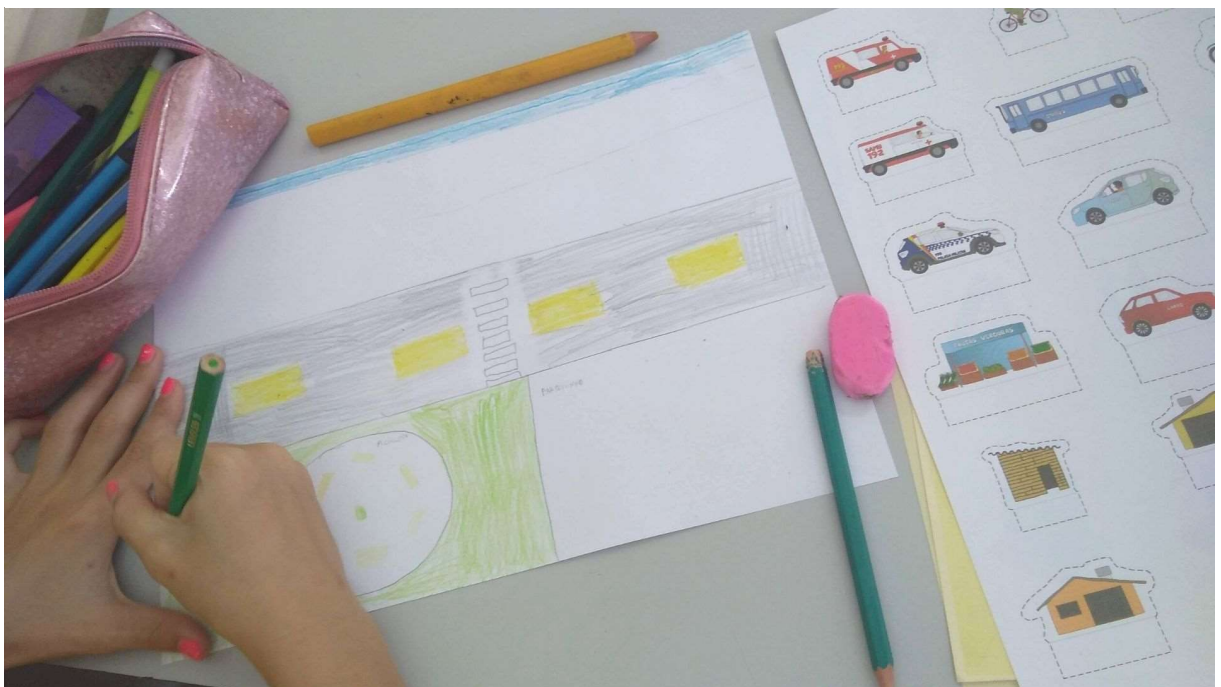
Sobre o pedagógico, alguns aspectos são relevantes aqui. O primeiro é o fato da atividade permitir a visão oblíqua e vertical pois as figuras de colagem têm uma base permitindo que elas fiquem “em pé”. Isso foi importante no sentido da elaboração de maquetes, da organização do espaço, da materialização de uma ideia. O segundo é a possibilidade de criatividade que essa atividade permite pois, de forma breve, se constrói em sala uma maquete com diversos elementos que favorecem a ludicidade.

Imagem 12: Vista de vários ângulos da atividade tridimensional



Fonte: Acervo da autora.

Imagem 15: Realização da atividade por estudante do 5º ano



Fonte: Acervo da autora

Imagem 21: Interação do estudante com a atividade proposta.



Fonte: Acervo da autora.

Imagem 18: Mostra de maquetes finalizadas



Fonte: Acervo da autora.

Imagem 24: Realização da atividade pelo 5º ano



Fonte: Acervo da autora.

3.3.5 Sobre Ensino de Geografia, unidocência e pandemia

Como faz para alfabetizar de máscara?
Mostrar os fonemas?
(Professora do 2º ano)

Para entrevistar as professoras P2 e P5³⁵ foram organizadas quatorze perguntas em um questionário semi-estruturado³⁶. Triviños (1987) categoriza os tipos de perguntas a serem realizadas em uma entrevista. Em acordo com a categorização do autor, a entrevista realizada foi composta por perguntas descritivas e por questões interrogativas histórico-culturais. As

³⁵ A professora P2 atua nos anos iniciais há quase 15 anos, tem formação em Psicologia e fez a complementação pedagógica. A professora P5 tem pouco mais 5 anos de profissão, fez Pedagogia e mestrado em educação. As entrevistas foram feitas individualmente em momentos diferentes. A escolha dos sujeitos se deu pelo fato de contemplarem dos dois perfis comuns que atuam em anos iniciais, ou formado na complementação ou tendo realizado a formação em Pedagogia. Existem outros dois perfis aptos para atuação nos anos iniciais, são as professoras provenientes do ensino normal ou professoras com formação universitária com as habilitações, estas, geralmente também já fizeram a formação superior em Pedagogia. Existe um incentivo específico na Secretaria de Educação do Distrito Federal além do plano de carreira que incentiva profissionais normalistas a adquirirem o diploma de nível superior.

³⁶ Para Triviños (1987, p. 152), a entrevista semi-estruturada [...] é centrada no sujeito fundamentalmente para compreendê-lo através – de maneira especial – de um processo de empatia, isto é, do esforço que realiza o entrevistador para colocar-se na situação experimentada, vivida pelo sujeito. Esse método foi escolhido justamente pela sensibilidade do exercício docente em meio a uma pandemia mundial.

perguntas descritivas exigem uma descrição (de uma atividade, de uma tarefa, de um roteiro, de uma rotina) e nos serviu para compreender a dinâmica das aulas durante a pandemia. As perguntas histórico-culturais utilizadas são classificadas como interrogativa mediata, consequencial, avaliativa e hipotética³⁷.

Nas perguntas descritivas as professoras foram convidadas inicialmente a lembrar de seu percurso enquanto estudante e descrever a vida escolar e as aulas de Geografia.

P2 - Eu gostava na época que eu estudava? Sim. Eu gostava na época que eu estudava que a gente trabalhava mais muito assim, mapa, né, porque era coisa assim, não é hoje que a gente hoje busca do aluno o conhecimento do aluno, na minha época não, na minha época era uma matéria específica e você tinha que saber aquilo. Era mapa que eu gostava mais. Porque a gente lia muito mapa, países e as pessoas falando de países e das regiões. Era mais o que a gente estudava em Geografia.

P5 - Eu estudei sempre em escola pública, fiz toda a educação básica na escola pública e a graduação e o mestrado na escola pública. O Ensino de Geografia, eu me lembro da última vez que a gente conversou e eu não lembrava e você me lembrou, o Ensino de Geografia era junto né? Era lembrava vagamente e você me lembrou. O Ensino de Geografia era junto, nem era junto, era contemplado nos Estudos Sociais, não era isso? E lá dentro dos Estudos Sociais a gente estudava as características das regiões, a divisão regional do Brasil e características políticas. Eu não tenho lembrança específica quanto ao Ensino de Geografia no ensino fundamental, eu tenho mais no ensino médio porque eu tinha uma professora muito boa, professora Alessandra, que ele trabalhava Geografia de uma forma mais interativa com a turma e ela era uma pessoa muito espirituosa. Eu acho que me recordo mais por causa da personalidade da professora, ela era muito expansiva, brincava muito e tinha uma linguagem muito voltava pro público adolescente.

Na Pedagogia as experiências pessoais são consideradas experiências formativas do ser-professor. A lembrança da professora P2 sobre as aulas de Geografia tem muita memória do estudo de mapas, enquanto a professora P5 teve uma conexão emocional com a professora Alessandra.

Nas questões descritivas, pela característica de abertura para fluidez na fala, elas relataram sobre sua formação, suas vidas e suas caminhadas acadêmicas.

P2 - Eu fiz licenciatura em psicologia. Eu não fiz Pedagogia. Eu fiz só o complemento. Foi só o que eu fiz. Então eu senti muita dificuldade. O que me ensinou mesmo foi o dia a dia. Quando eu não sabia eu pergunto. Gente, como eu trabalho isso aqui? Aí as pessoas iam me ensinando e eu ia fazendo na sala. Foi assim.

P5 - Quando eu comecei a fazer Pedagogia, assim que eu comecei me veio algo que também já morava um pouco em mim, que era a questão de ser professora universitária. Sempre me atraiu essa ideia de dar aula na universidade. Eu sempre tive esse espaço da universidade como uma coisa quase do sonho. Eu sempre achei a

³⁷ O roteiro de entrevista encontra-se no Apêndice E.

universidade pública um lugar muito privilegiado no sentido da produção do conhecimento. Eu ficava muito fascinada assim, desde de criança, eu sempre fui fascinada pela universidade pública. Você poder rodar ali o dia inteiro, fazer disciplinas em cursos diferentes. E aí eu queria muito, nesse primeiro semestre da unb, a minha ideia sempre foi ser professora universitária e seguir carreira acadêmica e tal. E aí eu fico pensando em que momento isso se, porque ce fala ser Pedagoga pra atuar na escola.

Sim, porque o curso de Pedagogia te da outras possibilidades de trabalho. Você acha que foi o mercado de trabalho que te levou pra sala de aula?

