



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

MÁRCIA VIRGÍNIA PINTO BOMFIM

**A GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
ENTRE A REALIDADE E AS POSSIBILIDADES**

GOIÂNIA
2015

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) 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), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, 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.

1. Identificação do material bibliográfico: ☐ Dissertação ☒ Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Márcia Virgínia Pinto Bomfim		
E-mail:	mvpbomfim@uol.com.br		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	☒ Sim	☐ Não	
Vínculo empregatício do autor	Universidade do estado da Bahia		
Agência de fomento: PAC -UNEB		Sigla:	UNEB
País:	Brasil	UF:	BA CNPJ:
Título:	O Ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Entre a realidade e as possibilidades		
Palavras-chave:	Geografia escolar. Formação de Professores. Anos iniciais do Ensino Fundamental		
Título em outra língua:			
Palavras-chave em outra língua:	School Geography. Teacher training. Initial Elementary School yars		
Área de concentração:	Geografia		
Data defesa:	19/03/2015		
Programa de Pós-Graduação:	Geografia		
Orientador (a):	Dra. Lana de Souza Cavalcanti		
E-mail:	ls.cavalcanti@uol.com.br		
Co-orientador (a):*			
E-mail:			

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Márcia Virgínia Pinto Bomfim
Assinatura do (a) autor (a)

Data: 19 / 03 / 2015

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

MÁRCIA VIRGÍNIA PINTO BOMFIM

**A GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
ENTRE A REALIDADE E AS POSSIBILIDADES**

Tese apresentada ao curso de Doutorado em Geografia do Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Doutora em Geografia.

Linha de Pesquisa: Ensino-aprendizagem de Geografia

Orientadora: Profa. Dra. Lana de Souza Cavalcanti

GOIÂNIA
2015

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

Bomfim, Márcia Virgínia Pinto

A Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental: entre a
realidade e as possibilidades [manuscrito] / Márcia Virgínia Pinto
Bomfim. - 2015.

233 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Lana de Souza Cavalcanti.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de
Estudos Socioambientais (Iesa) , Programa de Pós-Graduação em
Geografia, Goiânia, 2015.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

1. Geografia Escolar. 2. Formação de Professores. 3. Anos Iniciais do
Ensino Fundamental. I. Cavalcanti, Lana de Souza, orient. II. Título.

BOMFIM, Márcia Virgínia Pinto. *O ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Barreiras-BA: entre a realidade e as possibilidades*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, na área de concentração em Geografia, para obtenção do título de Doutor.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Lana de Souza Cavalcanti (IESA/UFG)
Presidente da Banca

Prof^o Dr^o Ivanilton Camilo de Souza (IESA/UFG)
Membro

Prof^a Dr^a Loçandra Borges de Moraes (UEG)
Membro

Prof^a Dr^a Mirian Aparecida Bueno (IESA/UFG)
Membro

Prof^a Dr^a Odiones Fátima Borba (UniEVANGÉLICA)
Membro

À professora Autinha, mãe (*in memoriam*), a
Maralvo, meu pai, à Tia Neta, minha mãe, aos
meus filhos, Enzo e Danilo.

AGRADECIMENTOS

Nesta caminhada tive ao meu lado sempre muitas pessoas. Agradeço-lhes pelo carinho, afeto, respeito, gratidão, incentivo, com quem compartilho a conclusão da tese.

À professora Dr.^a Lana de Souza Cavalcanti, minha orientadora, que me possibilitou a concretização desse sonho em realizar um doutorado na área de formação de professores para o ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste percurso, demonstrou competência teórico-metodológica, confiança no meu trabalho e generosidade compartilhada com todos ao seu redor. Lana, obrigada pela amizade, cuidado!...A você, toda minha gratidão e carinho!

Aos professores do LEPEG: Lana, Denis, Vanilton, Eliana, Mirian e Adriana, por me proporcionarem um espaço de discussão teórica e tornarem o laboratório um farol iluminando os caminhos da pesquisa.

Aos professores Eguimar, Ruth e Sol, pelas valiosas contribuições durante minha formação.

Ao professor Libâneo, pelas valiosas contribuições durante a formação e por ter provocado em mim o aprofundamento necessário no campo da educação.

Aos colegas Suzete, Karla, Isabella, Magno, Priscilla, Manoel, Bruno, Nátali, pela amizade, companheirismo e apoio nesta jornada.

À Lucineide e Flávia queridas, pela amizade, apoio, partilha e companheirismo nessa jornada, sempre atenciosas ao nos receber no espaço do LEPEG.

À Uneb, pela licença concedida para a realização desta pesquisa e pelo auxílio financeiro mediante o Programa PAC de incentivo à formação profissional. Ao Departamento de Ciências Humanas – Campus IX – aos queridos professores e técnicos do Departamento e do Colegiado de Pedagogia, pelo carinho e incentivo para a realização do curso de doutorado.

Aos professores, gestores, coordenadores pedagógicos, alunos e funcionários na escola pesquisada, por permitirem que eu pudesse vivenciar a escola.

Aos meus tantos alunos que proporcionaram os desafios de compreender cada vez mais a educação geográfica.

Aos meus queridos amigos, professora Dr.^a Anatólia DeJane da Silva Oliveira, pelas valiosas contribuições e leitura atenta na qualificação, ao Professor Edson Carvalho de Santana, pela leitura atenta e contribuições valiosas, ao Professor Dr. Marcos Vanderlei Silva, pela elaboração dos gráficos, Ronivon Pereira Rodrigues e Mariana Brockes, pela arte na produção dos mapas.

Aos amigos Ana Jovina, Cosme, Rodrigo, Rita, Zênia, Jânia, Marta, Sergio, Elina, Sirlene, Irilene, Josânia, obrigada pelo carinho, incentivo e amizade!

À família Teles Barbosa – Lívia, Barbosa e seus filhos Halísson e Bia –, amigos, companheiros para toda hora, incansáveis em atender aos pedidos de socorro com os filhos, as

minhas confissões e angústias, minha eterna gratidão! Com você, Lívya, tudo ficou mais fácil. Ao meu pai, que sempre nos mostrou do seu jeito o quanto o estudo é uma possibilidade de caminhar profissionalmente, por sempre acreditar em mim e pelas infinitas vezes em que me socorreu... todo meu amor! À Tia Neta, infinitamente agradeço, por me ter amparado e conduzido por toda vida! Obrigada, você é meu porto seguro!

Aos meus filhos amados, Enzo e Danilo, por me fazerem acreditar no amor, no encontro, no perdão e me fazer feliz!

A Celson, pela amizade, carinho, companheirismo e generosidade, em deixar tudo e cuidar de tudo em Goiânia.

À minha prima amada Ana Paula e ao Alexandre, que não mediram esforços para amparar minha família. Ao Tio Valmy, à Tia Nóquinha, Ana Valéria, Vilmar, por todo carinho, amor e generosidade. Aos pequenos Felipe, Rafael, Maria Luiza, André, Ana Clara, Maurício e Clarinha, que compartilharam comigo tantas alegrias.

Ao meu primo poeta, escritor Aidenor Ayres e sua família, pela generosidade, carinho e apoio. As suas conversas eloquentes sobre as coisas, os lugares, a vida me proporcionaram viagens inesquecíveis ao seu mundo literário.

A minha família do coração, Marcos (fiel amigo de todas as horas), Mag, Wailson Marcílio (Vovô Wailson), Márcio, Taise e Gustavinho pela amizade, carinho, apoio e em nos deixar fazer parte desta família. Não tenho palavras para expressar minha gratidão. A vocês, todo nosso amor!

A todos os meus familiares – manos queridos, Marta, Max, Maralvinho, Mara e Mel; aos tios Doló e Marialva, todo meu amor; aos primos Ju, Austry, Dori, Bembem, Molk, Glauber, Lia, Pat, Dadá, aos sobrinhos Mariama, Vinícios, M. Vinícios, Murilo, Matheus, Cecília, Gustavinho, Vitória, Ana Sophia, Lucas, Karol, Joaquim, Jujuba (Júlia) e Luizinho, Débora, Daniel, Fernando, Patrícia, Renato, Dinho, Ivana, Austryzinho, Tamires, e sempre o (re)encontro em Anápolis com Samuel, Jéssica, Maxwell e Mariane, aos compadres Sônia e Marco amigos para sempre; aos afilhados Gleika, Maria Luiza e Maria Fernanda; as cunhadinhas Judite, Gracilda e Janice, à minha família do outro lado, Raimundo, Oscar, Mira, Antônio, Hilda, Su, Seleste, Rosinha, Lindomar, Milena, Luciano e Concinha, obrigada pelo carinho e apoio.

Aos que estiveram juntos e partiram. Permanecem as melhores lembranças!

Não mexe comigo

Eu não ando só

(“Carta de amor”, Maria Betânia)

BOMFIM, Márcia Virgínia Pinto. *O ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Barreiras-BA: entre a realidade e as possibilidades*. 2015, 230f Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

RESUMO

Esta pesquisa é sobre o ensino de Geografia e integra-se à Linha de Pesquisa Ensino-Aprendizagens em Geografia do Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás e ao Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica – LEPEG. Considerou-se e investigou-se a Geografia Escolar como um campo de conhecimento importante a ser adquirido pela criança desde suas primeiras experiências formativas vividas na infância, em especial a partir dos processos pedagógicos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O principal objetivo foi compreender e analisar a realidade e as possibilidades da Geografia escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Participaram, desta pesquisa, professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que atuam no 2º e 3º anos de uma escola pública selecionada pertencente à Rede Municipal de Educação do município de Barreiras-BA. Para a construção desse objeto de estudo partiu-se, sobretudo, das experiências formativas de pedagogos com o ensino de Geografia, em uma instituição pública de ensino superior na Bahia, buscando entender, no conjunto dos processos formativos, como se ensina e qual a Geografia se ensina nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para a produção do conhecimento, a investigação pautou-se no método qualitativo- descritivo (LUDK; ANDRÉ, 1986; MINAYO, 2002; ANDRÉ, 2005), utilizando-se dos seguintes instrumentos de levantamento de dados: pesquisa bibliográfica, análise documental, questionário de perguntas abertas, oficinas temáticas, observação e narrativas. Para investigar e explicar que conhecimentos geográficos e didáticos em Geografia devem ser trabalhados no curso de Pedagogia para os anos iniciais do Ensino Fundamental, foi adotada, como categoria do método, a práxis, por meio da observação de relações, contradições e forma de organização dos seguintes conceitos-chave: o conhecimento geográfico; o curso de pedagogia e formação de professores; o Ensino Fundamental nos anos iniciais em escolas da Rede Municipal de Educação em Barreiras-BA. Entende-se que, na Geografia escolar, as referências conceituais relevantes para elaboração do raciocínio espacial dependem dos pressupostos teórico-metodológicos de compreensão do espaço. E estes devem ser desenvolvidos quando se selecionam os conteúdos, articulando-os às categorias de análise da Geografia: espaço, paisagem, lugar, território, região, rede, sociedade e natureza, pois é possível transformar os conteúdos geográficos em ferramentas do pensamento dos alunos para o desenvolvimento do raciocínio espacial (Callai, 1996, 2000, 2011), Cavalcanti (1998, 2008, 2005, 2012), Castellar (1999, 2009, 2010) e Libâneo (2009, 2010). A pesquisa mostrou que o conteúdo escolar ensino de Geografia deve ser conduzido, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mediante abordagem que relacione a sociedade e a natureza na construção e organização do espaço. Foi possível ver que blocos temáticos e conteúdos de Geografia são definidos no currículo da escola, contemplando temas relacionados ao estudo da paisagem local, ao espaço vivido e percebido, fazendo referência ao cotidiano do aluno. Este estudo evidenciou que o trabalho com a Geografia escolar nos anos iniciais do ensino fundamental aponta para uma especificidade de vínculo entre a escola, a realidade vivida e a comunidade, o que confere a esse conteúdo escolar uma importância significativa para uma educação voltada para a cidadania. Esse ensino de Geografia está prescrito no SME de Barreiras, com destinação de carga horária para esse conhecimento, e trata-se de realidade que é verificada na escola estudada.

Palavras-chave: Geografia Escolar; Formação de professores; Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This research is about the teaching of Geography and integrates the Teaching and Learning Research Line in the Graduate Program in Social and Environmental Geography Studies from the Institute of Geography at the Federal University of Goiás and the Laboratory of Studies and Research in Geographical Education - LEPEG. Geography was considered and investigated as an important field of knowledge to be acquired by the child from his first formative experiences in childhood, especially from the educational processes of the early years of elementary school. The main objective was to understand and analyze the reality and the possibilities of school geography in the early years of elementary school. Those who participated in this survey were teachers in the early years of elementary school who currently teach students in the 2nd and 3rd years of a selected public school selected in the Municipal Network of the city of Barreiras, Bahia. The construction of this object of study began with, above all, the formative experiences of educators teaching Geography in a public institution of higher education in Bahia, seeking to understand, in all the training processes, how to teach and how Geography is taught in the early years of elementary school. For the production of knowledge, research was guided in a qualitative-descriptive method (LUDK; ANDRÉ, 1986; MINAYO, 2002; André, 2005), using the following data collection instruments: literature review, document analysis, open question questionnaires, thematic workshops, observation and narrative. To investigate and explain that geographical and didactic knowledge in geography should be worked in the course of study for the early years of elementary school the following were adopted as a category method: praxis, by observing relations, contradictions and form of organization following key concepts, such as geographical knowledge; the course of pedagogy and teacher training; primary education in the early years in the Municipal Network of schools in Barreiras, Bahia. It is understood that, in school, Geography, the relevant conceptual benchmark for the development of spatial reasoning depends on the theoretical and methodological principles of understanding of space. And these should be developed when selecting the content, linking them to the analytical categories of geography: space, landscape, location, territory, region, network, society and nature, it is possible to transform the geographic content in thinking tools of students for the development of spatial reasoning, Callai (1996, 2000, 2011), Cavalcanti (1998, 2008, 2005, 2012), Castellar (1999, 2009, 2010) and Libâneo (2009, 2010). Research has shown that school teaching content of Geography should be conducted in the early years of elementary school through approach that relates to society and nature in the construction and organization of space. It was possible to see that thematic blocks and Geography contents are defined in the school curriculum, covering topics related to the study of the local landscape, the experienced and perceived space, referring to the student's everyday experience. This study found that working with Geography in the early years of primary education points to a specific link between the school, the reality lived and the community, which gives important significance to this school subject for an education and for citizenship. The teaching of Geography is required by the SME in Barreiras, with allocation of hours to this subject, and it is a confirmed reality at the school studied.

Keywords: School Geography; Teacher training; Initial Elementary School years.

LISTA DE ABREVIATURAS

AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros

ANDES – Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior

ANFOP – Associação Nacional de Formação de Profissionais de Educação

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CBE – Conferência Brasileira de Educação

CETEB – Centro de Ensino e Tecnologia da Bahia

CESB – Centro de Ensino Superior de Barreiras

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAREFE – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador

CONSEPE – Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão

CONSU – Conselho Universitário

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENPEG – Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia.

ENANPEGE – Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação em Geografia

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB -Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INCRA – Instituto Nacional de Desenvolvimento e Reforma Agrária

IES – Instituições de Educação Superior

LEPEG – Laboratório de Estudos e Pesquisa em Educação Geográfica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais

NEPEG – Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PIBIQ – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PNATE – Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLEM – Plano Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

PNLA – Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PUC – Pontifícia Universidade Católica

(RPAs) – Regiões Produtivas Agrícolas

RENURB – Companhia de Renovação Urbana de Salvador

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SESu – Secretaria de Educação Superior

SME – Secretaria Municipal de Educação de Barreiras-Ba.

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UFOB – Universidade Federal do Oeste da Bahia

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSJ – Universidade Federal de São João Del Rei

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNB – Universidade de Brasília

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste

UNESP – Universidade Estadual Paulista

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da distribuição espacial da estrutura multicampi da Uneb. Elaborado pela autora, 2013.	22
Figura 2 - Cursos de Pedagogia oferecidos pela Uneb. Elaborado pela autora.....	27
Figura 3 - Quantitativo de discentes matriculados no Sistema Municipal de Educação do município de Barreiras. Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2013. (Elaboração da autora, 2014).....	51
Figura 4 - Quantitativo de discentes matriculados no Ensino Fundamental Regular.....	52
Figura 5 - Evolução do número de matrículas no Ensino Fundamental de Barreiras: 2010-2014.	53
Figura 6 - Quantitativo de Unidades Escolares no município de Barreiras (Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2013).	53
Figura 7 - Quantitativo de docentes e vínculo empregatício no município de Barreiras-BA. .	55
Figura 8 - Quantitativo de professores com formação superior na SME/Barreiras-BA.....	56
Figura 9 - Quantitativo de Professores na zona urbana e rural.....	59
Figura 10 - Instituições formadoras do curso de graduação. Elaborada pela autora, 2014.	60
Figura 11 - Tempo de experiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental na escola investigada (Fonte: autora, 2014)	63
Figura 12 - Quantitativo de docentes e vínculo empregatício na escola investigada	64
Figura 13 - Programas de Pós-Graduação no Brasil (mestrado e doutorado), com linha de pesquisa em ensino de Geografia. Fonte: CAPES ,2013. Elaborado pela autora (2014).	87
Figura 14 - Tipos de currículo. Fonte: SME, 2012.....	93
Figura 15 - Sistematização do conceito de cidade.....	112
Figura 16 - Atividade sobre moradia do 2º ano.	116
Figura 17 - Porto de Barreiras, década de 1930 (Foto: Macedo).	117
Figura 18 - Atividade sobre o aniversário de Barreiras do 2º ano.....	118
Figura 19 - Estrutura curricular dos anos iniciais do EF. Fonte: Documentos da SME, 2012.	135
Figura 20 - Dificuldades apontadas pelo professor na sua rotina de trabalho.	138
Figura 21 - Sistematização do conceito de paisagem.	152
Figura 22 - Atividade de uma aluna do 2º ano (7 anos).....	153

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Equivalência entre o Ensino Fundamental de oito e o de nove anos	38
Quadro 2 - Condições dos prédios escolares da Rede Municipal de Ensino: zona urbana	54
Quadro 3 - Formação continuada dos docentes – Modalidade: Especialização.....	63
Quadro 4 - Programas de Pós-Graduação em Geografia nas universidades brasileiras: resultado da Avaliação CAPES 2010	86
Quadro 5 - Aspectos curriculares para os anos iniciais. Fonte: Documentos da SME.....	95
Quadro 6 - Objetivos de aprendizagem e conteúdos na área de Ciências Sociais para o 2º ano do EF	108
Quadro 7 - Objetivos de aprendizagem e conteúdos na área de Ciências Sociais para o 3º ano do Ensino Fundamental	109
Quadro 8 - Planejamento de uma aula para 2º ano. Tema: “Município de Barreiras – ruas de ontem e de hoje”	119
Quadro 9 - Matriz curricular do novo Ensino Fundamental de nove anos implantada de forma gradativa na escola a partir de 2009. Fonte: PPP, 2013.	141
Quadro 10 - Temas das aulas de Geografia aplicados no 2º e 3º anos do EF	157
Quadro 11 - Mudança de paradigma pedagógico	167

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Organização das turmas selecionadas na escola em 2013.....	49
Tabela 2 – Identificação dos professores.....	60

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1 A GEOGRAFIA ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: SUAS ESPECIFICIDADES E SUA RELEVÂNCIA NA FORMAÇÃO BÁSICA	34
1.1 Quem são os profissionais da Pedagogia que atuam no ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental?	39
1.2 Conhecendo os sujeitos da pesquisa.....	48
1.2.1 O Sistema Municipal de Educação em Barreiras-BA	50
1.2.2 Perfil dos professores na escola investigada.....	59
1.3 Ensino de Geografia na escola básica	65
1.3.1 O que é aprender Geografia? Como se ensina Geografia?	70
1.3.2 Estruturação da Geografia Escolar como componente curricular vivenciado na escola .	76
CAPÍTULO 2 A REALIDADE DA GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	79
2.1 Instrumentos normativos que orientam o Ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental	80
2.2 A situação atual do ensino de Geografia no Brasil.....	85
2.3 Propostas curriculares para o ensino de Geografia	88
2.3.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)	88
2.3.2 A Política Nacional do Livro Didático (PNLD) e os livros didáticos de Geografia	95
CAPÍTULO 3 AS POSSIBILIDADES DE UMA GEOGRAFIA ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	103
3.1 Experiências formativas para o Ensino de Geografia.....	105
3.1.1 Oficina “Conhecendo a Cidade”.....	105
3.1.2 Oficina “Conhecendo o Município”	122
3.1.3 Oficina “Explorando o Globo Terrestre”	123
3.2 O conhecimento didático do conteúdo de Geografia dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental	125
CAPÍTULO 4 ENTRE A REALIDADE E AS POSSIBILIDADES	132
4.1 Instrumentos legais para garantia da efetivação o Ensino de Geografia na escola no município de Barreiras-Ba.....	133

4.2 Caminhos possíveis para uma Geografia Escolar nas séries iniciais do Ensino Fundamental	144
4.2.1 Entre o prescrito e o realizado: possibilidades de sua efetivação na escola, na rotina da escola e no conhecimento do professor.	155
4.2.2 O conhecimento do professor e os saberes adquiridos da experiência.....	159
4.3 A construção do conhecimento e aprendizagens	164
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	170
REFERÊNCIAS	176
APÊNDICES	186
AVALIAÇÃO	220
ANEXOS	223

INTRODUÇÃO

Antes de ler a palavra, temos de ler o mundo.
Paulo Freire

Este estudo de doutorado situa-se no campo da formação de professores. Trata-se de investigação que avalia como é trabalhada a Geografia Escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Sistema Municipal de Educação de Barreiras-BA.

Minha experiência como professora no ensino superior no campo da ciência geográfica e também do ensino de Geografia tem me trazido muitas inquietações, sobretudo quando se avalia o desempenho dos estudantes no que se refere aos processos de aprendizagem e ao alcance desses conhecimentos, estendidos aos currículos da escola de Educação Básica.

Há um longo caminho vivenciado entre os processos de formação e atuação docente na escola básica, o que requer uma constante avaliação do desempenho da nossa práxis, tendo em vista que se reconhecem as contradições existentes entre formação e atuação, teoria e prática.

Nesse contexto, os conhecimentos em educação, oriundos do curso de Pedagogia, área compreendida como a ciência da educação (LIBÂNEO, 2010), se configuram na universidade por meio de um projeto formativo que se desenvolve com atividades de pesquisa, ensino e extensão.

Minha atividade profissional no curso de Pedagogia permite-me a ampliação dos conhecimentos e a articulação de todo o quadro teórico no momento da inserção nas experiências vividas no campo profissional. Desse modo, ao longo de minha atuação, foi-me possível identificar situações específicas que me mobilizaram desejos e preocupações no sentido de entender tais procedimentos presentes no campo educacional. Refiro-me a movimento que cria novos significados e dá dinâmica ao campo investigativo em educação. Tenho, assim, o entendimento de que o compromisso da universidade, em seus cursos de licenciatura, é formar profissionais que vão atuar na escola básica. Dessa forma, falo de uma instituição de ensino superior pública no Estado da Bahia por entender que esta instituição de ensino tem compromisso também com a formação de professores para a atuação na escola pública.

Esta abordagem investigativa se dá sobre o ensino de Geografia, por ser considerar a Geografia Escolar como um campo de conhecimento importante a ser adquirido pela criança

desde suas primeiras experiências formativas vividas na infância, em especial a partir dos processos pedagógicos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Pauta-se este entendimento no fato de que a Geografia, como conhecimento, faz parte das orientações curriculares para a escola básica no Brasil e que devem ser ministrados pelo pedagogo nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Reflexões, nos espaços formativos e investigativos no campo de atuação do pedagogo na universidade indicam situações tais como: a) carga horária de apenas 60 horas destinadas às disciplinas específicas na formação; b) distanciamentos dos conteúdos estudados na universidade e os praticados na escola; c) ensino da Geografia sendo praticado com afastamento das concepções fundamentais do quadro de análise da Geografia e, conseqüentemente, d) aplicação esporádica desses conhecimentos na escola, o que tem dificultado a aprendizagem dos alunos com esses conhecimentos e, portanto, precisam ser mais bem compreendidos.

A partir da década de 1990, data considerada como um marco histórico da educação no Brasil, pelo conjunto de políticas públicas voltadas para a educação básica, com a aprovação da LDB nº 9.394 em 1996 e as propostas curriculares – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997 – tanto os currículos de Geografia como os de História obtiveram destaque e autonomia, assim como também o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2000), que passa a exigir editais de livros didáticos distintos para as duas disciplinas.

Assim, o que me motivou a buscar o Doutorado em linha específica de ensino de Geografia, com vinculação à formação de professores, foi a possibilidade de reavaliar o meu desempenho como professora formadora e, nesse cenário, entender os processos que mostram que a minha trajetória de formação pessoal-profissional não se constitui de forma independente, autônoma e isolada do espaço, tempo e sujeitos.

Com formação acadêmica em Geografia, tenho atuado por mais de uma década participando da experiência na docência universitária e da formação de licenciados em Geografia e Pedagogia no contexto de uma universidade pública do Estado da Bahia, a Universidade do Estado da Bahia – Uneb.

Na minha trajetória formativa, ingressei na Universidade Federal da Bahia, como aluna regular no curso de Geografia em 1982, foi com plena consciência de que se tratava da minha futura profissão. Apesar de certa imaturidade da compreensão da importância do papel do geógrafo na sociedade, construí minha trajetória acadêmica com responsabilidade e seriedade. Como aluna-trabalhadora, pude atender aos requisitos básicos para participar de estágios e pesquisas como as realizadas pela Renurb em Salvador, pelo Projeto Rondon, no

recadastramento das áreas desapropriadas pela Barragem de Pedra do Cavalo, em Feira de Santana-BA, e no Instituto Nacional de Reforma Agrária – Incra –, na Divisão de Cartografia.

Sem dúvida este momento foi bastante significativo para a minha formação, como também definiu a minha profissionalização para as humanidades e especificamente meu interesse pela geografia agrária.

Neste órgão, no Incra, ainda como aluna de graduação, participei, por diversas vezes, das equipes de vistoria técnica nas áreas em processo de desapropriação em diversas regiões do Estado da Bahia. Assim que concluí a graduação, passei a assinar como técnica do instrumento inicial do processo de desapropriação – o memorial descritivo da área correspondente –, um trabalho eminentemente cartográfico, mas também fundiário.

O contato com técnicos de diversas áreas, como engenheiros, cartógrafos, engenheiros-agrimensores, agrônomos, economistas e sociólogos redobrava a minha responsabilidade como geógrafa. No entanto, a questão agrária no Brasil é que se colocava como o aspecto mais importante.

Pude compreender na prática o processo em defesa da reforma agrária no Brasil conquistado pelos movimentos sociais. Foram muitas as experiências com os movimentos sociais, mesmo que indiretamente como técnica no Incra, algo que eles viam com certa desconfiança, por outro lado percebiam que eu era favorável a causa. Daí surgiu o interesse em buscar aperfeiçoamento profissional, para que pudesse participar diretamente com apoio técnico aos assentados.

Voltei à universidade em 1992. Penso que esse foi o momento de decisão na minha profissionalização. A realização de um curso de mestrado eminentemente técnico como o de Pedologia não era ainda o que despertava a minha identidade profissional e satisfação pessoal. Foi então que encontrei a docência, passando a ministrar aulas de Geografia em diversos colégios em Salvador, no ensino básico e no ensino médio. Logo os questionamentos sobre a melhor forma de conduzir o meu trabalho passaram a me inquietar. No meu entendimento, a docência se constituía em um trabalho educativo pedagógico, desenvolvido pelas pessoas que dela exercem suas atividades profissionais em processos permanentes de interações sociais. Até então, havia desenvolvido atividades como profissional técnico, e as fragilidades em relação aos aspectos pedagógicos eram muitas.

Nessa perspectiva, ingressei, em 1995, no curso de Especialização em Ensino de Geociências pela Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS –, uma parceria com a UFBA e com a Unicamp, onde foi possível entender melhor minhas experiências na docência, pois as disciplinas cursadas ampliavam meus conhecimentos sobre os processos educativos,

principalmente em relação ao ensino de geociências. Meu primeiro ensaio monográfico de conclusão do curso em 1996 foi sobre a vida de Milton Santos, sua influência na Geografia acadêmica e no seu ensino. Nesse período tive minha primeira experiência na docência no ensino superior como professora substituta no curso de Geografia da UFBA. Ingressei no Programa de Pós-Graduação em Geografia, por esta universidade, continuando meu interesse na obra de Milton Santos.

Em 2000 ingressei na Uneb por concurso público como professora auxiliar no Câmpus V em Santo Antônio de Jesus e, mais tarde, fiz o mestrado (2003-2006), buscando embasamento teórico, em função da docência e por ministrar disciplinas na área de Geografia Humana como Geografia Agrária, Geografia Econômica e Geografia da Urbanização. Minha dissertação, intitulada *O Recôncavo Baiano e o seu funcionamento técnico*, se apoiava nos estudos de Milton Santos e atendia aos interesses do Câmpus V da Uneb, em viabilizar como objeto de pesquisa o estudo da região na qual a universidade estava inserida, atendendo, por consequência, à demanda local por estudos específicos.

Em 2007, solicitei a minha transferência para o Câmpus IX da Uneb em Barreiras-BA, em decorrência de uma necessidade familiar. Mais um desafio se apresentou na minha profissionalização, já que no Câmpus IX não há o curso de Geografia, mas havia a necessidade de um professor na área para atender principalmente às disciplinas de Metodologia do Ensino de Geografia no curso regular de graduação em Pedagogia.

Por todo este espaço/tempo, não me vi sozinha, mas junto com outros que participaram e participam dessa trajetória profissional e pessoal. Posso refletir sobre a minha profissionalização e sobre os encontros e reencontros com a docência na educação superior. É nesse ambiente, na universidade, que alimento o exercício da dúvida, dos questionamentos, da crítica e do engajamento por uma sociedade mais justa.

Dessa forma, concebo-me como sujeito histórico concreto em permanente construção e a Universidade como um espaço da produção do conhecimento. Minha atuação como professora de geografia, sobretudo na Educação Superior, me motivou a pensar e propor ações que desafiem a continuidade da minha trajetória de formação pessoal-profissional.

Nos espaços formativos de atuação dos docentes, no caso na Uneb, Câmpus IX, localizado no município de Barreiras-BA, participar da formação do pedagogo para a atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental requer ter a dimensão do que seja aprender e ensinar Geografia. Isso significa entender que o conhecimento geográfico está profundamente imbricado pelas estruturas sociais e que servem de infraestrutura às formações culturais e, por isso mesmo, há necessidade de se ter consciência da forma de ação no espaço vivido. Ser

“unebiano”, conforme Castro (2004, p. 7), é estar “[...] literalmente com os pés nas estradas da Bahia – como também em outras estradas –, em um vai e vem incessante, se fazendo presente junto a milhares de vida que buscam saber e saberes. E é preciso saber”. Abrangendo uma área geoeconômica de 447.039 km², caracterizada por diversificada paisagem econômica e cultural, a Uneb atende em torno de 50% da população do Estado. A distribuição espacial está configurada conforme mapa apresentado (Figura 1).

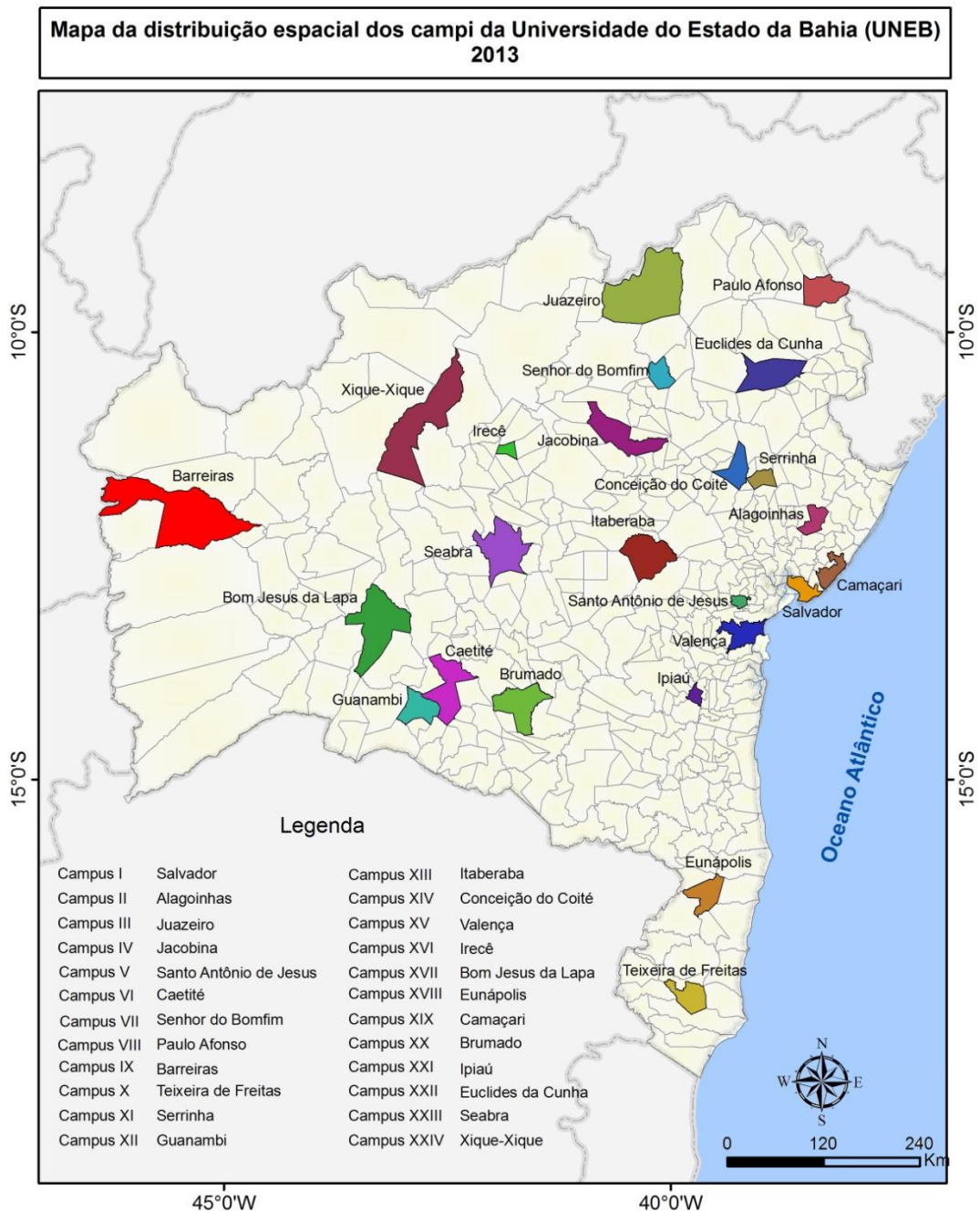


Figura 1 - Mapa da distribuição espacial da estrutura multicampi da Uneb. Elaborado pela autora, 2013.

Além dos cursos regulares, esta universidade vem desenvolvendo desde 1999 um programa especial de formação de professores, por meio do Curso de Graduação Intensivo de Licenciatura em Pedagogia. Essa proposta foi idealizada para atender a professores que atuam na rede pública de ensino dos municípios situados nas áreas de abrangência de seus *campi*, denominados Rede Uneb 2000, e mais recentemente aderiu ao Programa do Governo Federal Plataforma Freire.