Eu acho que foi, sim, eu acho que foi o mercado de trabalho. E eu acho que aí dentro desse processo e eu acho que tem o fator sorte de eu ter me encontrado na sala de aula assim. Tanto que hoje eu dia, quando eu saí da faculdade eu fui direto pro mestrado, tanto que eu tinha a pretensão se de seguir carreira acadêmica. [...] Quando eu voltei pra Brasília eu tive essa questão do aperto financeiro assim, então é quando surge a possibilidade de eu fazer o concurso pra secretaria de educação, que foi em 2013. E aí eu fiz e fui pra sala de aula. Foi tudo assim, muito rápido. Às vezes eu sinto que eu não tive tempo. E é muito assim, filho de trabalhadora, filho de trabalhador não tem muito tempo pra pensar, pra fazer esse planejamento do que eu vou fazer da minha vida? Você vai... você vai embora. E aí foi quando eu fiz o concurso e pronto. Fui pra sala de aula assim. E aí comecei a trabalhar no meio de 2014 como professora efetiva.

Em ambos os casos o percurso profissional de tornar-se professora se deu de forma espontânea e por uma necessidade no mundo do trabalho do que, de fato, por um desejo profissional. A primeira opção não era ser professora dos anos iniciais, mas o percurso da vida as levou para essa escolha.

Sobre os suportes para a continuidade e qualidade das aulas (currículo, formação continuada, formação inicial), a professora P2 colocou sobre a dificuldade de viabilizar um currículo com turmas de 28... 30 estudantes. A experiência de trabalho com metade da turma no início do retorno às aulas demonstrou para ela como é a experiência em uma turma menor.

P2 - Não. Olha. Essa quantidade de criança na sala, isso conta muito. Com essa pandemia a gente viu quando ficou de 15 alunos na sala, que dividiu a turma no meio, a gente viu, mesmo eles passando uma semana em casa, a gente viu o crescimento da criança. Elas cresceram muito mais porque você consegue realmente acompanhar cada criança, a dificuldade de cada criança. Com 28... 30 crianças realmente é impossível. Não tem como sozinha, não tem como.

Existia na escola um saudosismo pela dinâmica de dar aula em dois grupos separados e com um número menor de estudantes na sala. Era unânime o desagrado com o retorno geral das aulas poucas semanas antes do final do ano letivo. Outra coisa interessante da fala da professora é o uso da palavra ‘sozinha’. Uma das características da unidocência é esse trabalho, uno, solo, individual. Mesmo diante do coletivo da escola, coordenação e supervisão pedagógica, por vezes até ir ao banheiro é difícil.

Sobre as prioridades durante as aulas remotas em caráter emergencial, a professora P2 explicou sobre se as aulas de Geografia foram contempladas ou não:

P2 - Foi não. Foi não porque como foi pouco tempo. A gente realmente cobra mais Português e Matemática da criança, principalmente quando a gente ta alfabetizando, que é o que cobra mais. E as atividades que a gente passava o livro pra ler em casa e eles não leram, não pegaram nos livros. Eles também só pegavam o livro de Português e Matemática. De Geografia, quando eles retornaram eu olhei os livros e estavam todos limpinhos, entendeu? Então eu comecei a trabalhar em sala de aula, lendo com eles e tentando discutir o que tinha no livro com eles. Então ficou uma coisa muito superficial.

Diante da situação dramática da pandemia as professoras fizeram o que foi possível para redução dos danos causados pela ausência da escola. A professora P2 relatou que não teve acompanhamento das famílias, que as crianças ficaram sem acesso às aulas remotas, que o material físico elaborado não era o suficiente sem a mediação da professora. Isso reforça o fato, tratado como base do Ensino Desenvolvimental, é o papel imprescindível do professor na relação de ensino e aprendizagem, sendo, este, insubstituível.

P2 - Eu sinto que a gente deixa muito pra trás tanto principalmente na parte do BIA³⁸, né? Como a gente tem que a criança precisa aprender a ler e a gente trabalha com diferentes níveis de alunos aí fica realmente difícil você querer dar todo o conteúdo. Então aí você vai... termina indo pra português e matemática. Até ciências você dá uma pincelada porque vai trabalhar os animais, aí fica mais fácil, mais fácil trabalhar os animais então você realmente esquece os livros. Os livros ficam realmente guardados. Esse ano, apesar da pandemia, eu consegui... a gente conseguiu, agente tava lendo o livro. Eu dava uma página pra cada aluno, eu disse: cada um vai ler uma página em casa. Como era pouco aluno e dava para todos lerem, eram 15 alunos, então chegava na sala, eles iam lendo, cada um lia a parte que ficou, e a gente ia explicando e eles iam explicando o que eles tinham entendido. O livro de História a gente conseguiu fechar. Quando eu ia começar o de Geografia aí resolveram juntar a turma toda. Então, com a turma toda fica impossível porque fica cansativo pra criança, a criança não tem paciência de esperar a outra criança ler, porque tem uns criança que tem dificuldade, entendeu? Então a turma que ia melhor que tavam todos lendo direitinho, aí a gente conseguia fazer esse trabalho.

A pandemia aprofundou a ausência da Geografia nos anos iniciais pelos motivos citados pela professora P2. A presença aparente foi abordada por autores na segunda parte do trabalho e é recorrente nas salas de aula dos anos iniciais. Fica discricionário e a cargo do professor unidocente contemplar ou não a Geografia ou outras áreas do conhecimento na carga horária, mesmo sendo um componente curricular obrigatório. A professora P5 concorda com essa afirmação.

³⁸ Bloco Inicial de Alfabetização (BIA). Na Secretaria de Educação do Distrito Federal se denomina BIA as turmas do primeiro ciclo dos anos iniciais: 1º, 2º e 3º anos.

P5 - Mas eu acho que sim, existe a possibilidade em outras unidades escolares de grande parte desses conteúdos não serem dados, por exemplo, caso não haja esse acompanhamento e, acima de tudo, esse trabalho coletivo. O que garante a gente a fazer isso é o entendimento que a escola construiu nos últimos anos, na última década, que o trabalho na escola é um trabalho coletivo.

Eu posso ser uma pedagoga que não aplico o Currículo Em Movimento. Entende? Isso depende de como a escola funciona, como é o funcionamento da escola? Tem coordenador pedagógico? Coordenador senta e faz planejamento coletivo? Ou coordenador é aquele que apaga incêndio toda hora que apaga incêndio toda hora, aquele tarefeiro e tem que passar a vida tirando cópia. E eu não to falando que o coordenador que ou não quer, às vezes é a demanda que a escola precisa mesmo. Às vezes tem tanto problema e tem uma coordenadora um coordenador pra escola inteiro. Eu conheço escola no Paranoá que não tem nenhum coordenador, entende? Isso já é outra questão, é um problema da rede. Mas pode ser que isso... que os conteúdos não sejam trabalhados de como a estrutura da escola funciona assim, infelizmente.

As condições de trabalho, já tratadas na parte I, e a fala das professoras, que o trabalho solitário acaba por fortalecer desigualdades de aprendizagem na escola pública. Na existência de equipe pedagógica atuante esse problema seria possivelmente superado.

P2 - Olha, realmente, Geografia e História está totalmente pra trás em tudo. É mal. Até na discussão em sala de aula com professores, quando vai... sempre tem... a gente sempre faz assim, quando tem uma reunião nós vamos discutir: vamos trocar experiência! A gente sempre busca trocar experiência de matemática e português. Sempre ta focado nisso. Ta faltando, eu acho assim, uma professora de Geografia vir. Porque como a gente faz essa, quando a gente não faz Pedagogia, eu não tenho essa experiência porque eu não fiz, então eu tenho essa dificuldade, se vier professores pra ajudar. Cursos, tipo assim: gente, vamos aprender aqui. Até professores de história, entendeu? Pra estimular até os próprios professores que não tiveram, pra ver se alcança mais. Eu sei que no BIA realmente ninguém trabalha Geografia, História e Ciências. Praticamente História e Geografia eles não trabalham.

O que se observa é que, à medida que o estudante avança para o 4º e 5º anos, profissionais unidocentes tendem a oferecer aulas de disciplinas específicas caso tenham acompanhamento pedagógico e interesse em oferta-las. No primeiro ciclo da alfabetização, no entanto, é algo raro e até pouco tratado nas formações, nas trocas de experiências e na própria sala de aula. Esse é um diagnóstico grave que observo desde a participação no evento da Plenarinha, tratado no início da Introdução, no qual eu fui alertada indiretamente sobre a ausência das aulas de Geografia na minha turma e na escola que eu atuava. Tratar do ato de ensinar Geografia é um avanço pois avalia-se que a pré-existência de aulas de Geografia que precisam de melhor apropriação. As condições de trabalho do unidocente o/a empurram para a alfabetização de português e matemática enquanto marginaliza estudantes da rede pública por falta de acesso aos conhecimentos geográficos.

Avaliou-se que os laços afetivos e o “acostumamento” das crianças com a minha presença foi um ponto extremamente positivo. Foi um processo respeitoso com elas e com as professoras. Chegar na escola em um momento de turmas cheias com recentes mudanças e demandar logo no começo tempo e atenção das professoras seria muito indelicado.

Um ponto não positivo foi que a entrega do TECLE aos/às responsáveis não foi o suficiente para entendimento sobre o que aconteceria na sala e com as crianças. Os termos técnicos do texto e o modelo do documento, nada comum no cotidiano da comunicação escolar, causaram muitas dúvidas.

Na turma do 2º ano a professora me ofereceu seu celular pessoal para que eu enviasse áudio e texto no grupo de *whatsapp* da sala explicando exatamente o motivo do documento.

Na turma do 5º ano a professora me explicou que as famílias estavam questionando muito e que ela mesma explicou no grupo coletivo também via *whatsapp*.

Na saída das aulas alguns familiares me procuraram para conversar sobre a proposta e tentar entender, outros ligaram no meu telefone pessoal que fica disponível no documento.

Em grande medida as atividades adaptadas para as turmas foram muito bem recebidas e compreendidas pelos estudantes. Existe uma mobilidade no campo da Geografia da mesma atividade ter aprofundamentos experimentais para anos diferentes. Isso é muito importante quando se olha para o trabalho solitário e para a necessidade de mobilidade do planejamento para unidocentes.

Nas entrevistas observou-se que as professoras afirmaram aquilo que vinha sendo revelado nas pesquisas citadas e no problema central da pesquisa: como a formação para habilitar unidocentes contempla a apropriação da didática, da metodologia e do conteúdo para ensinar Geografia? Como essa área é contemplada no cotidiano das salas de aula de pedagogos/pedagogas? Quais as possibilidades de práticas pedagógicas para Ensino de Geografia nos anos iniciais?. A formação inicial, segundo as professoras e as pesquisas, favorece em parte o ensino de conteúdos específicos da área da Geografia escolar. No cotidiano, principalmente no contexto pandêmico, a Geografia é praticamente ausente e depende muito do corpo docente e do alinhamento pedagógico da escola para ser contemplada. Sobre as possibilidades, é um campo em aberto. Os debates avançam quando se trata do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, mas se dispersam ao público da licenciatura plena. É preciso agregar profissionais dos anos iniciais aos debates sobre Ensino de Geografia nos diálogos das demais etapas da educação básica.

Considerações Finais

O presente estudo foi fomentado a partir de uma inquietação pessoal provocada em evento pedagógico, destinado à educação infantil de toda a rede pública do Distrito Federal, que desencadeou uma avaliação reflexiva sobre a minha prática pedagógica e didática como professora e/ou como coordenadora pedagógica na educação infantil e nas séries iniciais.

Analisou-se o panorama, os desafios e propôs possibilidade de Ensino de Geografia nos anos iniciais. Enquanto panorama foi evidenciado o processo legal e histórico que instituiu a formação do profissional unidocente e o Ensino do Geografia dos anos iniciais no formato atual. Foram desenvolvidas reflexões acerca da carga horária destinada à metodologia e epistemologia da Geografia na formação do Pedagogo onde observou-se a carga horária insuficiente à apropriação dos elementos científicos para criação de situações de ensino. Ao estar em exercício docente, observou-se o mesmo tratamento da curricular da universidade refletido nos currículos dos anos iniciais com carga horária reduzida e, conseqüentemente, prejuízo conceitual. Compreendeu-se que o objeto da formação de professores para anos iniciais continua em aberto e para debate pois as alterações recentes não contemplam as necessidades para a atuação do unidocente.

Enquanto desafio o trabalho oportunizou olhar para as condições de trabalho e as propostas curriculares voltadas para os anos iniciais do Distrito Federal. Evidenciou-se alinhamento das propostas pedagógicas, porém desconexão teórica e metodológica. A chegada da BNCC afirmou o reducionismo da Geografia nos anos iniciais e reportou o seu alinhamento didático ao currículo do Distrito Federal.

Observou-se que, diante do contexto histórico da Geografia enquanto disciplina escola e requisito curricular nos anos iniciais, sua abordagem ainda é limitada desde a formação de professores (no currículo do curso de Pedagogia), até os currículos dos anos iniciais. A Geografia é modificada, ampliada ou reduzida a partir do momento histórico e das necessidades do Estado à sua abordagem.

Profissionais unidocentes acabam por ser os protagonistas dessa disciplina e a abordagem ou não dela em sala de aula é discricionária à atuação do profissional à frente da turma, mesmo, esta, sendo obrigatória no currículo.

Ciente das limitações dadas pelo panorama e desafios, as possibilidades oportunizaram olhar para o futuro do Ensino de Geografia por meio da utilização da perspectiva teórico-didática do Ensino Desenvolvidor por meio da Teria Histórico-Cultural da Atividade (THC). A THC se apresenta enquanto linha teórico-didática-

metodológica possível por testamentar em suas bases de atuação docente a inter-relação da história e da cultura com as disciplinas ficando, dessa forma, a Geografia contemplada nas mediações dos conhecimentos propostos pois estes não se deslocam do tempo e do espaço, sendo, o espaço, peça chave conceitual da Geografia.

Referências

AGUIAR, Márcia Ângela da S. et al. **Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação.** Educ. Soc., Campinas , v. 27, n. 96, p. 819- 842, Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300010>. Acesso em 02 de março de 2021.

ALMEIDA, Rosângela Doin de (Org.). **Cartografia escolar.** São Paulo: Contexto, 2007.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do desenho ao mapa.** 1 ed. São Paulo. Editora Contexto, 2001.

ALMEIDA, Rosângela Doin. **Cartografia escolar.** 2. ed. 4. reimpr. São Paulo: Contexto, 2014.

ANTUNES, Ricardo Luis Coltro. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho** 2. ed., 10.reimpr. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2009. (Mundo do Trabalho).

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**, 2ª Ed., São Paulo, Moderna, 1996.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

AZAMBUJA, L. D. de. O livro didático e o Ensino de Geografia do Brasil. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 4, n. 8, p. 11–33, 2015. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/180>. Acesso em: 02 nov. 2021.

BATISTA, Alessandra Azevedo. Lago Sul tem a maior concentração de renda no Brasil, diz estudo. **Correio Braziliense**, Brasília, 02 ago. 2020, 07:00. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/economia/2020/08/02/internas_economia,877648/lago-sul-tem-a-maior-concentracao-de-renda-no-brasil-diz-estudo.shtml. Acesso em: 27 nov. 2022.

BORBA, Odiones de Fátima; OLIVEIRA, Ivanilton José. A Geografia para o ensino nas séries iniciais do Ensino Fundamental. In: **Pesquisa e prática pedagógica em geografia- formação de professores.** Bento, Izabella Peracini; Oliveira, Karla Annyelly (Orgs). Núcleo de

Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (NEPEG). Editora PUC Goiás. Goiânia, 2012. p.119-140

BRAGA, Maria Cleonice. O Ensino de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental: uma análise dos descompassos entre a formação docente e as orientações das políticas públicas. **Terra Livre**, Presidente Prudente, ano 23, v. 1, n. 28, p. 129-148, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/226/210>. Acesso em: 27 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Primário. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 27 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969**. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Defesa, 1969. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 27 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm#:~:text=LEI%20No%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias.. Acesso em: 27 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **PARECER CNE/CEB nº 4/2008**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf. Acesso em: 27 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 27 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 27 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002. Brasília: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 26 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **PARECER CNE/CP Nº 5/2005**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 27 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 26 de junho de 1997**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília: Ministério da Educação, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp002_97.pdf. Acesso em 27 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf.

Acesso em: 26 nov. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: Ministério da Educação, 2002. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 nov. 2022.

BRASIL. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. **Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia**: diurno (Código E-MEC 150). 2018. Brasília: UnB, 2018. Disponível em:

http://www.fe.unb.br/images/Graduacao/Presencial/docs/PROJETO_POLITICO_PEDAGGICO_DO_CURSO_DE_PEDAGOGIA_-_DIURNO_compressed.pdf. Acesso em 26 nov. 2022.

BRASIL. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. **Sobre o curso**. Brasília: UnB, [2022]. Disponível em: <http://fe.unb.br/index.php/sobre-o-curso-de-graduacao-presencial>.

Acesso em: 27 nov. 2022.

CAIXETA, Sara da Silva. **Unidocência**: uma análise do trabalho de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. 2017. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -

Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em:

<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/20691/1/Unidoc%c3%aanciaAnaliseTrabalho.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2022.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2013.

COPATTI, C.; CALLAI, H. C. O Ensino de Geografia em educação do campo e o livro didático. **Revista Contexto & Educação**, [S. l.], v. 33, n. 105, p. 222–247, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/7283>. Acesso em: 02 nov. 2021.

DISTRITO FEDERAL. Companhia do Desenvolvimento do Planalto Central. **O relatório técnico sobre a nova Capital da República**: relatório Belcher. 3 ed. Brasília: CODEPLAN, 1984.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal**: ensino fundamental -Anos Iniciais - Anos Finais.2. ed. Brasília: SEEDF, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Parâmetros para a retomada das atividades presenciais nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal no ano letivo 2º/2021**. Brasília: SEEDF, 2021. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/02/Parametros-Volta-as-Aulas-Presenciais_2_agosto_Editado.pdf. Acesso em: 27 nov. 2022.

DUARTE, Newton. **A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco**: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. Educação & Sociedade [online]. 2000, v. 21, n. 71 [Acessado 02 fevereiro de 2022], pp. 79-115. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200004>>.

FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. José Carlos Libâneo: trajetória intelectual e inserção na teoria histórico-cultural. In: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; CHAVES, Sandramara Matias; ROSA, Sandra Valéria Limonta. **Educação como prática social, didática e formação de professores**: contribuições de José Carlos Libâneo. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2020. p. 139-188.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: compreender e revolucionar. In: SILVA JUNIOR, Celestino Alves da et al. (Orgs.). **Por uma revolução no campo de formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2015. p.229-245

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Delmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. História e contemporaneidade: formação e trabalho de professores e professoras. In: **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. p. 15-45.

GAUTHIER, Clermont. Da pedagogia tradicional à pedagogia nova. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. P. 175-202.

GHENDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa científica em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção docência em formação. Série Saberes Pedagógicos).

GHIRALDELLI, Paulo Jr. **História da educação brasileira**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Qual raciocínio? Qual Geografia? Considerações sobre o raciocínio geográfico na Base Nacional Comum Curricular. **GEOgraphia**, Niterói, v. 23, n. 51, p. 1-12, dez. 2021. Disponível em:
<https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/45460/30512>. Acesso em: 27 nov. 2022.

GODOI, Maria do Carmo. **A construção do pensamento geográfico nos anos iniciais a partir do conceito de lugar**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em:
<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/9588/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Maria%20do%20Carmo%20Godoi%20-%202019.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2021.