Com estes programas, a Uneb não apenas cumpre as exigências legais propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 (LDB/1996) –, que prevê a formação em cursos de graduação para todos os profissionais atuantes na educação, como também efetiva um dos seus objetivos, que é a interiorização do ensino superior no Estado da Bahia. É um investimento em sonhos e utopias, transformadas em realizações, gerando mudanças estruturais e comportamentais no cenário educacional, econômico, social e político-institucional de inúmeros municípios dessa unidade federativa, contanto, para isso, com a celebração de convênios com as prefeituras.

Nesse cenário tenho atuado como geógrafa e docente da Uneb, ministrando dois componentes curriculares denominados Ensino de Geografia I e Ensino de Geografia II com carga horária de 60 horas, nos Programas Especiais de Formação de Professores (Rede Uneb 2000, Plataforma Freire), e no curso regular de Pedagogia, com o componente **Fundamentos Teóricos Metodológicos do Ensino da Geografia**.

Essas experiências na formação de professores no contexto do curso de Pedagogia para a atuação nos anos iniciais da Educação Básica, especificamente com o ensino da Geografia, têm motivado diversos questionamentos e inquietações, podendo-se pontuar, como exemplo, o seguinte: qual seria a forma de ensino mais significativa para atender às especificidades dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Para dar conta desse objetivo geral, que é compreender e analisar a realidade e as possibilidades da Geografia escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, definiram-se, como participantes desta pesquisa, professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que atuam no 1º, 2º e 3º anos de uma escola pública selecionada pertencente ao Sistema Municipal de Educação do município de Barreiras-BA. A construção desse objeto de estudo partiu, sobretudo, das experiências formativas de pedagogos com o ensino de Geografia, em uma instituição pública de ensino superior na Bahia, buscando entender no conjunto dos processos formativos como se ensina e qual a Geografia se ensina nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Não obstante, ressalta-se que a Geografia Escolar é parte constituinte da articulação da

formação acadêmica em Pedagogia com os anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo considerada uma atividade de investigação necessária para a constituição de um processo de produção de conhecimento, que é teórico e metodologicamente amparado pela Geografia Escolar e pela Geografia Acadêmica que, inclusive, produzem implicações no processo de formação continuada do professor.

Diante das experiências docentes na universidade, observa-se que, na realidade do trabalho pedagógico da escola com a Geografia Escolar, essa dicotomia entre teoria e prática é evidente. Sendo assim, acreditamos que uma das causas dessa separação entre teoria e prática perpassa a formação do professor e, em função disso, se estende ao trabalho docente na escola. Por isso, propõe-se com este trabalho de doutoramento responder às seguintes questões:

- a) Quais conhecimentos basilares da didática em Geografia são necessários no trabalho formativo dos anos iniciais do Ensino Fundamental?
- b) Como conciliar na docência universitária os conteúdos específicos em Geografia e os conhecimentos de caráter didático-pedagógicos?
- c) Que relação o pedagogo estabelece entre a Geografia Acadêmica obtida em sua formação e o trabalho com a Geografia Escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Para entender essas questões, propuseram-se, como objetivos específicos, os seguintes:

- a) Caracterizar e diagnosticar a Geografia como componente curricular prescrito para os anos iniciais do Ensino Fundamental a partir da década de 1990.
- b) Analisar o lugar (problemática) da Geografia Escolar nos anos iniciais da Educação Básica.
- c) Experimentar situações formativas com conhecimentos geográficos junto a professores-pedagogos dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Sistema Municipal de Educação de Barreiras-BA.
- d) Identificar elementos facilitadores e dificultadores da prática de ensino em

Geografia Escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Sistema Municipal de Educação de Barreiras-BA.

São questões que permeiam os processos formativos vivenciados pelo professor para a atuação pedagógica na Educação Básica e requerem uma reflexão crítica acerca do papel assumido pela universidade, escola e sociedade, cujas funções sociais não estão dissociadas. A relevância da atuação do professor no processo educativo e na relação direta com o ensino e aprendizagem de crianças e jovens, para o pleno desenvolvimento do exercício da cidadania, faz do professor um agente social na transformação da sociedade contemporânea.

É nesse contexto que se percebe a importância do papel desempenhado pela Uneb em Barreiras, cidade localizada na Região Oeste da Bahia. Essa região sofreu um intenso processo de migração e expansão a partir do forte impacto causado pelo processo de implantação do Programa de Ocupação Econômica, via modernização da agricultura, com destaque para o agronegócio iniciado em meados da década de 1970, determinando um desenvolvimento desigual no seu entorno.

A incorporação de terras do semiárido e cerrados nordestinos, denominadas novas fronteiras agrícolas, difundiu a agricultura científica e o agronegócio globalizado. Desse processo resultou que apenas alguns lugares específicos dessa região passaram a receber vultosos investimentos de importantes multinacionais do setor, o que determinou a criação de novos arranjos territoriais produtivos no espaço agrário nordestino (ELIAS, 2006).

Segundo Elias (2006), a reestruturação da produção do espaço agrícola se dá de maneira excludente, sendo espacialmente concentrada, socialmente seletiva, e só atinge alguns segmentos econômicos e pequena parte da população, além de só vingar com amplo amparo do Estado. Toda essa transformação na atividade agropecuária no Brasil, nas últimas cinco décadas, provocou impactos profundos sobre a (re)organização do território brasileiro, sendo as Regiões Produtivas Agrícolas (RPAs) – regiões escolhidas para receber expressivos investimentos produtivos associados às redes agroindustriais globalizadas – um exemplo claro disso (ELIAS, 2006).

Diante disso, é preciso associar um princípio de que a região do Oeste da Bahia se tornou, desde a década de 1980, um polo do agronegócio, atraindo investimentos de toda ordem, inclusive de conhecimento, para atender à demanda por pessoal qualificado no mercado de trabalho.

A Microrregião de Barreiras, conforme divisão regional estabelecida pelo IBGE (1990), é considerada a mais dinâmica da Região Oeste da Bahia. Foi a que sofreu as maiores

transformações tanto de ordem econômica quanto de ordem social, cultural e ambiental.

Destaca-se o importante papel desempenhado pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb) na Região, ao levar à sociedade baiana o seu projeto de interiorização da educação superior na Bahia, integrando na sua estrutura diversos *campi*. O Ensino Superior público estadual, em Barreiras, teve origem em 1981, como “Núcleo Avançado do CETEBA”, com um curso de licenciatura curta. Em 1983, já como núcleo da Faculdade de Formação de Professores de Alagoinhas, passou a oferecer mais dois cursos, também de Licenciatura Curta em Letras e Estudos Sociais. Dois anos depois, recebe o nome de Centro de Ensino Superior de Barreiras – Cesb –, sendo incorporado à recém-criada Uneb.

A implantação do Campus da Universidade Estadual na cidade de Barreiras acompanhou o grande ciclo de desenvolvimento iniciado na década de 1970, com os primeiros projetos de agricultura irrigada, acelerando-se na década de 1980. Fatores como o baixo preço de terra, incentivo e financiamentos públicos, aliados às características favoráveis de solo, clima e potencial hídrico, transformaram Barreiras em um dos grandes celeiros do agronegócio nacional.

Nestes trinta anos de existência nesta região, a Uneb foi a única Universidade pública da região, cenário modificado com a implantação de um Núcleo Avançado da Ufba em 2006 nesta cidade, se transformando em 2013 em Universidade Federal da Oeste da Bahia – UFOB.

O *Campus IX* da Uneb tem uma forte tendência para a formação de professores. Em 1988, a oferta do Curso de Licenciatura Plena com Habilitação nas Matérias Pedagógicas representou um marco na educação no Oeste do Estado da Bahia, contribuindo, desde então, para as mudanças educacionais na região. O Departamento possui, hoje, 2.022 alunos nos cursos regulares e conta com 91 professores. Possui também 2.753 alunos dos projetos especiais de formação de professores do Programa Rede Uneb 2000, Plataforma Freire, Pronera, desenvolvidos no próprio campus e em mais sete municípios da região. O curso de Pedagogia do Departamento atende atualmente a 466 alunos, distribuídos em três turnos. O curso regular, a partir de 2008, passou a ter uma única entrada no vestibular para os turnos vespertino e noturno, estando suspensa a entrada de novos alunos para o turno matutino. Esta decisão têm implicações para a sociedade, sobretudo, para os estudantes vez que, embora a procura pelo curso não fosse tão expressiva, havia uma concorrência considerável. Assim sendo, a suspensão do curso matutino implicou na diminuição da oferta de vagas disponíveis na universidade para a sociedade, considerando que a ampliação de vagas nas universidades públicas é uma bandeira dos movimentos político-sociais como um todo. O Colegiado de Curso conta com quarenta professores nos diversos componentes curriculares. O curso de

Pedagogia é oferecido em doze *campus* da Uneb distribuídos em todas as regiões do estado da Bahia (Figura 2).

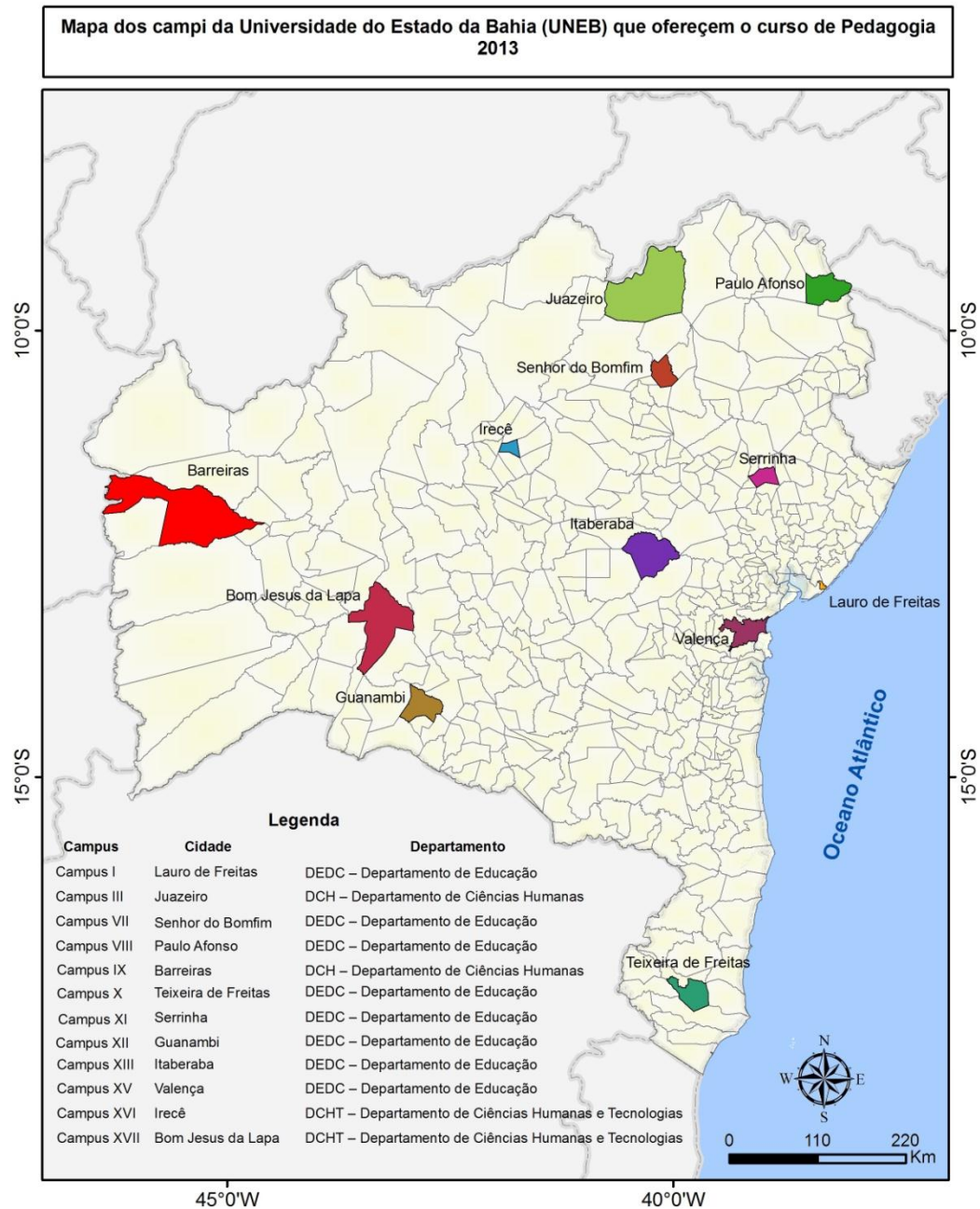


Figura 2 - Cursos de Pedagogia oferecidos pela Uneb. Elaborado pela autora.

Ao longo dos trinta anos de existência nesta região, a Uneb buscou integrar a universidade nos diversos contextos regionais onde o câmpus está instalado. Como afirma Fialho (1998), a inserção na comunidade é fundamental para sua singularização e especificidade, pois, para dar sentido à sua missão, não pode ser vista como sistema isolado das questões locais. Desde a sua implantação, o Câmpus XI capacitou aproximadamente

2.275 profissionais em diversas áreas. Esta universidade, como lócus de formação, foi idealizado pelo Estado da Bahia para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a qualificação de profissionais que participem do projeto modernizador para esta região.

Tem-se a compreensão de que o exercício na docência com Ensino de Geografia pode permitir aos seus alunos, futuros professores, entender como os inúmeros agentes sociais atuam no processo de transformação do espaço e modernização da agricultura pelo viés do agronegócio. Por exemplo, eles precisam entender que as cidades inseridas nas chamadas RPAs passam a atender às demandas específicas do agronegócio, criando novos arranjos espaciais urbanos altamente excludentes, formando especializações funcionais que se interessam em reafirmar, na cidade, o poder de gestão da terra e dos recursos hídricos. Essa lógica submete, inclusive, o poder político local, que assim também se alia a este setor, atendendo aos seus interesses, muito mais do que às demandas da população local.

Cabe, assim, à universidade elaborar e desenvolver conhecimentos da realidade com autonomia. Dessa forma, entende-se que o Ensino de Geografia poderá estimular, professores e alunos, ao raciocínio espacial sobre o lugar, sobre o território considerando o contexto anteriormente delineado.

Esse entendimento da importância da universidade na difusão de conhecimentos para a sociedade não pode ser visto como pessoal, mas como um projeto coletivo, que depende do engajamento político e ideológico dos sujeitos, da comunidade em geral, mas especialmente da comunidade universitária. A universidade pública multicampi contribui na formação dos alunos e amplia o olhar, mais crítico e apurado, sobre a realidade. É sua a responsabilidade de formar professores que atuarão no ensino básico, cuja meta é a formação de sujeitos para o exercício da cidadania.

Na perspectiva de avaliar a formação do pedagogo, sobretudo no que diz respeito ao conteúdo disciplinar da Geografia Escolar para os anos iniciais do Ensino Fundamental, procura-se o entendimento desse processo com base em experiências no processo de formação profissional e com amparo nos referenciais teóricos do campo da Geografia, da Geografia Escolar, da Didática em Geografia e da Educação.

Fragilidades na formação docente quanto às concepções e práticas pedagógicas são compartilhadas diretamente com as crianças no cotidiano do trabalho docente. Segundo Roques (apud UNWIN, 1995; CAVALCANTI, 2012), a imagem negativa que muitos teóricos e a sociedade têm da Geografia é reflexo das experiências pessoais com a área na sua formação escolar. Por essa razão, muitos pesquisadores no Brasil buscaram suprir essa lacuna, encaminhando suas pesquisas sobre a abordagem do ensino e didática da Geografia.

A partir da década de 1990, em função das políticas públicas na educação básica, os estudos na Didática em Geografia se intensificam, com Callai (1996, 2000, 2011), Cavalcanti (1998, 2008, 2005, 2012) e Castellar (1999, 2009, 2010). Essas pesquisadoras, entre outros que compõem um conjunto de pesquisadores na área, consolidaram, nos programas de Pós-Graduação nas universidades brasileiras, linhas de pesquisa em Ensino de Geografia, ao mesmo tempo em que também influenciaram o surgimento de grupos de pesquisadores em vários estados do Brasil, nesse campo.

Ao lado desse quadro na Geografia ocorrem também discussões e propostas pelos diversos segmentos e entidades ligadas à educação que tinham como objetivo uma ampla reforma educacional, propondo, dentre outros, a descentralização do sistema e de seu funcionamento (Fundeb); a centralização dos processos avaliativos; as modificações curriculares (PCN e Diretrizes Curriculares); a modificação na estrutura do sistema de ensino; políticas de formação continuada dos professores das séries iniciais no ensino superior etc. Todas essas mudanças, comprometidas com a tentativa de inserir o país nas demandas da globalização, foram amparadas por uma ampla reforma política e uma tentativa de enfrentamento das dificuldades que fragilizam a educação básica. Essas propostas fazem parte de um plano nacional para assegurar as condições básicas para o direito à educação, acalentado pela sociedade brasileira há muito tempo.

Diante desse contexto complexo, torna-se mister reconhecer a escola como uma instituição da sociedade, que têm, segundo Cavalcanti (2002), como objetivo principal elaborar ações educativas que cumpram tarefas sociais relevantes.

Superar o modelo tradicional de ensino de Geografia, centrado no saber disciplinar do professor e alicerçado em práticas pedagógicas e didáticas de memorização e descrição, é o objetivo principal desses pesquisadores. Vale dizer, a Geografia, como ciência humana, apresenta relevância social, por possibilitar, através do seu quadro teórico de análise, o entendimento das práticas espaciais e da produção do espaço no mundo global e sempre buscou compreender as relações entre o homem e a natureza. Por essa razão, se constitui como disciplina obrigatória na escola.