GOULART, Ligia Beatriz. Aprendizagem e ensino: uma aproximação necessária à aula de Geografia. In: TONINI, Ivaine Maria et al. (Orgs.). **O Ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 21-30.

GUERRERO, Ana Lúcia. **Alfabetização e letramento cartográficos na Geografia Escolar**. São Paulo: Editora SM, 2012. (Somos Mestres).

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 159-170, abr. 2000. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/wpDJxzkpvjjDCRkmmhbzzpJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 nov. 2022.

JESUS, Leila Maria de. **A repercussão da atuação de educadores/as populares do CEDEP/UNB na Escola Pública do Paranoá-DF**. Dissertação (Mestrado e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em:
https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2995/1/2007_LeilaMariadeJesus.PDF. Acesso em: 27 nov. 2022.

LEITE, Cristina Maria Costa. Considerações sobre o processo de formação dos professores que ensinarão geografia nos anos iniciais de escolarização. *In*: Rabelo, Kamila Santos de Paula; BUENO, Míriam Aparecida (Orgs.). **Currículo, Políticas Públicas e Ensino de Geografia**. Editora. PUC Goiás. p.77-102.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 5-24, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZMN47bVm3XNDsJKyJvVqtx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. O ensino das didáticas, 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, p. 562-583, set./dez. 2010b. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2892/2627>. Acesso em: 27 nov. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos**: para quê? 12. ed. 1. reimp. São Paulo: Cortez, 2010a.

LIBÂNEO, José Carlos. Teoria histórico-cultural e metodologia de ensino: para aprender a pensar geograficamente. *In*: ENCUNTROS DE GEÓGRAFOS DE AMERICA LATINA, 12., 2009. **Anais [...]**, Montevideu: [S. l.], 2009.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da Madeira. **A elaboração de planos de ensino** (ou de unidades didáticas) conforme a teoria do ensino desenvolvimental. Goiânia, [201-]. Texto elaborado para uso didático na disciplina Didática e Ensino Desenvolvimental, no Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha Teorias da educação e Processos Pedagógicos, da, PUC-GO. Disponível em: <https://docplayer.com.br/14533321-A-elaboracao-de-planos-de-ensino-ou-de-unidades-didaticas-conforme-a-teoria-do-ensino-desenvolvimental.html>. Acesso em: 25 jun. 2021.

LOPES, Jader Jander Moreira. **Geografia e Educação Infantil**: espaços e tempos desacostumados. Porto Alegre: Editora Mediação, 2018.

MIRANDA, Sérgio Luiz. O Ensino de Geografia e os professores de anos iniciais da escola fundamental: currículo, teoria e prática na formação e no trabalho docente. *In*: BENTO, Izabella P.; OLIVEIRA, Karla A. T. de (Orgs.). **Pesquisa e prática pedagógica em Geografia**: formação de professores. Goiânia: PUC-GO, 2012.

NASCIMENTO, Tiago Rodrigues. Os estudos sociais e a reforma de ensino de 1º e 2º graus: a “doutrina do núcleo comum”. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: [S. l.], 2015. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548945015_5b4653fc9f27e1f0991701ee902f16ca.pdf. Acesso em: 04 maio 2021.

PANORAMA. *In*: DICIONÁRIO Aurelio da língua portuguesa. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2020.

PENTEADO, Heloisa Dupas. **Metodologia do ensino de história e geografia**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

PRADO, Iara Glória Areais. O MEC e a reorganização curricular. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, mar. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/F7D7x6bftG69x7v7LLNBtFR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 nov. 2022.

RAMÍREZ-NOGUEIRA, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governabilidade**: ou da modernidade como uma sociedade educativa. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Estudos Foucaultianos).

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. **A Pedagogia do mercado**: neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2012.

SANTOS, Irene da Silva Fonseca dos; PRESTES, Reulcinéia Isabel; VALE, Antônio Marques do. Brasil, 190-1961: Escola nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 22, p. 131-149, jun. 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4901/art10_22.pdf. Acesso em: 26 nov. 2022.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia nas series iniciais: o desafio da totalidade mundo**. 2001. 155p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, SP. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=501910>. Acesso em: 27 nov. 2022.

TANAKA, J. de A. C.; ANDRADE, M. de F. R. de. O Programa Nacional do Livro e do Material Didático e o Desenvolvimento do Pensamento Científico: a Geografia em destaque. **GEOGRAFIA**, Londrina, v. 29, n. 2, p. 261–277, 2020. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/37752>. Acesso em: 01 nov. 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo**. 5 ed. 18 reimpr. São Paulo: Atlas, 2009. 175p.

VAILLANT, Denise. Para uma mudança radical na formação inicial de professores. *In*: SILVA JUNIOR, Celestino Alves da et al. (Orgs.). **Por uma revolução no campo de formação de professores**. 1 ed. São Paulo: Unesp, 2015. p. 33-48

VIGOSTSKI, Lev Semionovitch. O problema do ambiente na Pedologia. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). **Ensino desenvolvimental: antologia: livro I**. Uberlândia: EDUFU, 2017). (Biblioteca Psicopedagógica e Didática, v. 4). p.15-38.

APÊNDICE A – Atividade de Pesquisa



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO –
CEPAE
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA –
MESTRADO PROFISSIONAL



ATIVIDADE DE PESQUISA

Pesquise com seus familiares e com as pessoas que moram com você.

1) Em qual cidade, Estado e país nasceram as pessoas que moram com você?

2) Pergunte para seus familiares como é/era a paisagem desse local onde eles nasceram.

(Se era rural, urbano, se tinham muitos prédios, se tinham casas, se tinha criação de animais, se tinha plantação).

UFG - Universidade Federal de Goiás – Campus Samambaia
Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE
Fone: (62) 3521-1026 / (62) 3521-1083

APÊNDICE B - Atividade do Mapa de Afetos e Desafetos

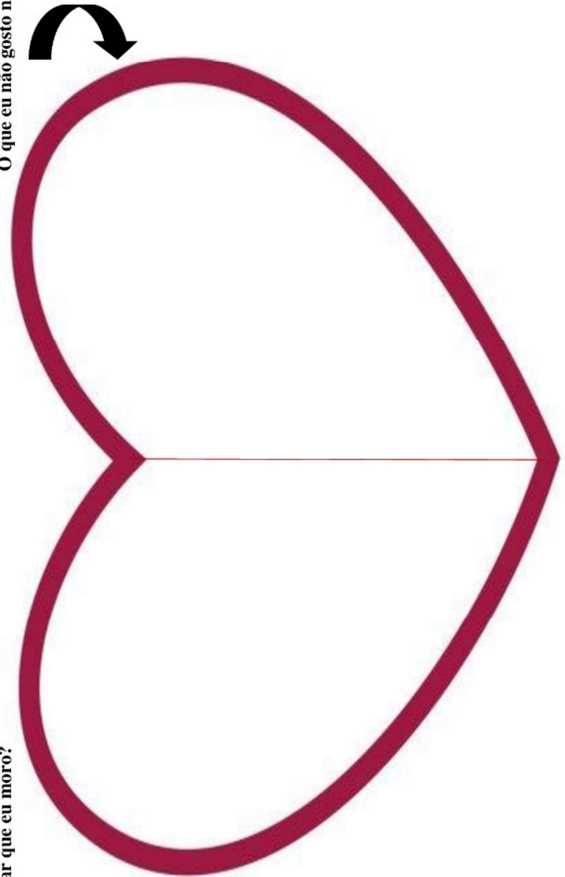


SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO – CEPAE
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA – MESTRADO PROFISSIONAL

MAPA DOS AFETOS E DESAFETOS

O que eu gosto no lugar que eu moro?

O que eu não gosto no lugar que eu moro?



UFG - Universidade Federal de Goiás – Campus Samambaia
Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE
Fone: (62) 3521-1026 / (62) 3521-1083

APÊNDICE C – Atividade de gráfico do 2º ano



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO – CEPAE
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA – MESTRADO PROFISSIONAL



GRÁFICO DE MAPEAMENTO DO MEIO URBANO

[illegible]

UFG - Universidade Federal de Goiás – Campus Samambaia
Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE
Fone: (62) 3521-1026 / (62) 3521-1083

APÊNDICE D – Atividade de gráfico do 5º ano



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO – CEPAE
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA – MESTRADO PROFISSIONAL



GRÁFICO DA RELAÇÃO QUANTIDADE E REGIÕES

[illegible]

UFG - Universidade Federal de Goiás – Campus Samambaia
Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE
Fone: (62) 3521-1026 / (62) 3521-1083

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista

Roteiro Entrevista - Linha fenomenológica

- Descrição de como foi sua vida escola. De como eram as aulas de geografia e de como, quando e onde foi a formação em licenciatura plena.
- Diálogo descritivo sobre a dinâmica de um dia de aula, da rotina e dos afazeres enquanto professora no contexto do retorno às aulas pós isolamento.
- Descrição de situações de aulas de geografia que já deu e que gostou. Descrição de retorno dos/das estudantes sobre a aula. Percepções sobre a dinâmica dessa aula.
- Contradições entre o currículo e as necessidades em sala de aula

Questões Interrogativas histórico-estruturais

- Explicativa mediata
 - Como é ensinar geografia diante das demandas de alfabetização em português e matemática?
 - Emocionalmente, como você se sente com a responsabilidade de ser professora unidocente?
 - O que você acredita que uma formação continuada deveria abranger para te apoiar na sua prática para ensinar geografia para crianças dos anos iniciais?
- Consequências
 - O que poderia significar para as suas aulas ter formações continuadas sobre Ensino de Geografia nos anos iniciais?
 - Como seria para seus estudantes e para a educação no Brasil se geografia tivesse ênfase no currículo?
- Avaliativas
 - Você acredita que geografia é importante nos anos iniciais?
 - Você acha que tem significado na vida dos estudantes estudar geografia?
 - Pela sua carreira e pelo que conhece da escola pública e da realidade de trabalho, você acha que existe Ensino de Geografia nas séries iniciais?
- Hipotéticas

- Como seria para seus estudantes e para a educação no Brasil se geografia tivesse ênfase no currículo?
- Se você pudesse mudar as demandas e os conteúdos dos anos iniciais, o que você contemplaria?