Cavalcanti (2012), avaliando o percurso trilhado entre a Geografia Escolar, formação e práticas docentes, levanta um questionamento que é fundamental para o entendimento do que seja Geografia Acadêmica e a Escolar. No seu entendimento, ambas têm a mesma base epistemológica. Sendo assim, o que vai dar validade à Geografia Escolar é a sua base, sua ciência de referência, traçando uma forma de pensamento, em uma certa perspectiva, que, no caso, é a perspectiva geográfica, espacial.

As práticas sociais cotidianas apresentam uma dimensão espacial que confere importância ao ensino de Geografia na escola, pois os alunos já possuem conhecimentos oriundos de sua relação direta com o espaço vivido, sendo necessário desenvolver o raciocínio espaço-conceitual pelos alunos (CAVALCANTI, 2011).

Para que essas ações tenham concretude na escola, é fundamental que se reconheça a importância do papel que o professor desempenha, na condição de mediador no processo de ensino e aprendizagem, não como formas separadas, mas como partes de um único processo.

Para apoiar esse entendimento sobre a concepção de ensino e aprendizagem que o professor de pedagogia assume em sala de aula para com o ensino de Geografia, elegeram-se como marco conceitual os conhecimentos didáticos de conteúdo conforme orientação de Shulman (2005), considerando, assim, a prática do professor, os saberes do professor, a partir das orientações de Tardif (2007), e a razão do professor segundo Gauthier (2006), para a condução do ensino em sua prática. Defende-se a tese de que é necessário e possível, na estrutura da educação escolar atual, trabalhar com o ensino de Geografia Escolar para que se atenda à demanda de desenvolver um pensamento do aluno, para que seja capaz de analisar a dimensão espacial da realidade e da sua prática social específica.

Para a realização desta pesquisa, apoia-se nos estudos na abordagem qualitativa, visando entender como é a atuação com este conteúdo escolar em sala de aula e que saberes são mobilizados pelo professor na sua prática.

A análise não abarca todo o período histórico em que a Geografia foi introduzida no currículo. Ela toma para isso apenas os impactos causados pelas políticas públicas na formação de professores a partir da LDB (1996), e o faz em relação ao ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na escola e na Geografia Escolar, para que se possam apreender a natureza política e a função social da Geografia na sociedade.

O desafio de compreender a complexidade da realidade da escola em estudo corroborou para a opção pelo método qualitativo, dada a seguinte afirmação de Minayo (2002, p. 21-22):

A pesquisa qualitativa responde por questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com o nível de realidade que não pode ser qualificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A opção pelo método qualitativo descritivo adotado reside na possibilidade de poder avaliar, concretamente, como vem sendo praticado o ensino de Geografia Escolar pelos

profissionais da educação que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas do município de Barreiras e as possibilidades de superação de seus limites.

Para Ludke e André (1986), a abordagem qualitativa está voltada para a obtenção de dados descritivos, com maior ênfase no processo do que no produto e dando destaque à visão de mundo dos participantes. De acordo com André (2005, p. 17), a pesquisa qualitativa se pauta em uma “visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”.

A partir da proposição desse método, adotam-se, como categorias de análise, o ensino de Geografia, a formação de professores de séries iniciais e a Geografia Escolar, articulando-as aos seus pontos comuns, aos espaços de formação e sua relação com o ensino na Educação Básica e na escola. A perspectiva histórica fornece elementos para entender os caminhos percorridos pela Geografia e seu ensino no Brasil e pela formação de professores.

Para investigar e explicar que conhecimentos geográficos e didáticos em Geografia devem ser trabalhados no curso de Pedagogia para os anos iniciais do Ensino Fundamental, adota-se, como categoria do método, a práxis, observando relações, contradições e forma de organização dos seguintes conceitos-chave: o conhecimento geográfico; o curso de Pedagogia; o Ensino Fundamental nos anos iniciais em escolas do Sistema Municipal de Educação em Barreiras-BA.

A busca por uma aproximação nessa realidade social ampara-se no processo de levantamento de dados, com vistas à compreensão da situação atual do ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como instrumento, utiliza-se a pesquisa bibliográfica, por possibilitar a realização de um levantamento das publicações e dispositivos legais a respeito do ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como referência as considerações e concepções apresentadas por Cervo e Bervian (1983, p. 55):

A pesquisa bibliográfica explica um problema a partir de referenciais teóricos publicados em documentos. Por ser realizada independente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental. Ambos os casos buscam conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema.

A pesquisa bibliográfica consistiu em uma atividade permanente e obrigatória em todo o processo de investigação. Desse modo, as fontes envolvidas – bibliográficas e virtuais – são teses, dissertações, artigos e livros, os quais permitiram mapear as publicações feitas acerca desse objeto.

A análise documental, como instrumento, possibilitou conhecer o projeto do curso de Pedagogia da Uneb, as leis, os decretos, as resoluções e portarias institucionais que regulamentam o objeto de investigação, assim como o Projeto Político Pedagógico do Sistema Municipal de Educação e da escola, além dos documentos da Secretaria de Educação do Município contendo informações sobre o universo escolar. Os dados obtidos foram fundamentais para o entendimento do movimento dessas orientações na práxis.

Ainda como instrumentos para coleta de dados, aplicaram-se questionários (Apêndice A) de perguntas abertas inicialmente para oito¹ professores (do matutino e vespertino) que atuam no 1º, 2º e 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola selecionada no município. Teve-se o cuidado de relacionar o levantamento de dados obtidos em campo ao contexto nacional, não se isolando as informações como se fossem resultantes apenas das especificidades locais (KUENZER, 2008).

A investigação teve continuidade com a realização de três encontros com esses professores em oficinas nas quais se desenvolveram os seguintes temas: “Conhecendo o município”; “Conhecendo a cidade”; “Explorando o globo terrestre em sala de aula”. Para tanto, foram produzidos material didático e narrativas dos professores sobre o trabalho desenvolvido (Apêndice B). Nas oficinas possibilitou-se o diálogo com os professores sobre sua prática, apontando dúvidas e questionamentos sobre a sua atuação com a Geografia Escolar.

Após a etapa das oficinas, buscando identificar mais elementos esclarecedores das práticas, foram feitas observações de aulas. As observações de aulas ocorreram na escola selecionada, após o momento de destinação da carga horária para Geografia e História, tendo como objetivo verificar que conhecimentos geográficos foram mobilizados na ação, nos planejamentos, nas atividades pedagógicas elaboradas e na avaliação. Cabe o registro de que o Sistema Municipal de Educação em Barreiras inseriu na proposta curricular, desde o ano 2000, os conhecimentos sobre a Região Oeste da Bahia. A proposta apresentada em 2014, para a segunda unidade do Ensino Fundamental, foi composta por um bloco de conteúdos cujo tema era “A criança e o município”, tema este que coincide com as comemorações do aniversário de Barreiras, cuja emancipação política se deu em 26 de maio (1898). Com esta unidade objetivava-se descrever e registrar eventos importantes que marcaram a história do

¹ O início da coleta de dados, no que se refere à apresentação da proposta de trabalho para os professores na escola selecionada, deu-se com oito professores, contudo, com a transferência de duas salas de aula para outra unidade escolar devido a uma obra de infraestrutura na escola, o trabalho teve continuidade com seis professores, muito embora nas narrativas e questionários considere a contribuição dos oito professores.

município, estabelecendo relações nas transformações espaciais, campo-cidade, desenvolvidas ao longo do processo de ocupação dessa região. Este bloco de conteúdos permitiu aos alunos conhecerem sobre a história da cidade de Barreiras e o desenvolvimento da Região Oeste da Bahia.

O texto deste trabalho foi organizado em quatro capítulos. No Capítulo 1, intitulado “A Geografia escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: suas especificidades e sua relevância na formação básica”, a Geografia é concebida como disciplina obrigatória na escola básica. Em vista disso, busca-se entender como se ensina Geografia e qual a importância de seus conhecimentos para a realidade dos alunos. Para fundamentar a discussão apresentada, guia-se pelos instrumentos legais de orientação na escola básica e pelos estudos realizados por pesquisadores nessa linha de pesquisa, assim como pelo conhecimento de um dos sujeitos que atuam nesse contexto – os professores.

“A realidade da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental” é o título do Capítulo 2. Nele se apresenta uma análise dos instrumentos normativos que orientam o Ensino de Geografia, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 – LDB; os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – e a Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.

No Capítulo 3, denominado “Possibilidades de uma Geografia Escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, aborda-se a Geografia especialmente como conteúdo na formação dos pedagogos e como conhecimento didático do conteúdo desses professores. Procura-se abarcar o que se compreende como saberes docentes que são mobilizados pelo professor na sua experiência prática, assim como que saberes/conteúdos da Geografia são utilizados para ele não se mantenha unicamente na experiência prática.

No Capítulo 4, “Entre a realidade e as possibilidades”, abordam-se as experiências concretas realizadas na escola. Para a produção da análise apresentada, apoia-se nas orientações legais que fornecem as condições para que esse conteúdo escolar se efetive nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Sistema Municipal de Educação em Barreiras-BA.

Por último, nas “Considerações finais”, retomam-se os principais aspectos que objetivaram este estudo. Nas conclusões apresentadas, o subsídio foi o diálogo entre os referenciais teóricos e empíricos sobre os quais se tratou no decorrer da pesquisa. Argumenta-se em favor da necessidade e possibilidade, na estrutura da educação escolar atual, de trabalhar com um ensino de Geografia Escolar voltado para atender à demanda do desenvolvimento de um pensar capaz de realizar a análise da dimensão espacial da realidade do aluno e de sua prática social específica.

CAPÍTULO 1

A GEOGRAFIA ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: SUAS ESPECIFICIDADES E SUA RELEVÂNCIA NA FORMAÇÃO BÁSICA

Os conhecimentos geográficos são fundamentais para a compreensão da realidade dos sujeitos desde sua infância. No entanto, para o entendimento de como esses conhecimentos geográficos alcançam as crianças, desde suas idades mais tenras, é necessário estabelecer uma relação entre ciência geográfica e a matéria ensinada na escola (CAVALCANTI, 1998).

No âmbito escolar, a Geografia como disciplina no curso de Pedagogia ainda provoca reações de descontentamento por parte dos alunos em relação à forma como os conhecimentos produzidos por esta ciência lhes são apresentados, seja por estratégias que provocam o desinteresse ou porque criam um sentimento de rejeição do assunto tratado. Reside aí uma incompreensão, já que, para o ser humano, esse conhecimento é de fundamental importância, pois toda prática social tem também um caráter espacial: o produzir, o residir, o deslocamento etc. (CAVALCANTI, 1998).

Esse entendimento está expresso na legislação em vigor, a LDB/96, suscitando ser necessário ter o conhecimento da escola como uma organização complexa cuja função social e formativa é promover, com equidade, educação para exercer a cidadania.

Há hoje um questionamento maior acerca do papel da escola na sociedade, assim como são questionados também os seus conteúdos curriculares.

No que diz respeito ao papel dos conteúdos de Geografia, diversos pesquisadores (CAVALCANTI, 1998; PEREIRA, 1999; VESENTINI, 2004; VLACH, 1988, 2004; PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007) têm justificado sua permanência na escola, porque produz conhecimentos sobre a realidade que interessam aos cidadãos em geral e porque contribui para uma melhor prática social. Tanto é assim que o artigo 26 da LDB/1996, quando define a base nacional comum, e as legislações municipais, a parte diversificada do currículo, apontam que, na atualidade, há uma necessidade de revisar constantemente o conteúdo das áreas de conhecimento que compõem o currículo obrigatório do Ensino Fundamental, pois estes têm de atender e acompanhar as demandas da sociedade.

Segundo Callai (2010), a finalidade da educação geográfica é contribuir na construção de um pensamento geográfico. Para que isto possa efetivamente acontecer na escola é necessário desenvolver modos de pensar que envolvam a dimensão espacial. Como podemos

fazer isto?

Para Callai (2010, p. 16), formar o pensamento espacial pode ser um argumento para estudar os conteúdos. Isso significa não somente disponibilizar esses conhecimentos em forma de informação, mas entender que “forma e conteúdos são aspectos significativos para refletir sobre o ensino e a aprendizagem escolarizada de uma disciplina que faz parte do conteúdo curricular”.

Os conhecimentos geográficos são fundamentais para o ser humano no seu dia a dia. Percebe-se hoje que, apesar de haver certa rejeição pela disciplina Geografia na escola, todos reconhecem a sua importância.

Em minha experiência como docente na mediação dos processos formativos no Estado da Bahia, especialmente na escola básica em Salvador, entre 1992 e 1996, e no ensino superior, entre 1996 e 2011 em Salvador, Santo Antônio de Jesus e Barreiras, essa postura de rejeição a esta área de conhecimento era comum, decorrente ainda de um ensino em que o professor transmite os conteúdos em forma de informação.

Como entende Callai (2010), as discussões em torno do que seja aprender geografia tem motivado pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem, entendidos como processos diferentes na formação docente, posto que é necessário compreender como o professor aprende, como ele ensina e como seus alunos vão aprender na escola da Educação Básica. Aponta a autora citada que diversos caminhos permitem a compreensão desse processo.

Tem-se o entendimento de que os conhecimentos geográficos são fundamentais para o desenvolvimento do raciocínio espacial da criança e que há um reconhecimento institucional dessa importância, tendo em vista que esses conhecimentos, segundo o artigo 26 da LDB/1996, são parte constituinte do currículo, incluindo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

Além disso, o Art. 1º, em seu § 2º, dessa mesma lei, expressa que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Essa lei é ainda um instrumento legal que determina a obrigatoriedade de determinadas áreas de conhecimento no currículo da

Educação Básica, entre elas o ensino de Geografia, fundamental para o desenvolvimento de uma série de aprendizagens, como, por exemplo, o raciocínio espacial, já que os conhecimentos geográficos permitem uma leitura do mundo por meio das categorias sociedade-natureza.

Essas questões precisam ser compreendidas em um processo de condução do ensino que seja significativo, em que o sentido da aprendizagem deve considerar: o que ensinar? Como ensinar? Para que ensinar? (CASTELLAR, 2005, 2010a; PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007; CAVALCANTI, 2008, 2009, 2012; CALLAI, 2010a). Para entender este processo, não basta implementar o que está proposto nos documentos legais, no campo do instituído (BRAGA, 2007). É preciso considerar a prática do professor (SHULMAN, 2005), os seus saberes docentes (TARDIF, 2007) e a razão do professor (GAUTHIER, 2006), ou seja, como este profissional conduz o ensino em sua prática.

A Geografia possui uma matriz de conhecimentos epistemológicos que vem se desenvolvendo desde o século XIX e que apresenta várias vertentes teóricas em sua área específica e em outras áreas que historicamente têm fundamentado seus estudos.

Sposito (2004) adverte que, para a aprendizagem do conhecimento geográfico, há de se levar em consideração sua historicidade, seus conceitos e categorias, como estruturadores da produção científica e da reflexão epistemológica dessa ciência.

É necessário que o professor tenha consciência desse referencial, para que, segundo Callai (2010), possa ser sujeito de seu trabalho, e não apenas reprodutor de ações definidas externamente a ele.

O papel formativo do ensino de Geografia na escola compreende, portanto, uma matriz de conhecimentos necessários aos alunos desde a infância. O propósito é que percebam a espacialidade dos fenômenos, naturais e sociais, e sua relação com o cotidiano.

Ser professora universitária requer ter a clareza de que a formação dos docentes para atuarem na Educação Superior se dá por meio de mestrado e doutorado, conforme artigo 52 da LDB/1996. Nos programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, na sua grande maioria, o campo de formação de pesquisadores esteve mais privilegiado do que a formação para a docência. No entanto, é necessário compreender que o professor também é pesquisador. É preciso desconstruir a ideologia de que os programas de pós-graduação formam apenas pesquisadores para as ciências aplicadas e que a formação do professor não se situa no campo do pesquisador. Pelo contrário, a formação do professor também se efetiva no campo da pesquisa. Neste contexto, o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – é um instrumento importante para aproximar o aluno da práxis educacional na carreira do

magistério, o que o PIBIC – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – de certa forma fazia com a pesquisa. A Lei Federal nº 11.114/2005, que altera a LDB/96, nos seus arts. 6º, 30, 32, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade, diminuiu em um ano a idade de ingressos dos alunos. Já a Lei nº 11.274/2006 ampliou sua duração, de oito para nove anos, e o MEC fixou o prazo até 2010 para adequação das redes de ensino a essa nova estrutura curricular.

Em fevereiro de 2011 o MEC anunciou o cumprimento dessa meta em 100% na rede pública municipal, estadual e federal em todos os 5.565 municípios brasileiros (BUITONI, 2011).

Trata-se de mudanças que também provocaram alterações na organização curricular do ensino fundamental, na proposta pedagógica e nos materiais didáticos. Para Buitoni (2011), as alterações introduzidas no PNLD, em 2010, para atender à implantação do ensino de nove anos, constituem-se como um dos maiores programas em políticas educacionais, pela sua proposição de atender todo o território nacional.

Essas discussões também reascendem o debate sobre qual seria o tempo necessário de permanência das crianças e jovens na escola para que houvesse a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

O cumprimento da Lei nº 11.274/2006 do Ensino Fundamental para nove anos constitui uma meta do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído em 2001 (BRASIL, 2001a).

De acordo com o PNE, essa discussão tem como intenção oferecer mais “oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos alcançando maior nível de escolaridade” (BRASIL, 2001a).

Essas alterações exigem planejamento e diretrizes norteadoras para o atendimento integral da criança referente a seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social. É necessário que esses aspectos sejam tomados como referência para que a regulação da Lei nº 11.274/2006 cumpra seus objetivos.

O Quadro 1, a seguir, apresenta a equivalência da organização do ensino fundamental em oito e nove anos:

Quadro 1 - Equivalência entre o Ensino Fundamental de oito e o de nove anos

8 anos de duração	9 anos de duração	Idade correspondente no início do ano letivo (sem distorção idade/ano)
-	1º ano	6 anos
1ª série	2º ano	7 anos
2ª série	3º ano	8 anos
3ª série	4º ano	9 anos
4ª série	5º ano	10 anos
5ª série	6º ano	11 anos
6ª série	7º ano	12 anos
7ª série	8º ano	13 anos
8ª série	9º ano	14 anos

Fonte: Ensino Fundamental de nove anos – passo a passo do processo de implantação (MEC, 2009).

Avaliando todas essas alterações, Callai (2011) aponta para algumas questões referentes ao ensino de Geografia que devem ser discutidas entre os pesquisadores: qual é a Geografia que se ensina nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Que currículo a Geografia ensina nos anos iniciais? Nesse contexto, é necessário compreender os processos de formação dos docentes que atuam nos anos iniciais, bem como o que dizem e como conduzem esse ensino na escola.

A formação e a atuação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental também foram estudadas por Braga (2007), que apresentou uma preocupação com o que foi exposto acima. Afinal, se as discussões mais teóricas sobre o Ensino de Geografia e as tendências epistemológicas atuais nem sempre alcançam os professores licenciados em Geografia para a atuação no Ensino Básico, percebe-se também que não alcançam os professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Libâneo (2009, 2010) faz considerações importantes com base em estudos realizados sobre o lugar que ocupam as disciplinas específicas no currículo do curso de Pedagogia. Segundo esse autor, faltam aportes teóricos e epistemológicos para a compreensão da importância dos conteúdos na mediação didática do professor com as áreas específicas de conhecimento, pois elas estão dispersas e desarticuladas no currículo, o que compromete o trabalho do professor. Para tanto argumenta:

Vive-se no Brasil, no âmbito da formação de docentes, um estranho paradoxo:

professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que precisam dominar conhecimentos e metodologias de conteúdos muito diferentes, como Português, Matemática, História, Geografia, Ciências e às vezes, Artes e Educação Física, não recebem esses conteúdos específicos em sua formação, enquanto que os professores dos anos finais preparados em licenciaturas específicas passam quatro anos estudando uma só disciplina, aquela em que serão titulados. (LIBÂNEO, 2010, p. 581).

Com base nessas considerações, defende-se nesta tese que é necessário assumir os conteúdos geográficos como componentes relevantes na formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e que é necessário e possível na estrutura da educação escolar atual trabalhar com o ensino de Geografia Escolar.

1.1 Quem são os profissionais da Pedagogia que atuam no ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

A origem da palavra pedagogia vem da Grécia antiga, *paidós*, que significa criança, e *ego*, conduzo, *agogé*, condução. A etimologia da palavra pedagogia significa, portanto, aquele que conduz a criança (SAVIANI, 1985, p. 27). Aos pedagogos cabia a função de condutores e guardiões das crianças, do caminho de casa até a escola, transformando-se, mais tarde, em preceptor, desde a antiguidade romana. O domínio imperial de Roma sobre a Grécia transformou prisioneiros em escravos. Muitos desses escravos cultos e letrados, dotados de conhecimentos, características apreciadas pelos romanos, passaram a ter outra função no império.

Assim, foram a eles que os romanos entregaram a educação de seus filhos. Com o fim do Império Romano na Idade Média desaparecia a escravidão, e os pedagogos-escravos livres passaram a ser todos aqueles estudantes universitários pobres que residiam nos castelos dos senhores fidalgos e se tornaram preceptores de seus filhos, ganhando muito pouco ou apenas, como troca, comida e abrigo.

Naquela época, havia uma grande dificuldade em educar as crianças. Por conseguinte, os pedagogos, com o consentimento dos fidalgos e grandes senhores, passaram a reunir as crianças da região, os filhos desses senhores, em um único lugar, dando surgimento às escolas particulares. Nessa condição, o pedagogo passa a ser reconhecido como mestre-escola. Com a evolução do conceito, a Pedagogia ganha o *status* de ciência e a arte de ensinar.

No Brasil, atualmente, a Pedagogia é uma área de formação profissional. Considerando essa formação, o Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2003, designou uma Comissão Bicameral com a finalidade de definir Diretrizes Curriculares Nacionais para o

curso de Pedagogia. Estabeleceu-se um diálogo entre as associações acadêmicas, comissões e grupos de estudos tendo como objeto de estudo a Educação Básica e a formação de profissionais que nela atuam.

O documento que resultou desse diálogo traz, no seu bojo, um diagnóstico sobre a realidade educacional brasileira num período compreendido de aproximadamente 25 anos e também sobre a formação e atuação de professores, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como nos cursos de Educação Profissional para o Magistério e para o exercício de atividades que exijam a formação pedagógica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia amparam-se na legislação vigente: Constituição Federativa do Brasil de 1988, Pareceres CNE/CP nº 9/2001, CNE/CP nº 27/2001, CNE/CP nº 28/2001 e as Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e CNE/CP nº 2/2002, que versam sobre a formação de Professores da Educação Básica em nível superior.

Com base nesses documentos e tomando-os como referência para entender historicamente como o curso de Pedagogia foi desenvolvido no Brasil, verifica-se que o curso teve como objeto de estudo e finalidade precípuos os processos educativos em escolas e em outros ambientes, sobremaneira a educação de crianças nos anos iniciais de escolarização, além da gestão educacional.

Ressalta-se que o curso de Pedagogia foi regulamentado pela primeira vez em 1939, pelo Decreto-Lei nº 1.190, apresentando como atribuição para o curso o “estudo da forma de ensinar”, definindo-o, assim, como lugar da abordagem da formação, denominando-o “técnico em educação”. Estabelecia-se como padronização do curso de Pedagogia o esquema conhecido como 3 + 1, característica comum a todas as licenciaturas que se guiavam pela concepção normativa da época.

Nessa época, segundo Kuenzer (1999) as propostas pedagógicas ora se centravam nos conteúdos ora nas atividades, sem contemplar uma relação entre aluno e conhecimento que pudesse propiciar o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas, mediante uma pedagogia dominante que se centrava nas formas de divisão social e técnica do trabalho e da sociedade do modelo taylorista/fordista. Assim sendo, a forma de organização e seleção dos conteúdos tinha como base a concepção positivista de ciência, linear, fragmentada e hierarquizada e altamente especializada. Nessa concepção de conhecimento, os diversos ramos da ciência apresentavam estruturas curriculares que organizavam rigidamente os conteúdos, e assim as habilidades cognitivas solicitadas nas escolas para a formação eram a memorização e a repetição, para atenderem aos procedimentos padronizados do modelo taylorista/fordista.

Consoante isso, o curso de Pedagogia oferecia o título de bacharel a quem cursasse três anos de estudos em conteúdos específicos da área fundamentados em teorias educacionais. Assim, o título de licenciado permitia atuar, como professores, aqueles que, tendo concluído o bacharelado, cursassem mais um ano de estudos dedicados à Didática e à Prática de Ensino.

A interpretação da comissão CNE (2003) que elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia evidencia que há uma dissociação do curso de Pedagogia do campo da ciência pedagógica, do conteúdo da Didática, o que fazia com que tais conteúdos fossem abordados separadamente e em cursos distintos. Cabe ressaltar que aos licenciados em Pedagogia também era concedido o registro para lecionar Matemática, História, Geografia, e Estudos Sociais no primeiro ciclo do ensino secundário:

A dicotomia entre bacharelado e licenciatura levava a entender que no bacharelado se formava o pedagogo que poderia atuar como técnico em educação e, na licenciatura, formava-se o professor que iria lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário, quer no primeiro ciclo, o ginasial – normal rural, ou no segundo. Com o advento da Lei nº 4.024/1961 e a regulamentação contida no Parecer CFE nº 251/1962, manteve-se o esquema 3+1, para o curso de Pedagogia. Em 1961, fixara-se o currículo mínimo do curso de bacharelado em Pedagogia, composto por sete disciplinas indicadas pelo CFE e mais duas escolhidas pela instituição. Esse mecanismo centralizador da organização curricular pretendia definir a especificidade do bacharel em Pedagogia e visava manter uma unidade de conteúdo, aplicável como critério para transferências de alunos, em todo o território nacional.

Em 1962, o Parecer CFE nº 292 incluiu mais três disciplinas na licenciatura – Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino –, sendo que esta última na forma de Estágio Supervisionado, o que, segundo os especialistas, mantinha ainda a dualidade entre bacharelado e licenciatura em Pedagogia, mesmo com a recomendação do Parecer de não haver a ruptura entre conteúdos e métodos.

Em 1968, com a Lei da Reforma Universitária nº 5.540, facultavam-se à graduação em Pedagogia as seguintes habilitações – Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional –, cujas mudanças visavam atender o mercado de trabalho. Mas como essas habilitações foram regulamentadas pelo Parecer CFE nº 2 de 1969, determinando que fossem feitas no curso de graduação em Pedagogia, obtinha-se o grau de licenciado. Dessa forma, como licenciatura, o curso em Pedagogia permitia o registro para o exercício do magistério nos cursos normais, sendo posteriormente denominados magistério de 2º grau, e para os anos iniciais de escolarização, além da possibilidade de atuação nas habilitações citadas anteriormente.

Novas demandas surgem no país com o processo de desenvolvimento social e econômico, o que exigiu a ampliação também do acesso à escola e, conseqüentemente, novas exigências quanto à qualificação docente para atender à diversidade de visões de mundo e de perspectivas de cidadania trazidas para dentro da escola pelas crianças e jovens pertencentes às classes populares. Essas demandas trouxeram, também, novas necessidades para a gestão escolar, com funções especializadas e descentralizadas, maior autonomia e responsabilidade institucional.

Posteriormente, o período denominado globalização da economia produziu uma reestruturação produtiva e a flexibilização das relações trabalhistas.

Diante disso, havia um consenso entre os pesquisadores, ao afirmarem que se tratava de demandas provocadas pelas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais ao final do século XX, colocando em curso uma nova pedagogia (KUENZER, 1999). Surgem, desse modo, novas demandas para a formação docente. Contudo, é preciso ter a compreensão de que não existe um único modelo de formação de professores, mas modelos que se diferenciam em função da finalidade e interesses, dadas as concepções de educação e de sociedade que se pretende alcançar.

Ao compreender que a cada etapa de desenvolvimento social e econômico correspondem projetos pedagógicos, aos quais correspondem perfis diferenciados de professores, de modo a atender às demandas dos sistemas social e produtivo com base na concepção dominante, a primeira questão a elucidar diz respeito às mudanças no mundo do trabalho e suas decorrências para a educação e para a formação de professores (KUNZER, 1999, p. 166)

É preciso então compreender cada momento histórico e os processos sociais, políticos, econômicos e educacionais que configuram um dado período da sociedade.

Uma dimensão a se considerar para a formação de professores neste novo período vivenciado pela humanidade é o da exigência de novas formas de relacionamento entre homem e conhecimento, posto que, neste momento, os modos de fazer, como memorização e repetição de procedimentos relativamente rígidos e estáveis, não dão mais conta das novas demandas postas à sociedade pelo sistema econômico e que agora estão respaldadas pela legislação em curso. A relação entre homem e o conhecimento passa a ter como foco as atividades intelectuais, centrando-se no desenvolvimento de competências cognitivas que só se desenvolvem em situações de aprendizagens que possibilitem a interação significativa e permanente entre aluno e conhecimento (KUENZER, 1999). Nesta concepção, não basta apenas saber os conteúdos, é preciso buscar formas metodológicas que possibilitem a

utilização do conhecimento sócio-histórico e científico-metodológico capazes de intervir na realidade e, assim, elaborar novos conhecimentos.

Dessa forma, questiona-se o perfil do professor explicador competente, característica da pedagogia tradicional e conservadora das escolas Tradicional, Nova e Tecnicista fundamentadas no rompimento entre pensamento e ação. Veja-se o que diz Kuenzer (1999, p. 171) em relação ao perfil do professor que se exige hoje:

Ele precisará adquirir a necessária competência para, com base nas leituras da realidade e no conhecimento dos saberes tácitos e experienciais dos alunos, selecionar conteúdos, organizar situações de aprendizagem em que as interações entre aluno e conhecimento se estabeleçam de modo a desenvolver as capacidades de leitura e interpretação do texto e da realidade, comunicação, análise, síntese, crítica, criação, trabalho em equipe, e assim por diante. Enfim, ele deverá promover situações para que seus alunos transitem do senso comum para o comportamento científico.

Por certo, outra dimensão precisa ser, então, considerada. Trata-se da formação do professor, que passou a exigir estudos e práticas capazes de permitir a apropriação de diferentes formas de leitura e interpretação da realidade, fundamentando-se, para tanto, em diversos campos de conhecimento, especialmente na filosofia, na história, na sociologia, na economia e, assim, estabelecendo a interlocução entre vários especialistas, entre eles os da Geografia. Isso porque são as especificidades inerentes a cada área de conhecimento que permitirão, através das categorias de análise de cada ciência, a compreensão e, sobretudo, a intervenção na realidade.

Nesse contexto, tais mudanças provocaram, no início da década de 1980, uma corrida pelas universidades, para que elas efetuassem as reformas curriculares visando à formação, no curso de Pedagogia, de professores para atuarem na Educação Pré-Escolar e nas séries iniciais do Ensino de 1º Grau. Reafirmou-se, conforme o breve histórico realizado pela comissão para elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, uma preocupação com os processos de ensinar, aprender e gerir escolas.

Dessa forma, como o curso de Pedagogia vai se reformulando e ganhando experiências na formação inicial e continuada de docentes, para trabalhar com crianças, jovens e adultos o currículo também vai se diversificando. Ampliam-se as disciplinas e habilitações, além de se oferecer uma estrutura curricular para a docência de crianças de 0 a 5 e de 6 a 10 anos, que contempla também outros temas, como: educação de jovens e adultos, educação infantil, a educação na cidade e no campo, a educação dos povos indígenas, a educação dos remanescentes de quilombos, a educação das relações étnico-raciais, a inclusão

escolar e social das pessoas com necessidades especiais, dos meninos e meninas de rua, a educação a distância e as novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação, atividades educativas em instituições não escolares, comunitárias e populares.

Essa ampla diversidade, preconizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, orientou todas as alterações já realizadas. Sendo assim, os cursos de Pedagogia têm hoje, como objetivo central, a formação de profissionais para exercerem a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, além das habilitações de gestão, planejamento e avaliação de sistemas educativos, escolares e não escolares. Nesse caso, eles participam ativamente para garantir a educação a segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos e políticos.

Atualmente, o que orienta a atuação do pedagogo é o Parecer CNE/CP nº 5/2005 e a Resolução CNE nº 1/2006 – Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. Conforme o Parecer CNE/CP 5/2005, a docência, tanto em processos educativos escolares como não escolares, não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas. Constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais. Para a formação do licenciado em Pedagogia, recomenda a legislação ser necessário ter o conhecimento da escola como uma organização complexa, cuja função social e formativa é promover, com equidade, educação para a cidadania.

O campo de atuação do licenciado em Pedagogia deve ser composto pelas seguintes dimensões:

Docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal, assim como em Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, além de em outras áreas nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos;

Gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação; produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

O egresso do curso de pedagogia, dentre outras funções na escola, deve estar apto a aplicar modos de ensinar de diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes

fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças.

Seguindo essas recomendações, a inserção do Departamento de Ciências Humanas, Câmpus IX, em Barreiras desde 1989, a que pertencem, tem efetivamente contribuído para a formação de quadro de pessoal em diversas áreas, mas, sobretudo, na formação de educadores para a região. No seu compromisso político-social contribui com o ensino, a pesquisa e a extensão, dialogando com as comunidades envolvidas, difundindo conhecimento e refletindo sobre a realidade.

Os cursos de Pedagogia na Uneb, espaço formativo da maioria dos professores na escola estudada, atendem, por conseguinte, aos dispositivos legais que orientam o seu funcionamento (Figura 1). Ao longo dos anos, eles vêm sendo subsidiados pelas pesquisas na área e pela referência às Diretrizes Curriculares, incorporando as mudanças nas concepções de ensino e aprendizagem, sobretudo as realizadas nas últimas décadas.

A sociedade local reconhece a relevância social do curso como espaço de formação dos professores. Situado no campo das Ciências Humanas, o curso de Pedagogia é concebido na cientificidade, pautando-se na seguinte perspectiva:

[...] de compreensão e ação, que traz consigo uma abordagem complexa, progressista, transversal e interdisciplinar, capaz de responder aos desafios educacionais contemporâneos. Assim, o curso perseguirá os propósitos da qualidade do ensino, articulado com uma compreensão crítica da realidade que possibilite aos Pedagogos a perfeita inserção nos processos educativos, contribuindo para a contínua qualificação dos Sistemas de Educação, em seus diversos segmentos, numa dimensão transformadora. (Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia – UNEB, 2012).

Em 10 de julho de 2006, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Superior (SESU), publicou no *Diário Oficial da União* o Despacho do seu Diretor, orientando as Instituições pertencentes ao Sistema Federal de Ensino Superior a cumprirem as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, constantes nos Pareceres do CNE/CP de nºs 5/2005 e 3/2006, e a Resolução CNE/CP nº. 1/2006, para atenderem à formação comum para a docência na Educação Básica, conforme consta no Projeto de Reformulação Curricular do curso de Pedagogia – Câmpus IX –, aprovado em 2012.

Nesses termos, um dos principais sujeitos do processo ensino-aprendizagem na escola são os professores, e acreditamos que uma das formas de compreender o processo de ensino e aprendizagem é conhecer os sujeitos que fazem parte deste processo, professores, estudantes, e demais profissionais que atuam na escola.

É com esse propósito que se apresenta o perfil dos professores que atuam no Sistema

de Educação no município de Barreiras-BA.

Se a intenção aqui é compreender como se ensina a Geografia na escola, se reconhece que, para o seu ensino, uma referência são os conhecimentos docentes mobilizados para esta ação, motivo por que é necessário compreender quais são as fontes desses conhecimentos que os professores mobilizam cotidianamente para encaminhar o processo de ensino e de aprendizagem.