APÊNDICE F – Produto Educacional



JAQUELINE DOS SANTOS MELO

***SEQUÊNCIA DIDÁTICA: Possibilidade de Ensino de Geografia
nos anos iniciais utilizando a Teoria da Atividade***

**GOIÂNIA
2023**

JAQUELINE DOS SANTOS MELO

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA: Possibilidade de Ensino de Geografia
nos anos iniciais utilizando a Teoria da Atividade**

Produto Educacional apresentado ao Programa de
Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica
como requisito para obtenção para o título de
Mestre(a) em Ensino na Educação Básica

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Práticas escolares e aplicação do
conhecimento

Orientador (a): Dr(a). Glauco Roberto Gonçalves

GOIÂNIA
2023

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

MELO, Jaqueline dos Santos
Sequência Didática [manuscrito] : Sequência Didática:
Possibilidade de Ensino de Geografia nos anos iniciais utilizando a
Teoria da Atividade / Jaqueline dos Santos MELO. - 2023.
XXVIII, 38 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Glauco Roberto Gonçalves.
Produto Educacional (Stricto Sensu) - Universidade Federal de
Goiás, , Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica
(Profissional), Goiânia, 2023.
Bibliografia. Anexos.

1. Ensino de Geografia. 2. Pedagogia. 3. Anos Iniciais. 4. Teoria
da Atividade. I. Gonçalves, Glauco Roberto, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos trinta dias do mês de janeiro do ano 2023, às 14:00 horas, via teleconferência, foi realizada a **Defesa da Dissertação** intitulada **O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS: Panorama, Desafios e Possibilidades**, e do Produto Educacional intitulado: **Sequência Didática: Possibilidade de Ensino de Geografia nos anos iniciais utilizando a Teoria da Atividade**, pela discente **JAQUELINE DOS SANTOS MELO**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestra em Ensino na Educação Básica. Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados **APROVADOS**.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica.

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Prof. Dr. Glauco Roberto Gonçalves (CEPAE/UFG) –presidente,

Prof. Dr. Elson Rodrigues Olanda (CEPAE/UFG) – membro interno,

Profa. Dra. Izabella Peracini Bento. (UFG) -membro externo,

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Elson Rodrigues Olanda, Professor do Magistério Superior**, em 30/01/2023, às 17:24, 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 **Izabella Peracini Bento, Professor do Magistério Superior**, em 30/01/2023, às 17:24, 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 **Glauco Roberto Gonçalves, Professor do Magistério Superior**, em 15/02/2023, às 13:26, 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 **3490562** e o código CRC **78813C36**.

Referência: Processo nº 23070.004954/2023-68

SEI nº 3490562

TIPO DE PRODUTO EDUCACIONAL
(De acordo com a Resolução PPGEED/CEPAE Nº 001/2019)

Desenvolvimento de material didático e instrucional (propostas de ensino tais como sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, roteiros de oficinas; material textual tais como manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares, dicionários, relatórios publicizados ou não, parciais ou finais de projetos encomendados sob demanda de órgãos públicos);

Especificação: Sequência Didática

DIVULGAÇÃO

- ☐ Filme
- ☐ Hipertexto
- ☒ Impresso
- ☒ Meio digital
- ☐ Meio Magnético
- ☐ Outros. Especificar: ____

FINALIDADE PRODUTO EDUCACIONAL

Sequência Didática abordando a realização e a leitura de mapas nos anos iniciais, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

PÚBLICO ALVO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Professores e Estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

IMPACTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional apresenta

- ☐ **Alto impacto** – Produto gerado no Programa, aplicado e transferido para um

sistema, no qual seus resultados, consequências ou benefícios são percebidos pela sociedade.

☒ **Médio impacto** – Produto gerado no Programa, aplicado no sistema, mas não foi transferido para algum segmento da sociedade.

☐ **Baixo impacto** – Produto gerado apenas no âmbito do Programa e não foi aplicado nem transferido para algum segmento da sociedade.

Área impactada pelo Produto Educacional

- ☒ Ensino
- ☐ Aprendizagem
- ☐ Econômico
- ☐ Saúde
- ☐ Social
- ☐ Ambiental
- ☐ Científico

O impacto do Produto Educacional é:

☐ **Real** - efeito ou benefício que pode ser medido a partir de uma produção que se encontra em uso efetivo pela sociedade ou que foi aplicado no sistema (instituição, escola, rede, etc). Isso é, serão avaliadas as mudanças diretamente atribuíveis à aplicação do produto com o público-alvo.

☒ **Potencial** - efeito ou benefício de uma produção previsto pelos pesquisadores antes de esta ser efetivamente utilizada pelo público-alvo. É o efeito planejado ou esperado.

O Produto Educacional foi vivenciado (aplicado, testado, desenvolvido, trabalhado) **em situação real, seja em ambiente escolar formal ou informal, ou em formação de professores** (inicial, continuada, cursos etc)?

☒ Sim ☐ Não

Em caso afirmativo, descreva essa situação:

O produto educacional foi vivenciado por 45 estudantes. Destes, 27 do 2º ano do Ensino Fundamental. A aplicação ocorreu na Escola Classe 02 do Paranoá que pertence à rede pública de ensino do Distrito Federal. A vivência durou 5 dias.

REPLICABILIDADE ABRANGÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional pode ser repetido, mesmo com adaptações, em diferentes contextos daquele em que o mesmo foi produzido.

☒ Sim ☐ Não
A abrangência territorial do Produto Educacional, que indica uma definição precisa de sua vocação, é
☐ Local ☐ Regional ☒ Nacional ☐ Internacional

COMPLEXIDADE DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional possui:
☐ Alta complexidade - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese, apresenta método claro. Explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, há uma reflexão sobre o produto com base nos referenciais teórico e teórico-metodológico, apresenta associação de diferentes tipos de conhecimento e interação de múltiplos atores - segmentos da sociedade, identificável nas etapas/passos e nas soluções geradas associadas ao produto, e existem apontamentos sobre os limites de utilização do produto. ☒ Média complexidade - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Apresenta método claro e explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, resulta da combinação de conhecimentos pré-estabelecidos e estáveis nos diferentes atores - segmentos da sociedade. ☐ Baixa complexidade - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Resulta do desenvolvimento baseado em alteração/adaptação de conhecimento existente e estabelecido sem, necessariamente, a participação de diferentes atores - segmentos da sociedade. ☐ Sem complexidade - Não existe diversidade de atores - segmentos da sociedade. Não apresenta relações e conhecimentos necessários à elaboração e ao desenvolvimento do produto.

INOVAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional possui:
☐ Alto teor inovativo - desenvolvimento com base em conhecimento inédito. ☒ Médio teor inovativo - combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos.

☐ **Baixo teor inovativo** - adaptação de conhecimento existente.

FOMENTO

Houve fomento para elaboração ou desenvolvimento do Produto Educacional?

☐ Sim ☒ Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo de fomento:

☐ Programa de Apoio a Produtos e Materiais Educacionais do PPGEEB

☐ Cooperação com outra instituição

☐ Outro. Especifique: _____

REGISTRO DE PROPRIEDADE INTELECTUAL

Houve registro de depósito de propriedade intelectual

☒ Sim ☐ Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo:

☒ Licença Creative Commons

☐ Domínio de Internet

☐ Patente

☐ Outro. Especifique: _____

Informe o código de registro: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/br/>

TRANSFERÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi transferido e incorporado por outra instituição, organização ou sistema, passando a compor seus recursos didáticos/pedagógicos?

☒ Sim ☐ Não

Em caso afirmativo, descreva essa transferência

O Produto Educacional foi transferido para Escola Classe 02 do Paranoá, sendo distribuído como material paradidático aos seus professores.

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi apresentado (relato de experiência, comunicação científica, palestra, mesa redonda, etc) ou ministrado em forma de oficina, mini-curso, cursos de extensão ou de qualificação etc. em eventos acadêmicos, científicos ou outros? () Sim (X) Não
Em caso afirmativo, descreva o evento e a forma de apresentação:
O Produto Educacional foi publicado em periódicos científicos, anais de evento, livros, capítulos de livros, jornais ou revistas? () Sim (x) Não
Em caso afirmativo, escreva a referência completa de cada publicação:

REGISTRO(S) E DISPONIBILIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Produto Educacional Registrado na Plataforma EduCAPES com acesso disponível no link: http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/719017
Produto Educacional disponível, como apêndice da Dissertação de Mestrado do qual é fruto, na Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás (UFG) (https://repositorio.bc.ufg.br/tede/).
Outras formas de Registro MELO, Jaqueline dos Santos. Sequência Didática: Possibilidade de Ensino de Geografia nos anos iniciais utilizando a Teoria da Atividade. 2022. 47f. Produto Educacional relativo a Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.
Outras formas de acesso:

MELO, Jaqueline dos Santos. **Sequência Didática: Possibilidade de Ensino de Geografia nos anos iniciais utilizando a Teoria da Atividade**. 2022. 28f. Produto Educacional relativo a Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

RESUMO

A sequência didática ora apresentada como Produto Educacional resulta do desenvolvimento da pesquisa do Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do CEPAE/UFG, cujo produto final é a dissertação “O Ensino de Geografia nos Anos Iniciais: Panorama, Desafios e Possibilidades”. A proposta da sequência didática, diante do panorama e dos desafios do ensino de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental, é compartilhar uma possibilidade de prática pedagógica para ensinar Geografia. Apoiado em [Libâneo e Freitas, 201-], Libâneo (2004) e Libâneo (2009), a perspectiva teórico-didática-metodológica utilizada é a do Ensino Desenvolvidor, em específico, a da Teoria da Atividade, utilizada para elaboração e aplicação do plano da sequência. A vivência consiste na aplicação de uma sequência didática de ensino de Geografia para o 2º ano do Ensino Fundamental I. O encadeamento é composto por quatro aulas, com tempo médio de uma hora e meia. Como material de pesquisa e de coleta de dados realizou-se a gravação em áudio das aulas e as produções das atividades aplicadas. Demonstra-se nas atividades que o ensino de Geografia exige a conexão entre outras áreas do conhecimento e aprofundamento teórico por parte do/da pedagogo-professor/pedagoga-professora unidocente.