Há, no entanto, uma corrente de teóricos que avalia que, nos últimos anos, a escola fundamental tem assumido responsabilidades e compromissos que ultrapassam a função social de escolarização básica. Frigotto (2009) afirma que é um equívoco quando analistas avaliam a educação no Brasil, em todos os seus níveis e modalidades, tratando-a em si mesma, e não como constituída e constituinte por um projeto de uma sociedade dividida em classes sociais.

Por certo, a educação tem mediações com todas as dimensões acima, porém a natureza dessas mediações se define pelas relações de poder existentes no plano estrutural, e conjuntural da sociedade. Vale dizer, a educação básica, a educação superior e a educação profissional definem-se no embate hegemônico e contra-hegemônico que se dá em todas as esferas da sociedade e, por isso, não podem ser tomadas como “fatores” isolados, mas como partes de uma totalidade histórica complexa e contraditória. (FRIGOTTO, 2009, p. 17).

Estas discussões são necessárias, porque o objetivo é entender como, ao trabalhar os conteúdos, especificamente os conteúdos de geografia na escola, o professor, na condução de suas ações, visando ao aprendizado de seus alunos, precisa ter conhecimento das práticas pedagógicas e didáticas que irão permitir uma melhor compreensão das espacialidades da realidade.

Para falar no conteúdo é necessário entender como o conhecimento chega até o currículo escolar e qual o seu significado no contexto escolar. O conhecimento científico ou acadêmico não é algo estático e isolado da realidade. Pelo contrário, trata-se de um conjunto de informações comprometido com interesses e visões de mundo, historicamente construídos e, da mesma forma, se manifestam também no próprio processo de investigação da realidade.

De acordo com Lefebvre (1983), conhecimentos são meios pelos quais o homem vem evoluindo para garantir o acúmulo desses conhecimentos. É inerente à natureza humana na sua vida prática conhecer objetos, seres vivos, seres humanos.

As características mais gerais do conhecimento, segundo Lefebvre (1983), são: 1º) é prático – antes de se efetivar como teórico, ele é experienciado, praticado; 2º) é social – na vida social descobrem-se outros seres semelhantes, que agem sobre os indivíduos e estes agem sobre eles e com eles estabelecem relações mais ricas e complexas; além disso, esses

outros seres humanos transmitem, de geração por geração, conhecimentos já adquiridos; 3º) tem um caráter histórico, pois todo conhecimento foi adquirido e conquistado.

Segundo o autor, deve-se partir da ignorância, seguindo um longo caminho (método) antes de chegar ao conhecimento.

A verdade não está feita previamente; não é revelada integralmente num momento predestinado. Na ciência, tal como no esporte, todo novo resultado supõe um longo treinamento, e todo novo desempenho, todo melhoramento de resultados, são obtidos de modo metódico. (LEFEBVRE, 1983, p. 50).

Por conseguinte, é o professor que, imbuído pelo conjunto de conhecimentos, valores éticos e de sua compreensão sobre a realidade (SHULMAN, 2005), dá concretude ao currículo e estabelece em sala de aula situações específicas para a sua realização (ROCHA, 2002).

Segundo Minayo (1994), há uma explicação histórica da hegemonia da ciência sobre as outras formas de conhecimento. A primeira, de ordem externa, é motivada pela possibilidade de responder às questões tecnológicas do desenvolvimento industrial. A outra, de ordem interna, é da própria ciência, pois os cientistas conseguiram estabelecer uma linguagem fundamentada em conceitos, métodos e técnicas para a compreensão do mundo, das coisas, dos fenômenos, dos processos, das relações. E esta linguagem é utilizada de forma coerente, controlada e constituída por uma comunidade que controla e administra a sua reprodução.

Sendo assim, o conhecimento produzido (ou transmitido) em sala de aula é resultado desse confronto entre as diferentes formas de leitura e visões de mundo e do método que se utiliza para o estudo de uma realidade.

Um método é um conjunto de preposições – coerentes entre si – que um ator apresenta para o estudo de uma realidade, ou de um aspecto da realidade... modifiquei o meu várias vezes em função da minha experiência ... mas sobretudo em função de como o mundo se apresenta, já que não posso inventar o mundo: *invento uma forma de interpretação pois o mundo existe independente de mim.* (SANTOS, 1994, p. 166, grifo nosso).

Outro aspecto a se considerar é a elaboração do conceito. Demo (1995), por exemplo, afirma que o conceito é produto do pensamento, não da realidade; é, pois, atividade mental, ou seja, ação da mente sobre a realidade. A realidade entra nesse processo não como medida final do pensamento, nem como puro acidente, mas como referencial essencial da aplicação teórica.

Para Vygotsky (2009), um fator determinante na evolução do pensamento verbal da criança é a formação do conceito, que para o autor é marcada por duas linhas de desenvolvimento: uma espontânea, relacionada à forma de pensamento com que a criança se relaciona com o mundo; e outra que se desenvolve no contexto escolar. O conhecimento, assim, acontece como resultado do sujeito na sua relação com o mundo. Para esta aprendizagem na escola é necessária uma demanda de práticas pedagógicas que possibilitem o aprendizado dos alunos.

1.2 Conhecendo os sujeitos da pesquisa

Ao longo da pesquisa, com base em pesquisa bibliográfica e documental, fui discutindo as especificidades do ensino de Geografia e conhecendo aspectos da formação dos profissionais que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental com este conhecimento. Para ampliar a compreensão deste processo, foi necessária a imersão no cotidiano de uma escola pública em Barreiras-BA, analisando o trabalho pedagógico desenvolvido pelos profissionais da educação nesta instituição. Iniciei meu trabalho de coleta de dados na escola em agosto de 2013, com oito professores nas turmas do 1º ao 3º ano dos anos iniciais do EF, conforme demonstrado na Tabela 1. Ao final de 2013, a escola iniciou obras para construção de uma quadra poliesportiva onde antes havia um pavilhão de salas, desalojando justamente a sala do 1º ano e uma turma de 2º ano, que foram transferidas em 2014 para outra escola. Dessa forma, durante todo o ano letivo de 2014, acompanhei os trabalhos apenas de seis professores do 2º e 3º ano nessa escola. A previsão era que as turmas do 1º e 2º ano retornassem para esta escola assim que as obras fossem concluídas, fato que não ocorreu até o término do ano letivo de 2014. Por conseguinte, a fase de aplicação de questionários e acompanhamento inicial feitos em 2013 permitiu-me coletar informações, contidas em gráficos e tabelas posteriormente destacados, de um total de oito professoras. A continuidade do acompanhamento no ano letivo de 2014 foi referente às atividades pedagógicas de seis professoras e da Reunião de Conselho de Classe realizada em 9 de janeiro de 2015, findando assim o ano letivo de 2014.

Tabela 1 - Organização das turmas selecionadas na escola em 2013

Nº de turmas	Matutino	Vespertino	Nº de alunos	Nº de professores
1º Ano	1	0	22	1
2º Ano	1	3	45	3
3º Ano	3	2	126	4

Fonte: Pesquisa de campo, 2014.

A escolha por trabalhar com este nível de ensino se deu, sobretudo, em função das pesquisas realizadas por Callai (2013a, 2013b), Pinheiro (2005), Libâneo (2010), Braga (1996, 2007), Straforini (2004, 2012) e Miranda (2012) acerca dos diversos questionamentos sobre o ensino de geografia nesta fase.

Considere, também, minha experiência nos processos formativos com os pedagogos e os diversos questionamentos levantados em sala de aula e no contexto da realidade escolar. Nessa configuração, analisei a condução do ensino desse conhecimento na realidade de uma escola, mediante a proposta curricular adotada e o registro de documentos e atividades realizadas (programa, plano de aula, atividades, projetos, reuniões coletivas, observação), bem como o posicionamento dos profissionais acerca da importância do ensino de Geografia neste nível de ensino.

No catálogo de dissertações e teses apresentado por Pinheiro (2005), referentes a um levantamento sistemático da análise e produção acadêmica sobre o ensino de Geografia no período de 1967 a 2003, das 317 produções avaliadas, apenas nove produções têm como tema de investigação os anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, os poucos estudos que focam esse nível de ensino revelam que, embora a Geografia conste no currículo oficial e nos documentos escolares como disciplina obrigatória, ela ainda está ausente da sala de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental (BRAGA, 1996, 2007; MIRANDA, 2012; STRAFORINI, 2004, 2012).

Libâneo (2010), avaliando os aspectos do ensino da didática, das metodologias específicas e das disciplinas de conteúdos dos anos iniciais do ensino fundamental, constata que, para essas disciplinas, há uma necessidade de aproximar a metodologia e o conteúdo, ou seja, não bastam apenas as orientações para o futuro professor quanto às bases metodológicas e procedimentais para ensinar os conteúdos dos currículos dos anos iniciais do ensino fundamental. O autor defende que é necessária uma articulação entre as metodologias e os conteúdos, pois estas estão completamente desconexas com os conteúdos. Da mesma forma, é

necessário que o professor entenda que ele é mediador do processo de ensino e de aprendizagem. Cabe ao professor ajudar o aluno a desenvolver processos mentais que lhe permitam interagir, com autonomia e criticidade, com o mundo e com a natureza.

Em suas pesquisas, o autor constatou que praticamente estão ausentes os conteúdos específicos do currículo do ensino fundamental nos anos iniciais, o que evidencia uma grave lacuna na formação.

Ao longo de minhas experiências no processo de formação profissional, constatei que, muitas vezes, esses conteúdos não são selecionados ou são negligenciados pelo professor na escola, o que reforça a ideia da ausência dos conteúdos específicos no Ensino Fundamental nos anos iniciais, como faz referência o professor Libâneo (2010).

No entanto, a pesquisa revelou que o ensino de Geografia se efetiva nesta escola e faz parte das orientações do Sistema Municipal de Educação neste município, sendo prescrita, para esta disciplina, uma carga horária de duas horas semanais. Além disso, cumpre-se uma determinação legal aprovada pela Câmara de Vereadores em 2006, a Lei nº 723, que recomenda que na grade curricular das escolas municipais do Ensino Fundamental, nas disciplinas de História e Geografia, se incluam os assuntos destinados ao conhecimento da região Oeste da Bahia.

Pelo que foi apresentado até aqui, fica evidenciado o interesse em conhecer o professor que conduz o ensino de Geografia na escola, discutindo a sua formação, sua práxis e os conhecimentos que mobiliza para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos alunos. Esse conhecimento, por sua vez, é fundamental para identificar caminhos e estratégias para potencializar esse ensino na prática cotidiana.

1.2.1 O Sistema Municipal de Educação em Barreiras-BA

É de responsabilidade dos municípios a organização do sistema de ensino, em cooperação técnica e financeira da União para educação pré-escolar e do ensino fundamental, conforme estabelecido na Constituição Federal brasileira de 1988, art. 30, VI. É dever do Estado e responsabilidade do município o atendimento de crianças até 6 anos de idade, nas creches, pré-escolas, e pelo Ensino Fundamental, que deve ser oferecido na área de abrangência municipal, na zona urbana e na zona rural.

Em Barreiras, o Sistema Municipal de Educação destina-se ao atendimento de alunos da Educação Infantil (creche e pré-escola) e do Ensino Fundamental (EF E EJA), compreendendo

um total de 21.794 alunos matriculados, distribuídos conforme apresentado na Figura 3. A Educação Infantil é oferecida nos Centros de Educação Infantil e o Ensino Fundamental é disponibilizado nas escolas municipais, atendendo a crianças a partir de 6 anos de idade, nos anos iniciais do ensino fundamental, adolescentes, jovens e adultos. Neste sistema, as atividades são desenvolvidas nos períodos matutino, vespertino, noturno ou em tempo integral (SME/BARREIRAS, 2012).

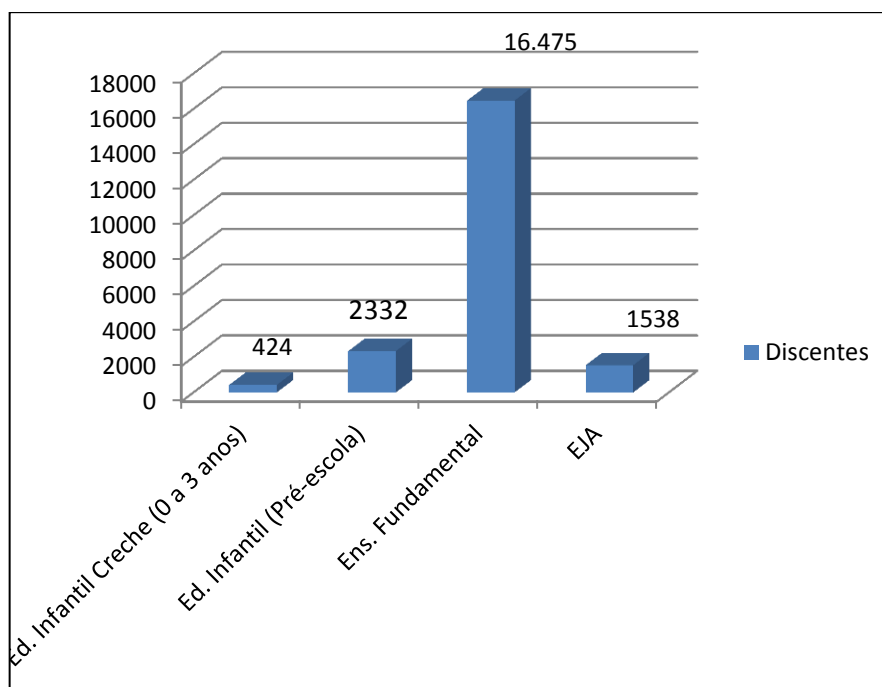


Figura 3 - Quantitativo de discentes matriculados no Sistema Municipal de Educação do município de Barreiras. Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2013. (Elaboração da autora, 2014)

Na educação infantil (0 a 3 anos) estão matriculados em creches 424 crianças em oito escolas/creche nos turnos matutino e vespertino. Na pré-escola (PRE I e II) são 2.332 crianças, matriculadas em 24 escolas na cidade, sendo seis dessas de tempo integral, e 36 escolas no campo. Conforme Oliveira (2010), a educação infantil em Barreiras, entre o período de 1960 a 1980, era tratada como jardim-de-infância e oferecida em uma única escola. A partir de 2000 foi implantada no Sistema Municipal de Educação a Educação Infantil.

Vale ressaltar o esforço dos pesquisadores nesta área, que passaram a exigir que o município se adequasse às políticas públicas para o atendimento às crianças em situação de vulnerabilidade, ampliando, assim, o tempo de permanência no espaço escolar e adequando os espaços físicos para o funcionamento em tempo integral e a organização curricular. Entretanto ainda é evidente o descaso do poder público perante esta demanda atual.

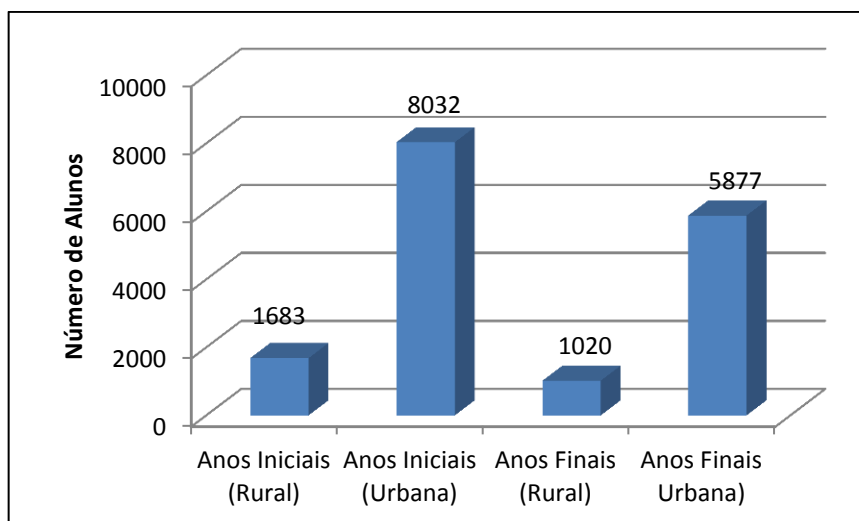


Figura 4 - Quantitativo de discentes matriculados no Ensino Fundamental Regular.

Fonte: INEP, 2014 (Elaboração da autora, 2014)²

No Ensino Fundamental de 9 anos (anos iniciais cinco anos e anos finais quatro anos) estão matriculadas 16.612 crianças entre 6 a 14 anos de idade, sendo 9.715 nos anos iniciais e 6.897 nos anos finais. Desse total, 13.909 estão matriculados em unidades na cidade e 2.703 no campo. Deve-se considerar ainda a coexistência do Ensino Fundamental de oito anos, que estará em processo de extinção à medida que haja expansão do novo ensino fundamental, adequando-se, assim, às orientações legais – Pareceres CNE nº 18/2007 e 7/2007 (PPP/SME, 2012). Os dois primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos serão considerados como o período em que se realizará a alfabetização das crianças que ingressarem nesse novo ensino fundamental, denominada de “Fase de Alfabetização”. Nesta fase não haverá retenção de um ano para outro, portanto, a aprovação será automática, o que não ocorrerá para os demais anos.

Na modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos – estão matriculados 1.527 alunos, sendo 1.280 na cidade e 247 no campo. O atendimento educacional especializado é oferecido no SME por professores das classes comuns de forma colaborativa, visando à inclusão (CENSO DA SME, 2013).

A figura abaixo traça a evolução do número de matrículas no Ensino Fundamental no Sistema Municipal de Educação de Barreiras-Ba., no período compreendido entre 2010 a 2014 e observamos uma diminuição do número de matrículas no Ensino Fundamental. Os dados estatísticos educacionais foram obtidos através do Censo Escolar coordenado pelo

² Os dados levantados na Secretaria Municipal de Educação registram 16.475 alunos matriculados em 2013 no Ensino Fundamental, enquanto os dados levantados no Censo Escolar do INEP(2013) registram 16.418 alunos matriculados no Ensino Fundamental.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação em todo o país. São informações importantíssimas para traçar um panorama nacional da educação básica e servem de orientação para a formulação de políticas públicas, utilizadas para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador usado como referência para o estabelecimento de metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação e que serve, também, como referência para o estabelecimento de metas a serem alcançadas pelos municípios. É possível avaliar dados sobre o rendimento (aprovação e reprovação) e movimento (abandono) escolar dos alunos no Ensino Fundamental.

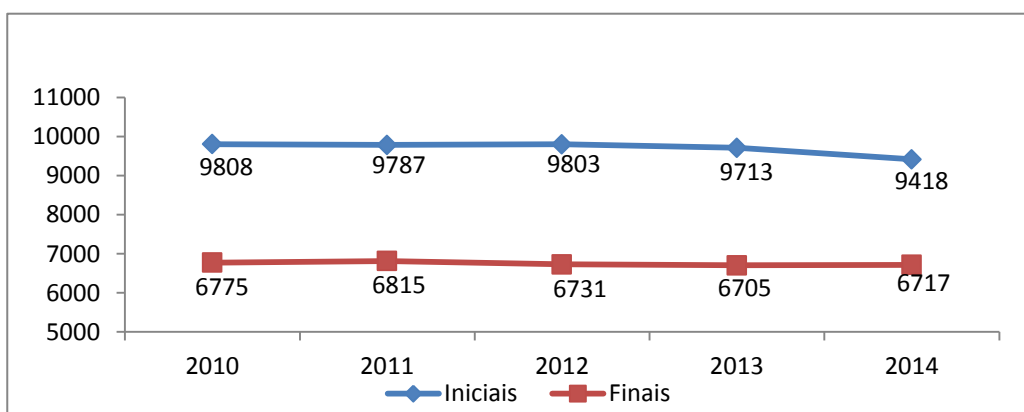


Figura 5 - Evolução do número de matrículas no Ensino Fundamental de Barreiras: 2010-2014.

Fonte: Censo Escolar INEP, 2014 (Adaptado pela autora).

Este quantitativo de alunos matriculados no SME está distribuído em 88 unidades escolares no município, sendo 47 localizadas na cidade e 41 no campo (Figura 6).

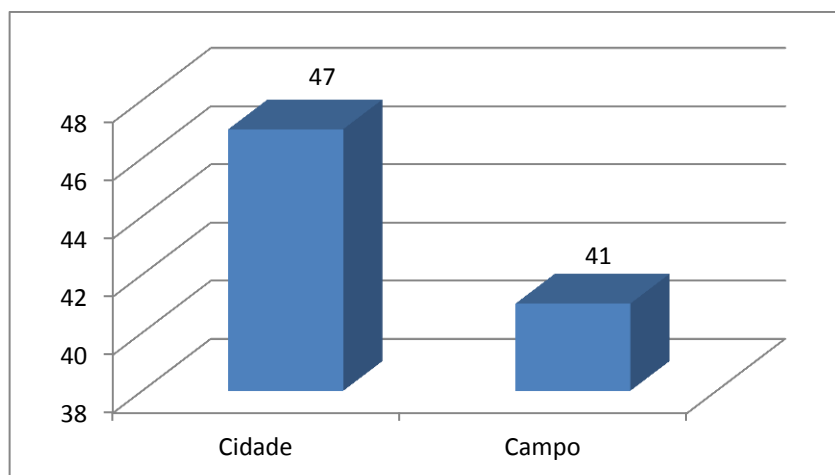


Figura 6 - Quantitativo de Unidades Escolares no município de Barreiras (Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2013).

Atualmente no município a educação de tempo integral está organizada com base no programa Mais Educação. Na sua concepção, este programa traduz a compreensão do direito de aprender como inerentes ao direito à vida, à saúde, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa.

A educação em tempo integral oportuniza o trabalho de profissionais da educação, dos educadores populares, estudantes e agentes culturais (monitores), observando-se a Lei nº 9.608/1998, que dispõe sobre o serviço voluntário. Trata-se de uma dinâmica instituidora de relações de solidariedade e confiança para construir *redes de aprendizagem*, capazes de influenciar favoravelmente o desenvolvimento dos estudantes. (PPP/SME, 2012, p. 221, grifo nosso).

O acompanhamento pedagógico nas escolas contempladas com o programa (28 escolas) é realizado pelo professor designado pela escola, em uma jornada ampliada de 40 horas semanais, que coordena a oferta e a execução das atividades de Educação Integral. Porém, deve-se afastar a ideia do que se convencionou a chamar de reforço, pois o que se pretende é dar mais significação à escrita e leitura nos entremeios da dança, da música, do esporte, do mundo midiático, textos em diferentes áreas de conhecimento etc. No município, alguns programas atendem a esta concepção e são desenvolvidos ou organizados em parcerias na perspectiva da educação não formal: Programa Mais Educação; PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil e Projeto Catavento.

Entretanto, analisando as condições dos prédios escolares do Sistema Municipal de Ensino em Barreiras, observa-se que há uma insuficiência de estrutura escolar disponível para o atendimento inclusive da educação em tempo integral, que exige uma maior adequação das condições estruturais dessas escolas. Diante da falta de vagas para responder à demanda, o município realizou reformas de ampliação de prédios escolares, ou incorporou por outra forma (aluguel, ocupação mediante cessão) novos prédios à rede existente (Tabela 2).

Quadro 2 - Condições dos prédios escolares da Rede Municipal de Ensino: zona urbana

PERÍODO	TOTAL GERAL	PRÉDIOS PÚBLICOS	PRÉDIOS ALUGADOS	PRÉDIOS CONVENIADOS
2001-2004	51	28	10	13
2005-2006	50	28	09	13
2007-2008	35	28	06	01
2009-2010	46	30	10	06

Fonte: PPP/SME, 2012.

Este fato caracteriza, segundo Algebaile (2009), pequenas manipulações do espaço e tempo escolar, induzidas pelo governo federal como um dos meios de realização da municipalização do ensino.

Foram diversas as formas de manipulações do tempo e do espaço reabilitadas em função da ampliação da oferta de vagas. Antigos recursos, produzidos ao longo do processo de expansão e oferta, e tão bem percebidos e analisados por Beisiegel (1974), na década de 1970, atualizaram-se de forma impressionante e foram agregadas a novos recursos de ação que, muito rapidamente, se tornaram compartilhados por administrações públicas de diferentes municípios e estados. (ALGEBAIL, 2009, p.290).

É possível perceber a precarização das “novas” escolas que são criadas para atender a uma política típica de um planejamento técnico, racional no sentido modernizador, que, assim formulado, se dirige à construção intencional de uma escola de baixa qualidade para manter o povo cativo (ALGEBAIL, 2009). Muitos profissionais da educação em Barreiras tecem críticas a essas condições, vendo-as como um retrocesso.

Para o atendimento desse quantitativo de alunos, a Secretaria Municipal de Educação do município possui um quadro de 2.251 docentes, sendo 1.414 professores concursados e 837 com contratos temporários (Figura 7).

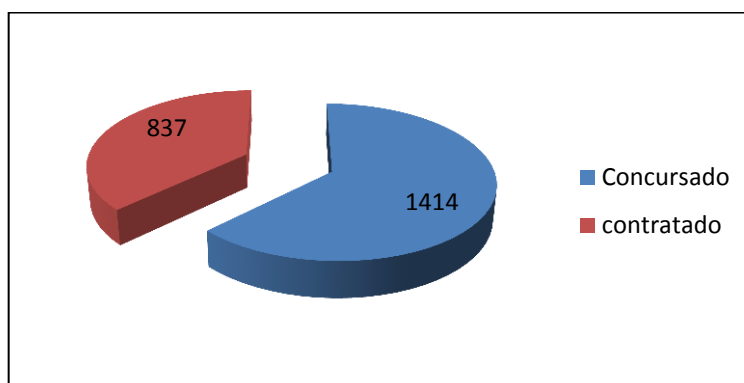


Figura 7 - Quantitativo de docentes e vínculo empregatício no município de Barreiras-BA.

Fonte: SME/Barreiras-BA, 2013. (Elaboração da autora, 2014).

Pelos dados do Censo Escolar 2014 do Inep, o quantitativo de docentes pertencentes à Secretaria Municipal de Educação de Barreiras é de 2.017 docentes.

A correspondente política de efetivação de funcionários voltados para educação inicia-se no município em 1995 com o primeiro concurso público incluindo profissionais da educação. Em 2000, 2004 e 2008 são realizados novos concursos destinados ao preenchimento de vagas para a educação, porém este quadro está defasado, haja vista a

necessidade de contratação temporária de 837 para o atendimento da educação no município. Este fato mobiliza a categoria profissional da educação e da sociedade local para a realização de novos concursos.

Em 1994 foi instituído o primeiro Estatuto do Magistério Público Municipal de Barreiras, pela Lei Complementar nº 239, o qual foi reformulado em 1997, 2003 e 2007 atendendo aos princípios da Lei 9.394/96 e à mobilização da categoria. Concomitante a este processo tem-se também a aprovação dos Planos de Carreira e Remuneração do Pessoal do Magistério, reformulados e aprovados em 2003 e 2007. Atualmente passa por novas demandas e está em processo de discussão para uma nova aprovação.

Para gerenciar e estabelecer uma política de planejamento e operacionalização da educação nessa cidade em 2004, foi elaborado o primeiro Plano de Desenvolvimento da Educação Municipal de Barreiras. Este documento passa por estudo e discussões desde 2009 para a elaboração de um novo PME, na perspectiva de consolidar um sistema de educação que eduque e seja inclusivo.

É significativo o quantitativo de professores com formação superior (91%) no SME de Barreiras, o que demonstra a adequação à Lei nº 9.394/96, artigo 62, quanto à exigência para admitir somente professores habilitados nesta condição (Figura 8). Com formação no Magistério, os dados registram um quantitativo de 8% e com apenas o Ensino Médio concluído 1%, e com Ensino Fundamental incompleto apenas um professor.

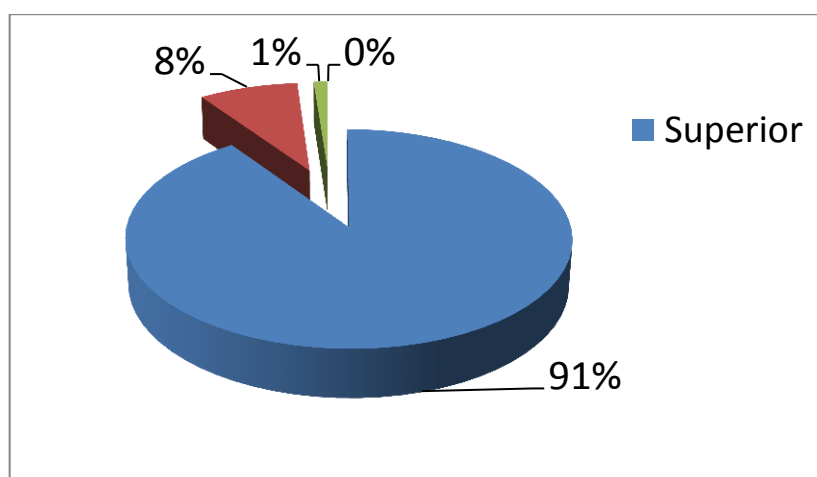


Figura 8 - Quantitativo de professores com formação superior na SME/Barreiras-BA.

Fonte: Censo Escolar, INEP, 2014. (Elaboração da autora, 2014)

Quando se refere à formação, é preciso contextualizar a política de formação docente no Brasil. Na década de 1980, a implementação dessas políticas visava, sobretudo, que o país

alcançasse um patamar de desenvolvimento econômico e social idealizado pelo projeto de redemocratização do Estado brasileiro logo após a ditadura militar.

Nesse período, era vital que as ações do Estado priorizassem o combate e o controle da pobreza por meio de políticas públicas que atendessem preferencialmente aos anos iniciais da escolarização obrigatória (OLIVEIRA, 2013).

A realidade educacional brasileira se apresentava com índices negativos decorrentes do longo período militar, que não colocou em primeiro plano a educação e as questões sociais no país. Nessa época, por volta de 25% dos professores de 1º grau não tinham formação superior, o que gerou distorções e ambiguidades nas questões metodológicas e epistemológicas da formação, refletindo na qualidade da educação, ou, como afirma Brzezinsk (1997), na profunda falência do ensino e da organização escolar. Todas essas questões mobilizaram amplos setores da sociedade brasileira que lutaram em prol da defesa dos direitos sociais, tais como educação e saúde (DOURADO, 2011).

Nesse contexto, os cursos de Pedagogia, conforme Pimenta e Libâneo (2011), passaram por um forte debate sobre a necessidade de aprofundar e fortalecer a valorização da Pedagogia como campo de conhecimento e, ao mesmo tempo, da sua formação. Os profissionais da educação, que têm como práxis social, como seu objeto de estudo, o compromisso de educar estudantes, professores e a si próprios, reconheciam as fragilidades na formação. Tal situação os levou à mobilização no sentido de se promover uma ampla reformulação dos cursos de formação de educadores, na tentativa de superar a fragmentação das habilitações no espaço escolar, e também de se empenharam à luta pela valorização do pedagogo.

Trata-se de reflexões que foram encabeçadas pelos mais variados fóruns de debate educacionais e que permitiram um consistente aporte político, técnico e científico para o tratamento das questões educacionais. Entidades como Associação Nacional de Formação de Profissionais de Educação, a Anfope, criada em 1990, a realização da I Conferência Brasileira de Educação e a instalação do Comitê Pró-Formação do Educador com sede em Goiânia-GO, mais tarde denominado Conarefe – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – promoveram uma ampla conscientização da necessidade da reformulação do Curso de Pedagogia no Brasil (BRZEZINSKI, 1997). Os desdobramentos estabeleceram uma concepção de Base Comum Nacional, fazendo referência a um corpo de conhecimento capaz de identificar o profissional de educação articulada em eixos curriculares, sendo que “a Base Comum Nacional deveria abranger três dimensões fundamentais e intrinsecamente relacionadas: a dimensão profissional, a dimensão política e a

dimensão epistemológica”.

No entanto, é consensual, segundo Pimenta e Libâneo (2011), que tais debates propuseram alterações de ordem curricular e na gestão escolar. Entretanto, a mais significativa delas foi a exigência de formação em nível superior de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, visto que a LDB nº 9.394/96 – artigo 62 e disposições transitórias dessa mesma lei, Título IX, art. 87, parágrafo 4º – determinou o estabelecimento de tal adequação até 2007. Após essa data, a admissão é apenas de professores habilitados em nível superior (PIMENTA; LIBÂNEO, 2011). Podemos relacionar esta discussão à denominada e denunciada formação aligeirada. Nesse sentido, assim se posicionam Pimenta e Libâneo (2011, p. 57):

[...] rejeitamos a redução do curso de Pedagogia à formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, não nos pareceu oportuna a designação de Escola Normal Superior dada a esses cursos na legislação mais recente do Conselho Nacional de Educação. A argumentação que desenvolvemos até aqui acentua a nossa posição contrária à extinção do curso de Pedagogia, como também contrária à autonomização de uma Escola Normal Superior. A nosso ver, a institucionalização da Escola Normal Superior significa reedição da antiga Escola Normal cuja concepção está ultrapassada.

Dessa forma, os autores apresentam contribuições essenciais para o aprofundamento da consciência dos educadores, de modo que suas práticas funcionais devidamente situadas possam gestar propostas que confirmem à Pedagogia, bem como à formação dos professores importância científica, social e cultural.

Nesse sentido, os movimentos sociais no Brasil, a partir da década de 1970, e mais tarde, a criação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), na década de 1980, reivindicam políticas públicas que modifiquem o atraso educacional na zona rural. Assim, a LDB 9.394/96, visando garantir a universalização do ensino para a população do campo, aprova as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, conforme o Parecer 36/2001 e a Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação. O objetivo é o fortalecimento e a construção de políticas públicas que garantam o acesso e a permanência da educação de qualidade para os povos do campo.

No município de Barreiras, a Educação do Campo é organizada em classes multisseriadas com crianças da Educação Infantil e crianças do Ensino Fundamental sob a responsabilidade de um só professor. Esse modelo de organização multisseriada é amplamente criticado por educadores, principalmente em relação à qualidade da educação oferecida, sendo a causa do alto índice do fracasso escolar. A orientação pedagógica para as

classes multisseriadas se fundamenta no Programa Escola Ativa, adaptado à realidade sociopolítica, econômica e cultural do povo do campo, e conforme o PPP, tem apresentado avanços significativos.

O município deve se responsabilizar também pelo transporte de alunos e professores, principalmente para o atendimento dos alunos pertencentes à zona rural que buscam o acesso ao ensino obrigatório. O número de docentes que atendem à zona urbana é de 1.545 e na zona rural 472 (Figura 9).

O Ministério da Educação executa dois programas que visam ao atendimento de alunos na zona rural: o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (Pnate), instituído em 2004 pela Lei nº 10.880 e o Caminho da Escola. Ambos atendem também crianças e adolescentes participantes do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil. Por Medida Provisória nº 455/2009, transformada em Lei nº 11.947/2009, o programa foi estendido a toda educação básica.