Palavras-Chave: Ensino de Geografia. Pedagogia. Anos Iniciais. Teoria da Atividade.

SUMÁRIO

Introdução.....	160
O Ensino de Geografia nos anos iniciais e a Teoria da Atividade	161
1. Análise do conteúdo	162
2. Ações de Aprendizagem	163
3. Aplicação do protótipo	163
Sequência Didática	164
Sequência didática aplicada ao 2º ano do Ensino Fundamental	166
2.1 Sequência Didática do 2º ano – Paisagem Rural e Paisagem Urbana	166
Referências.....	170

Introdução

O produto educacional “Sequência Didática: Possibilidade de Ensino de Geografia nos anos iniciais utilizando a Teoria da Atividade” foi elaborado a partir da pesquisa sobre ensino de Geografia nos anos iniciais e da experiência profissional da autora como unidocente. Um dos objetivos é proporcionar condições de aprendizagens em Geografia para estudantes do Ensino Fundamental I, especificadamente, dos anos iniciais. Diante da realidade da profissão professor unidocente, ciente das condições de formação e de trabalho nos mais diferentes contextos, a sequência possibilita aplicação das mesmas atividades/aulas em qualquer uma das turmas dos anos iniciais. Ela proporciona desencadeamentos didáticos em apenas uma das aulas ou caminhos, dentro dos conhecimentos geográficos requeridos aos anos iniciais, para além da proposta deste trabalho, podendo ser adaptada para a realidade de cada sala de aula.

A sequência didática apresentada foi aplicada enquanto protótipo em uma turma do segundo ano na Escola Classe 02 do Paranoá, no Distrito Federal, em novembro de 2021. A turma era composta por 28 estudantes. A presente apresentação conta com as contribuições, ao longo da aplicação, dos destaques feitos pelos estudantes, pelas professoras das turmas e pela observação da pesquisadora. As características das questões, as propostas de encaminhamento e o tamanho das atividades foram revisados e colocados já adaptados.

Ao considerar como público-alvo estudantes dos anos iniciais da rede pública em provável situação de vulnerabilidade social e de insegurança alimentar, no contexto pós-pandêmico, a escolha teórico-didática-metodológica optou por uma prática pedagógica que valoriza os conceitos científicos e busca proporcionar aprendizagem elevando a qualidade da oferta da escola pública brasileira, sem, com isso, negar os conhecimentos tácitos. O professor, nesse sentido, é fundamental na mediação da transposição de conhecimentos tácitos para conhecimentos científicos.

No primeiro capítulo são apresentadas as bases teóricas regentes dessa sequência de aulas. Busca-se com essas bases unir a dicotomia entre as didáticas das disciplinas específicas com a didática-pedagógica; no caso deste estudo, a didática específica da ciência geográfica. O esforço é demonstrar que a Teoria da Atividade resolve, por meio dos estudos por conceitos, aprendizagens em uma única perspectiva didática, pois esta, é valorativa dos conceitos científicos e, por meio deles, ensina conteúdos escolares. Trata também sobre a aplicação, os motivos da sequência e sua idealização, com uma avaliação do que foi realizado

na aplicação do protótipo. Por último descreve-se a sequência didática com orientações aos/as profissionais quanto especificidades no momento das aulas.

O Ensino de Geografia nos anos iniciais e a Teoria da Atividade

A Teoria da Atividade é uma proposta pedagógica desencadeada dos estudos de Vigotski e tem como expoente contemporâneo Vasili Davydov. Desde 2000³⁹, Libâneo estuda a proposta de Davydov para as práticas educativas. A proposta de Davydov é a de ação educativa intencional, estruturada e organizada para transformação de conhecimentos espontâneos em conhecimentos científicos. Para tanto, as operações mentais, segundo Vigotski, devem trabalhar por meio de conceitos observando a essência e o diálogo entre o conceito e o aglomerado conceitual decorrente de suas bases.

Reconhece-se que cada área do conhecimento tem suas bases metodológicas e epistemológicas ao pensar na transposição de seus conceitos para o currículo escolar. A reunião das bases pedagógicas com a das disciplinas escolares específicas é um movimento ainda em aberto para aplicação nos processos educativos escolares. Para Libâneo (2009, p.1):

Um dos problemas recorrentes da pedagogia é a separação entre o conteúdo da didática e a epistemologia e metodologia das matérias de ensino. Muitos professores ainda se utilizam da didática tradicional, que se ocupa meramente dos aspectos prescritivos e instrumentais. Com a pouca ajuda que essa didática tem dado ao aprimoramento do ensino, tem sido frequente um acentuado desenvolvimento das didáticas específicas ofuscando ou substituindo o que seria o papel da didática. A proposta trazida neste texto contempla a unidade e a complementaridade entre a didática e as didáticas específicas, uma vez que o ensino é objeto de estudo de ambas.

³⁹ Pedagogos em Cena. Pedagogos Fundamentais da Educação Brasileira: José Carlos Libâneo. 10 de agosto de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dbEJ4cUISCA&t=11111s> [1h45min - 2h.]

A Teoria da Atividade, ao buscar a essência científica e aplicá-la ao processo cognitivo, interpela profissionais atuantes em sala de aula a movimentos com a Pedagogia e os componentes curriculares específicos. Exponentes sócio-críticos⁴⁰ da Geografia (Libâneo, 2009, p.7), identificam como o conceito-chave da Geografia o espaço e, como subcategorias derivadas, a localização, a distribuição, a escala, a região e o lugar. Nessa teoria os conceitos são a centralidade para formar novas estruturas psicológicas e impulsionar o desenvolvimento via aprendizagem correlacionando questões sociais e históricas.

A sequência didática ora apresentada opta por atividades de ensino que possibilitem desenvolvimento mental por conceitos no diálogo entre a abstração-generalização [Libâneo e Freitas, 20-]. Anterior a elaboração das aulas, segundo a Teoria da Atividade o/a professor/professora deve realizar a análise do conteúdo.

1. Análise do conteúdo

Segundo a Teoria da Atividade “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” [Libâneo e Freitas, 20-, p.6] ou as relações nucleares. Os conteúdos propostos na sequência didática são: Paisagem Rural e Paisagem Urbana, para o segundo ano, e Regiões do Brasil, para o quinto ano.

Analisando o conceito de paisagem rural e paisagem urbana pode-se observar que estes conceitos nascem de um processo social produtivo que rompe a paisagem nessas duas categorias. Essas categorias guardam características que são específicas do meio rural (criação de grandes animais, produção de alimentos em larga escala, distância entre as casas, ausência ou poucos prédios); e do urbano (presença de muitas casas, aglomeração maior de pessoas, espaço limitado para produção de alimentos, presença de muitos carros, trânsito, comércio). Porém, a diferenciação das paisagens e suas características se deram em contornos de dinâmicas de migração, de imigração, de desemprego, de emprego, de empregabilidade, de êxodo rural, da industrialização, da globalização, da fome ... ou seja, objetos do conhecimento guardam conceitos e categorias que caminham da abstração para a generalização envolvendo os estudantes, como veremos a frente, pessoalmente.

⁴⁰ Libâneo (2009) classificou Callai (2003;2000), Cavalcanti (2008; 1988) e Moreira (2007) como sócio-críticos.

Sobre o conceito de Regiões do Brasil pode-se destacar o processo histórico de divisão do território, as especificidades regionais e geográficas, os interesses comerciais. Para utilização da mesma atividade que a do segundo ano o caminho de compreensão das regiões se deu pela diferenciação dos conceitos de cidade, região, capital e país observando, também, as migrações que ocorreram entre os/as estudantes e suas famílias. Esse caminho metodológico conecta aos mesmos conceitos tratados na turma do segundo ano.

2. Ações de Aprendizagem

As ações de aprendizagem são operações em forma de tarefas para desencadear os trabalhos em sala de aula. Sendo assim, as ações podem ser qualquer procedimento e ação física, material e/ou simbólica proposta para a assimilação dos conceitos elencados na análise do conteúdo. Libâneo e Freitas [20-, p.6] explicam e propõe exemplos do que são as ações de aprendizagem.

As ações de aprendizagem são formuladas na forma de tarefa com problemas ou questões para os alunos solucionarem, sob determinadas condições (p. ex. uso de material especificado pelo professor, realização de visitas, realização de entrevistas, análise de filmes, recurso a conceitos que já possui, trabalho em grupo com responsabilidade compartilhada, etc.)

Como primeira ação de aprendizagem, propõe-se nessa sequência uma atividade de pesquisa com familiares em busca saber de qual localidade os membros familiares são migrantes ou imigrantes. Após os/as estudantes, com os dados elencados, desenvolvem gráficos, planilhas e uma maquete. Cada atividade é um desencadeamento em etapa em busca da relação universal do objeto estudado (Davydov, apud, Freitas e Libâneo, 20-, p. 6].

3. Aplicação do protótipo

A aplicação foi realizada durante 4 aulas em cada uma das turmas, com duração média de 1h30min. Optou-se por, além das 4 aulas, estar com a turma dois dias antes e um dia após. A atitude de estar com a turma anteriormente auxiliou em uma aproximação afetiva com a turma e as professoras, possibilitou um diagnóstico sobre as necessidades da turma e sobre a organização do trabalho pedagógico das professoras. Indica-se, portanto, que para aplicação

da sequência didática é interessante ter alguma forma de vínculo com a turma, que não apenas de aplicador. Essa atitude auxilia na receptividade da turma aos comandos das atividades.

A professoras e estudantes colaboraram com a aplicação da sequência e com a avaliação, ao longo do processo, das ações de aprendizagem propostas, portanto, as atividades apresentadas sofreram adaptação daquelas aplicadas às turmas, principalmente, o tamanho das imagens propostas para a atividade da maquete.

Avaliou-se que o mais importante do desencadeamento didático foi a utilização dos conceitos guardados nos conteúdos sem, de fato, explicitá-los em uma formulação formal. Os conceitos foram levados no debate com as crianças durante a aula trazendo para a Zona de Desenvolvimento Iminente, onde, algumas, alcançaram a compreensão das palavras dentro do processo de ação mental das atividades. A professora/professor que utilizar-se desta sequência pode, contudo, estabelecer novas relações conceituais-mentais, sem, de fato, entregar o conceito pronto e acabado aos estudantes, mas favorecer reflexões sobre a conceituação científica que compreende as ações humanas no espaço, no caso da Geografia.

Sequência Didática

A sequência proposta tem, para além das atividades descritas, importantes diálogos e mediações com intervenção da professora. Ela pode ser utilizada em parte ou em sua completude, para desenvolvimento de projetos e sequencias maiores ou para aulas específicas. Ao final seguem os encartes com o material utilizado para realização de cópias.

Quadro 6: Índice sintético da sequência didática geral do 2º ano

ENCONTRO (3:30h/aula por encontro)	Objetivo	Objetivos específicos (ações mentais a serem formadas)	Recursos/ instrumentos
DIA 18/11/2021	Adaptação	- Estabelecer vínculos e laços afetivos; - Apoiar a professora em troca pela disponibilidade;	Àquelas propostas pela professora da turma
DIA 2 19/11/2021	Adaptação Entrega do TECLE*	- Estabelecer vínculos e laços afetivos; - Apoiar a professora em troca pela disponibilidade; - Organizar os documentos da pesquisa junto aos/às responsáveis.	Àquelas propostas pela professora da turma
DIA 3 22/11/2021	- Recolhimento do TECLE*; - Envio para casa de atividade de pesquisa com as famílias;	-Recolher dados sobre a cidade, Estado ou país das pessoas que compartilham moradia com a criança; - Coletar dados para a atividade do dia seguinte.	Atividade de Pesquisa – Apêndice A
DIA 4 23/11/2021	- Reflexão sobre as características do local de origem dos familiares (se provenientes do campo ou da cidade); - Obter informações, saber semelhanças e diferenças entre o campo e a cidade;	- Comparar aspectos que diferenciam o campo e a cidade; - Saber de onde os/as responsáveis são provenientes; - Criar vínculo da criança com as atividades propostas em sala; - Oportunizar a fala das crianças; -Identificar no mapa do Brasil e da América Latina de onde as pessoas da família vieram.	- alfinete; - mapa colado em material perfurável (isopor);
DIA 5 24/11/2021	- Realizar transposição de informações pessoais para o formato de gráfico em planilha; - Refletir sobre o local de moradia atual, do que gosta (afetos) e do que não gosta (desafetos) nesse local.	- Conectar informações apresentando-as em diferentes linguagens; - Estabelecer relação com o vivido (real) com aspectos representativos (numéricos e espacial); - Organizar informações em formatos diversificados;	- Dinâmica do coração; - Atividade: Apêndice B - Atividade: Apêndice C
DIA 6 25/11/2021	-Construção da cidade como imagina que seria mais agradável; - Despedida, agradecimento e recolhimento de materiais.	- Registro de informações na perspectiva perpendicular e aérea; - Perceber formas de registro em 3D; - Fechar o ciclo com as crianças e a professora.	- Folha com imagens para recorte. Anexo 1. - folha branca - cola - tesoura

Fonte: Elaborado pela autora.

Sequência didática aplicada ao 2º ano do Ensino Fundamental

2.1 Sequência Didática do 2º ano – Paisagem Rural e Paisagem Urbana

Esta sequência didática foi produzida como resultado do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica PPGEEB-CEPAE-UFG.

Professora: Jaqueline dos Santos Melo

Orientador: Prof. Dr. Glauco Roberto Gonçalves

Ano: 2º ano do Ensino Fundamental.

Tempo: A sequência é composta por 4 aulas, cada uma com duração média de 1h30min.

Tema: Paisagem Rural e Paisagem Urbana

Conceito: Paisagem; lugar.

Unidades Temáticas: Formas de representação e pensamento espacial; O sujeito e seu lugar no mundo; Conexões e escalas.

Objetos de Conhecimento: Localização, orientação e representação espacial.

Competências: Pensamento espacial; compreensão do mundo; raciocínio geográfico; compreensão perceptiva da paisagem; relação com os lugares vividos.

Habilidades:

(EF02GE01) Descrever a história das migrações no bairro ou comunidade em que vive;

(EF02GE02) Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças;

(EF02GE04) Reconhecer semelhanças e diferenças nos hábitos, nas relações com a natureza e no modo de viver de pessoas em diferentes lugares;

(EF02GE08) Identificar e elaborar diferentes formas de representação (desenhos, mapas mentais, maquetes) para representar componentes da paisagem dos lugares de vivência;

(EF02GE09) Identificar objetos e lugares de vivência (escola e moradia) em imagens aéreas e mapas (visão vertical) e fotografias (visão oblíqua);

(EF02GE10) Aplicar princípios de localização e posição de objetos (referenciais espaciais, como frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) por meio de representações espaciais da sala de aula e da escola.

Avaliação: Participação nas aulas; realização das atividades propostas.

Palavras-chave: Paisagem Rural; Paisagem Urbana; Cidade; Campo.

AULA 1: Atividade de Pesquisa com familiares

Tempo sugerido: 30 minutos

Materiais necessários: Atividade impressa (Apêndice A), papel, lápis, quadro, caneta para quadro branco.

Orientações para o professor/professora: Perguntar para a turma sobre as compreensões prévias sobre o que é uma paisagem e escrever as palavras no quadro. Avançar no diálogo perguntando o que compreendem sobre paisagem rural e, após, sobre paisagem urbana, acrescentando as compreensões conceituais ao quadro.

Explicar sobre o envio da atividade de pesquisa para casa com as seguintes perguntas aos familiares: 1) Em qual cidade, estado e país nasceram as pessoas que moram com você?; 2) Como era a paisagem desse local onde nasceram?

Perguntar se alguém tem dúvida sobre o comando e entregar a folha da atividade.

AULA 2: Organização dos dados em mapa

Tempo sugerido: 2 horas

Materiais necessários: Alfinete⁴¹; mapa político do Brasil regiões com a América Latina⁴² colado em isopor; placa de isopor, cola branca, cola de isopor.

Orientações para o professor/professora: Pedir para que a turma resgate a atividade de pesquisa entregue no dia anterior e verbalizem como foi a realização da pesquisa. Perguntar se os/as familiares vieram de locais parecidos com a paisagem do campo ou com a paisagem da cidade; perguntar as características dos locais ditos como do campo e dos locais ditos como cidade; perguntar se as famílias vieram de muito longe ou de muito perto do Distrito Federal. Mostrar o mapa a ser disponibilizado e explicar, caso necessário, o que o mapa está representando. Pedir para cada criança individualmente ir ao mapa e identificar

⁴¹ É necessário tomar cuidado com materiais perfurantes ou cortantes no cotidiano em sala de aula. É preferível a entrega na mão da criança a cada movimento de ida ao mapa sempre observando o uso do material e sua disposição no ambiente para evitar acidentes.

⁴² O mapa a ser utilizado depende do objeto de conhecimento e do objetivo do professor/professora. Neste caso a turma era composta por estudantes migrantes e imigrantes então foi preciso contemplar todos os perfis. Para essa atividade é importante ter conhecimento prévio sobre a turma, conhecer as famílias e ter contato com os/as responsáveis.

com o alfinete, ao ler o mapa, de onde os membros de sua família vieram. Fazer a perfuração com alfinete referente a cada membro familiar ou a família como um todo, observando cada caso de migração/imigração. Pedir para os/as estudantes verbalizarem o local de perfuração do alfinete. Mostrar no mapa a georeferência do local da escola em relação aos alfinetes.

Após a ida de todos/todas estudantes ao mapa, propor questões provocativas que relacionem: pela quantidade de alfinetes (qual estado tem mais pessoas migrantes naquela sala/naquele grupo); pela distância dos alfinetes no mapa (quem veio de mais longe, quem veio de mais perto); pela referência geográfica (quantas pessoas vieram do estado de Minas Gerais, ou do Goiás, ou da Paraíba, ...); pela diversidade da turma (se alguém é proveniente de outro país, de qual país, de qual continente, se faz divisa com o Brasil ou não, se tem costa marítima).

Após a atividade do mapa com alfinetes pedir para as crianças citarem elementos de onde vivem que caracterizam se o lugar é rural ou urbano. Nesse momento as crianças podem citar prédios, ruas, lojas... Guardar essas palavras e anotá-las para a atividade do dia seguinte. Como tarefa pedir que os/as estudantes observem agora a paisagem do local onde se situa a escola, a casa. Observar pela janela do transporte, ou se for a pé ou de bicicleta, como é a paisagem desse local. Observar pela janela se o que esse local apresenta para ser caracterizado como rural ou urbano, ou se tem os dois elementos.

AULA 3: Organização de dados em mapa e planilha

Tempo sugerido: 2 horas

Materiais necessários: Folha impressa (Apêndice C), folha impressa (Apêndice B), quadro branco, pincel para quadro branco.

Orientações para o professor/professora: Resgatar a orientação do dia anterior e permitir que os/as estudantes digam sobre o que viram e o que observaram ao longo do trajeto que fazem cotidianamente. Perguntar se a paisagem era mais próxima de uma paisagem rural ou urbana. Perguntar quais os elementos (rurais ou urbanos) que viram.

Diante da observação livre do local de moradia e de trânsito, apresentar a atividade do gráfico contemplando as palavras trazida por eles sobre os elementos que mais viram em seus trajetos elencadas no dia anterior. Preparar um gráfico em barra com essas palavras (folha impressa ou feito no caderno como o Apêndice C). Rer ler as palavras e orientar a pintura do gráfico em acordo com a quantidade de elementos visualizados na paisagem. Realizar a atividade do Mapeamento do meio urbano ou do meio rural em acordo com as

palavras ditas pelos estudantes (Apêndice C). Compartilhar as diferentes perspectivas de quantidades de elementos com toda a turma.

Ainda em diálogo com os/as estudantes, separar o quadro em duas colunas, uma será sobre o que as crianças gostam na cidade e o outro sobre o que não gostam. Questionar a turma sobre, diante da observação, o que elas gostaram ou não gostaram. Escrever o resultado do levantamento nas respectivas colunas.

Mostrar para a turma a folha de atividade (Apêndice B) para escrita individual do mapeamento dos afetos e dos desafetos. Apresentar os espaços destinados para descrição do que gosta e do que não gosta. Compartilhar a escrita coletiva e as experiências emocionais de cada estudante. Colar o resultado do material ao redor da sala para que todos possam ler uns dos outros.

AULA 4: Olhando a paisagem de cima – elementos em perspectiva aérea tridimensional

Tempo sugerido: 1 hora e 30 minutos

Materiais necessários: papel de gramatura acima de 120g impresso com imagens do Anexo A, cola, tesoura, caneta esferográfica, lápis de cor, giz de cera, lápis de escrever, canetinhas, papel branco A4 ou cartolina.

Orientações para o professor/professora: Resgatar os elementos que caracterizam o local onde residem e questionar sobre a predominância de um meio rural ou um meio urbano. Permitir que debatam sobre esses elementos. Propor a construção de uma cidade, ou de um meio rural, de como as crianças gostariam que fosse esse local. Explicar sobre o uso da tesoura e o modo de recortar e de dobrar⁴³ os elementos da folha do Anexo A. Entregar a folha do apêndice e um papel branco para ser a base da cidade. Explicar sobre o uso da imaginação e de, por meio da atividade, propor um lugar como gostariam que fosse a organização dos elementos da paisagem. Propor desenho na folha e colagem dos elementos em 3D. Fazer uma mostra dessas maquetes na escola.

⁴³ A dobra deve ser feita para trás da imagem e a cola deve ser passada nessa ‘base’ criada na dobradura.

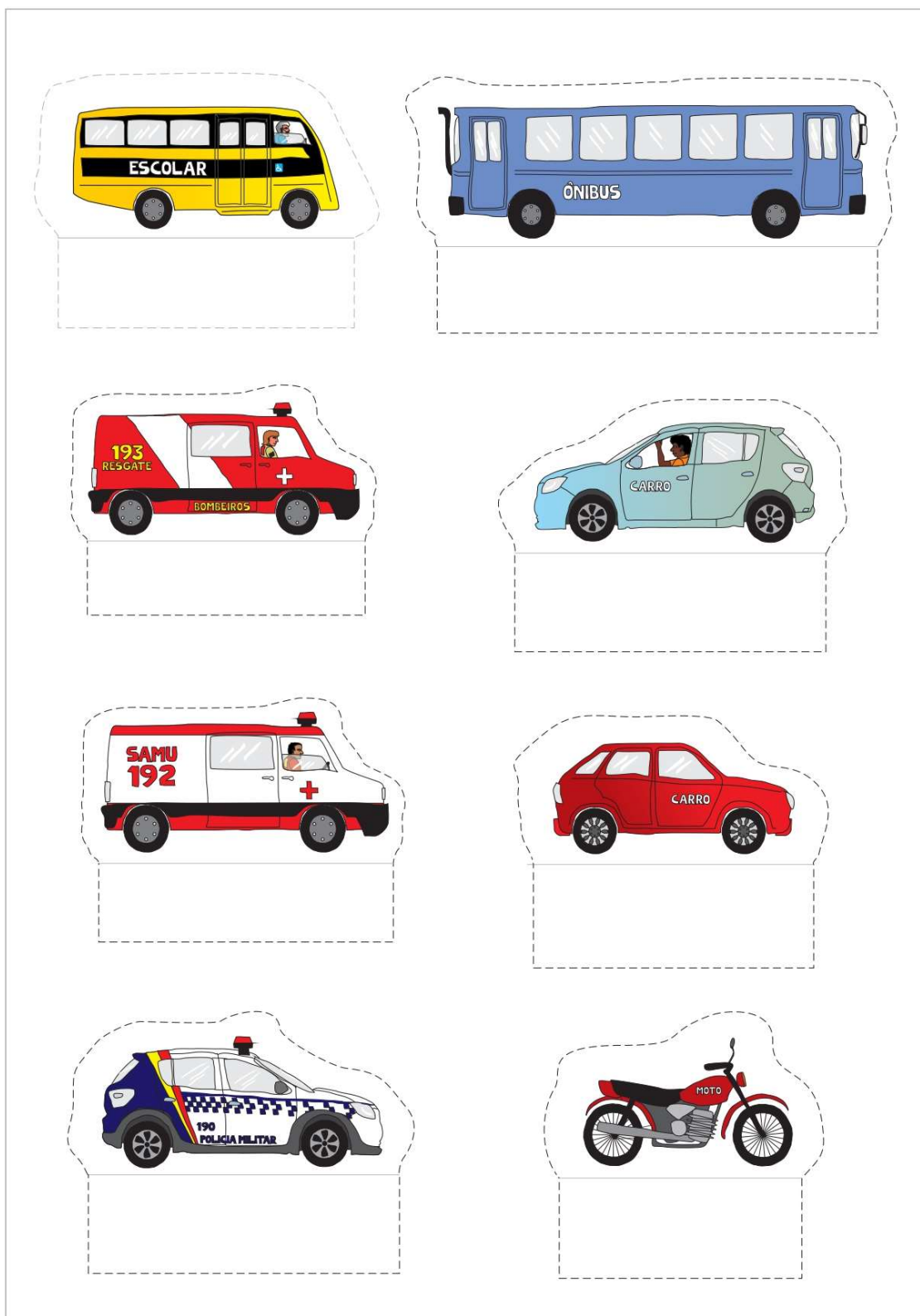
Referências

- CALLAI, Helena C. **Do ensinar geografia ao produzir o pensamento geográfico.** In: Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano. CASTROGIOVANNI, Antonio (org.). Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CALLAI, Helena C. **Estudar o lugar para compreender o mundo.** In: REGO, Nelson et alii. (orgs.). Um pouco do Mundo cabe nas mãos: geografizando em educação o local e o global. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.
- CAVALCANTI, Lana de S. **A geografia escolar e a cidade:** ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas (SP): Papirus, 2008.
- CAVALCANTI, Lana de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** Campinas (SP): Papirus, 1988.
- LIBÂNEO, J. C. **Teoria Histórico-cultural e metodologia de ensino:** para aprender a pensar geograficamente. Texto XII ENCUENTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA, na Universidad de la República, Montevideo, Uruguay, 2009.
- LIBÂNEO, José C.; FREITAS, Raquel A. M. M. **A elaboração de plano de ensino conforme a teoria do ensino desenvolvimental.** Texto didático. Digitado. Goiânia, 2014. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:nsr8BNMRXF4J:www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Ensenanzadelageografia/Metodologiaparalaensenanza/101.pdf&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>
- LIBÂNEO, José C.; FREITAS, Raquel A. M. M. **Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico.** In: LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. (Org.). Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Teoria histórico-cultural e metodologia de ensino: para aprender a pensar geograficamente.** In: ENCUEUNTOS DE GEÓGRAFOS DE AMERICA LATINA, 12., 2009. Anais [...], Montevideu: [S. l.], 2009.
- LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da Madeira. **A elaboração de planos de ensino (ou de unidades didáticas) conforme a teoria do ensino desenvolvimental.** Goiânia, [201-]. Texto elaborado para uso didático na disciplina Didática e Ensino Desenvolvimental, no Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha Teorias da educação e Processos Pedagógicos, da, PUC-GO. Disponível em: <https://docplayer.com.br/14533321-A-elaboracao->

de-planos-de-ensino-ou-de-unidades-didaticas-conforme-a-teoria-do-ensino-desenvolvimental.html. Acesso em: 25 jun. 2021.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico**. São Paulo: Contexto, 2007

ANEXO A – Encartes das imagens da atividade de pesquisa



Arte: Ticho Lavenère