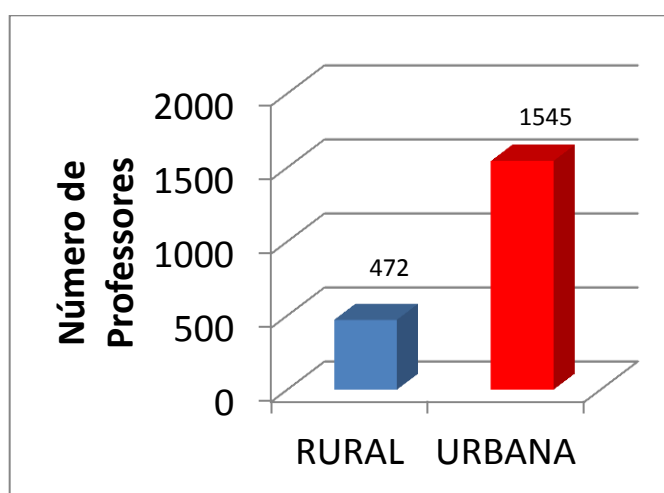


Figura 9 - Quantitativo de Professores na zona urbana e rural.

Fonte: Censo Escolar, 2014 (INEP). Elaboração da autora, 2014.

1.2.2 Perfil dos professores na escola investigada

Para traçar o perfil das oito professoras envolvidas nesta pesquisa e tracejar meu objeto de investigação, em agosto de 2013 realizei um primeiro encontro, do qual participaram também o coordenador pedagógico e gestor da escola, para a apresentação da proposta de estudo.

Obtido o consentimento de todos, passei a observar a rotina do trabalho pedagógico desenvolvido na escola, estabelecendo a aproximação necessária para o convívio profissional

durante o período previsto para esta etapa da pesquisa – agosto de 2013 a setembro de 2014.

Apliquei um questionário (Apêndice A), dividido em duas partes, para coleta de dados sobre a formação e atuação profissionais, buscando caracterizar o perfil, a formação e o tempo de experiência com a docência. Tais informações são contempladas em minha análise sobre a Geografia que é ensinada no 1º, 2º e 3º anos iniciais do Ensino Fundamental (Tabela 2).

As professoras possuem curso superior em Pedagogia ou em Normal Superior, quatro são egressas do curso de Pedagogia da Uneb e uma não possui formação superior (Figura 10). A Uneb, de fato, esteve *pari passu* no debate sobre a política educacional brasileira e, nesse contexto, assim como as demais universidades públicas, atendeu às exigências legais, reformulando os Cursos de Licenciatura e de Pedagogia.

Tabela 2 – Identificação dos professores

Código	Idade	Gênero	Formação	Instituição	Ano de conclusão do curso	Vínculo empregatício	Ano de Ingresso no município	Ano EF	Tempo de experiência no magistério
P1	41	F	Pedagogia	UNEB	1999	Concursada	2004	2º	21 anos
P2	38	F	Pedagogia	FASB	2007	Concursada	1996	3º	20 anos
P3	43	F	Normal Superior	UESPI	2011	Concursada	2012	3º	15 anos
P4	32	F	Pedagogia	UNEB	2014	Concursada	2008	2º	07 anos
P5	33	F	Letras	UNEB	2012	Concursada	2012	3º	03 anos
P6	-	F	Normal	-	-	Contratada	2006	2º	09 anos
P7	45	F	Pedagogia, cursando História	UNEB/FASB	2006	Concursada		2º	18 anos
P8	34	F	Pedagogia	UNOPAR	2009	Concursada	-	1º	10 anos

No Câmpus IX da UNEB, o curso de Pedagogia também se adequou à legislação. Vale destacar que este é o espaço de formação da maioria dos docentes do SME de Barreiras.

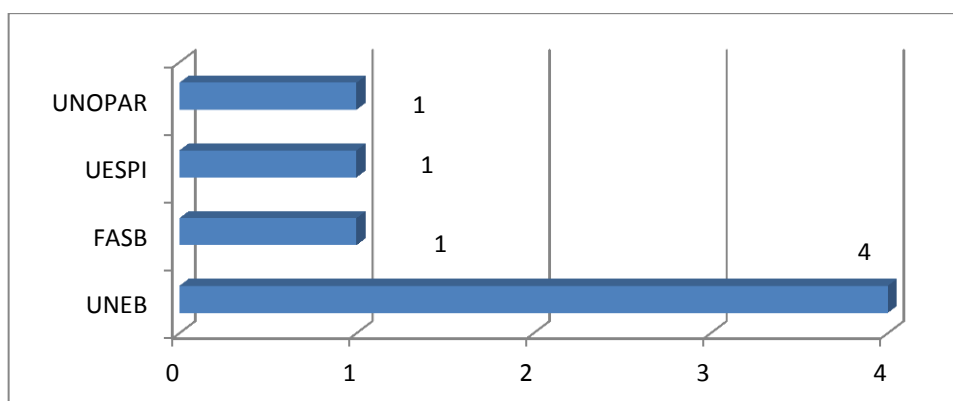


Figura 10 - Instituições formadoras do curso de graduação. Elaborada pela autora, 2014.

A concepção do Curso de Pedagogia tem como missão básica a formação holística, técnica, política e humana com sólida orientação ética, estética, rigorosa base epistemológica, postura reflexiva e capacidade de transposição didática. Segundo o Projeto de Reconhecimento do Curso de Pedagogia (2012), cabe aos pedagogos e pedagogas estarem aptos(as) para o exercício laboral e enfrentamento dos desafios inerentes à sua profissão e condição de sujeitos históricos, nos mais diversos ambientes pedagógicos e da vida social com um todo.

O curso de Pedagogia forma o pedagogo, profissional preparado para o exercício da docência e para a gestão dos processos educativos escolares e não-escolares na produção e difusão do conhecimento no campo educacional. Um ser que se saiba, conforme ideais freireanos (1997), inconcluso, inacabado, incompleto e imperfeito, mas por isso mesmo um ser de possibilidades. Logo, um(a) aprendente permanente. (Projeto de Reconhecimento do Curso de Pedagogia, UNEB, Câmpus IX, 2013).

Na concepção do PPP/SME (2012), os ideais freirianos (1997) estão na base da formação do pedagogo, que precisa compreender a educação como um processo social fruto de um contexto histórico. O pedagogo precisa se reconhecer com um ser social, reflexo de sua história, capaz de refletir sobre si mesmo, sobre o seu trabalho, descobrir-se como um ser inacabado que está em constante busca e assumir o compromisso coletivo e autonomia para a consolidação de uma política de inclusão social.

O SME de Barreiras adere a esta compreensão e tem conduzido políticas públicas de formação profissional visando à valorização dos profissionais da educação, a exemplo da parceria entre a prefeitura e a UNEB, Câmpus IX, que viabilizou a graduação em Pedagogia de cem professores que ainda não tinham tal formação. Outra iniciativa foi o oferecimento de bolsas de estudos em universidades privadas com a mesma finalidade de elevar o nível dos educadores.

Entretanto, a busca pela formação continuada acaba sendo de responsabilidade quase que pessoal dos profissionais da educação. Muitos pesquisadores reconhecem a escola como lugar de formação, pois se compreende que, no ambiente de trabalho, é possível refletir e reconstruir sua prática, resultando em um ganho pessoal e profissional, mas é preciso garantir espaço/tempo na escola para estas ações.

Segundo Nóvoa (1992), o desenvolvimento profissional, como eixo de formação docente, precisa se articular também com o desenvolvimento pessoal e organizacional, e com todos os profissionais envolvidos na rotina da escola, incluindo alunos e pais. Dessa forma, por meio do trabalho, refletindo coletivamente sobre a práxis, é possível reconstruir a

identidade profissional, pois há um conhecimento prático, um saber da experiência que precisa ser compartilhado por todos. Trata-se de um ganho coletivo a experiência de muitos projetos idealizados e acompanhados por todos no contexto da escola. É um saber da experiência que sempre se renova, uma vez que pode se estabelecer uma cultura colaborativa, logicamente sem deixar, entretanto, de considerar todas as interferências externas da realidade escolar.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2011), as ações do desenvolvimento profissional não podem estar desconectadas do processo de gestão e da cultura organizacional da escola. Se a escola é uma organização educativa, logo tudo nela educa – o edifício escolar, as condições materiais, a conduta dos professores e funcionários, a limpeza. Todos esses elementos dizem muito da saúde da escola, da capacidade contínua de renovação desses profissionais e da interação existente entre todos envolvidos no trabalho educativo. Nesse ponto, os autores chamam a atenção do quanto os professores podem interferir na cultura escolar – positiva ou negativamente. O desenvolvimento pessoal, através da autorreflexão crítica, não pode estar desvinculados dos programas de desenvolvimento profissional.

Outra concepção importantíssima que emerge dessas discussões é a necessidade da formação continuada para formar o professor pesquisador. O que se pretende com elas é apontar que o professor, como profissional da educação, esteja preparado para realizar suas atividades docentes, fundamentando-se numa ação investigativa, o que significa dizer que o professor, no momento de preparação de suas aulas, deve problematizar o conteúdo.

Ao problematizar o conteúdo, o professor pode possibilitar, aos alunos e a si próprio, autonomia e criticidade para compreender o mundo que o cerca, pois esse mundo é carregado de significações, valores, interesses políticos e sociais diversos. É essa a razão por que se prega a necessidade de valorização do trabalho investigativo, deve ser valorizado.

Do total de oito professores da escola selecionada na pesquisa, sete já fizeram curso de Pós-Graduação (Quadro 3), o que permite concluir que há uma conscientização cada vez maior desses profissionais no sentido de compreenderem a educação como uma possibilidade de transformação da realidade social, muito embora saibamos que a grande maioria dessas especializações são oferecidas em cursos não presenciais, de qualidade duvidosa, motivados também por uma necessidade de complementação da formação inicial e pela possibilidade de ascensão vertical na carreira. Assinale-se, inclusive, que dois deles já concluíram mais de uma especialização.

Quadro 3 - Formação continuada dos docentes – Modalidade: Especialização

Carga Horária	Pedagogia				Normal Superior	
	Especialização em Psicopedagogia	Especialização em Educação Infantil	Educação	Gestão e Coordenação	Especialização em Gestão e Coordenação	Especialização em Psicopedagogia
20 horas	2	1	1	1	1	1
40 horas	1			2		
Total	3	1	1	3	1	1

Fonte: Pesquisa de campo, 2014.

No que diz respeito ao tempo de experiência dessas profissionais com a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, das oito professoras selecionadas, seis têm mais de dez anos de experiência na docência, uma com menos de dez anos e apenas um com menos de cinco anos de experiência (Figura 11). O gráfico revela também a existência de professoras com um tempo maior de experiência. Uma delas, por exemplo, possui mais de vinte anos de profissão. Segundo Shulman (2001), a experiência que o professor possui em sala de aula, o que denomina “sabedoria adquirida com a prática”, configura-se como uma importante referência para a compreensão dos conhecimentos pedagógicos da matéria ensinada.

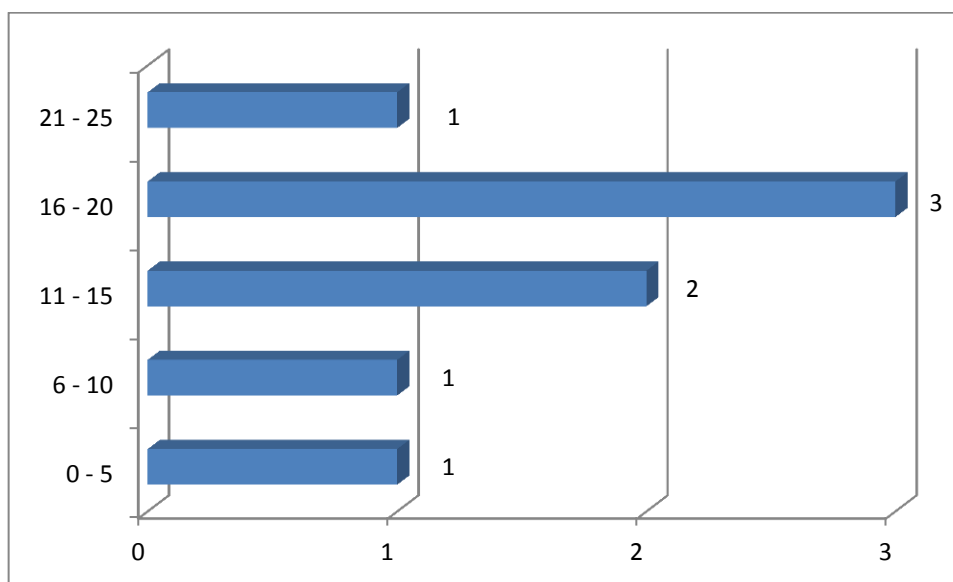


Figura 11 - Tempo de experiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental na escola investigada (Fonte: autora, 2014)

Para Shulman (2001) a sabedoria adquirida com a prática é uma fonte de conhecimento, o que permite distinguir os professores como experientes e os inexperientes. Muitos dos conhecimentos são obtidos com a prática, em função das estratégias pedagógicas do conteúdo ensinado. Para esse autor, uma vez que são amplos os conhecimentos adquiridos

da experiência, eles devem ser compartilhados na escola.

Acerca da estabilidade dos docentes na SME, os dados revelam que sete professores na escola pesquisada são concursados e apenas um possui contrato temporário (Figura 12). Essa característica do perfil profissional da escola estudada permite avaliar o desempenho e o compromisso desses profissionais nos projetos desenvolvidos pela comunidade escolar, o que se evidencia na elaboração e no acompanhamento da principal ferramenta de planejamento e ação na escola – o PPP. Como no PPP são apresentados os princípios e as diretrizes das decisões pedagógicas assumidas em reuniões pedagógicas coletivas, é possível a criação de uma consciência coletiva dos desafios a serem enfrentados na rotina escolar.

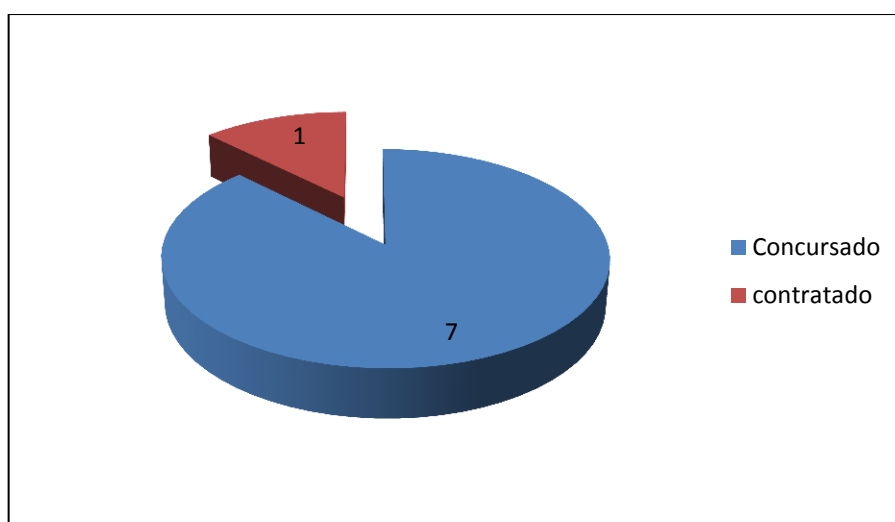


Figura 12 - Quantitativo de docentes e vínculo empregatício na escola investigada
(Fonte: autor, 2014).

Para uma avaliação da estrutura e organização do ensino no Brasil, com foco na formação e atuação do pedagogo, ainda é preciso considerar a profissionalização docente. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2011, p. 276) há um complexo vínculo coletivo entre os diversos agentes que atuam na escola.

As condições de conceituação de uma profissão incluem a especificidade de suas tarefas, o exercício dessas tarefas em período integral, a regulamentação das relações de trabalho, a organização em sindicatos, salários compatíveis à função exercida e dignidade no exercício profissional.

Muitos autores argumentam que a política educacional brasileira não tem demonstrado preocupação concreta com a situação de penúria vivenciada por profissionais da área. Muitas vezes a falta de professores é suprida por outros profissionais, ou ainda por profissionais com

formação pedagógica em cursos aligeirados compostos por uma carga horária mínima de oitocentas horas, fruto de políticas educacionais equivocadas para suprir a carência na área educacional. Isto permite o oferecimento de baixos salários e de profissionais que apenas estão na educação como “bico” enquanto não conseguem outra ocupação.

Tal realidade evidencia o quanto é preciso ainda avançar para o cumprimento do que é exigido por lei. A Constituição Federal (1988) estabelece a necessidade de assegurar estatutos e planos de carreira do magistério público. A LDB 9394/96, em seu artigo 67, institui que a valorização profissional deve ser realizada mediante a garantia dos planos de carreira, de ingresso exclusivo por concurso público de provas e títulos; licenciamento remunerado para aperfeiçoamento profissional, piso salarial profissional, hora-atividade reservada para planejamento e avaliação e condições adequadas de trabalho.

Cabe registrar que, no decorrer dos trabalhos para este estudo, o município pesquisado mostrou que apresenta muitas deficiências relacionadas às condições de trabalho e ao perfil dos profissionais da educação que atuam, também, com o ensino de Geografia na escola básica de Barreiras.

1.3 Ensino de Geografia na escola básica

Data do século XIX a institucionalização do ensino de Geografia no Brasil, como demonstram estudos desenvolvidos por Moraes (1988), Cavalcanti (1998), Pereira (1999), Vesentini (2004) e Vlach (2004), por exemplo, que tratam de como essa área do conhecimento foi instituída nos currículos escolares e como ela se mantém até hoje.

A escola, como sistema público, surge no século referido assentado no ideal iluminista de uma sociedade mais justa e igualitária, que passou a defender a ampliação da formação cultural para todos, contrapondo-se ao paradigma medieval de uma escola elitista e para poucos.

A universalidade da escolarização na modernidade, baseado no saber científico, teve como função principal o controle da sociedade e da natureza. E foi na França, em 1782, com a aprovação do plano Condorcet, marco da Revolução Francesa, que se inicia a organização da instrução pública como responsabilidade dos poderes públicos e como um instrumento que permitirá doravante, aos indivíduos, sua sobrevivência (PEREIRA, 1999).

O conhecimento geográfico, também sistematizado nesse mesmo século, teve como enfoque a terra-homem, possibilitando o reconhecimento e a descrição dos lugares, o que

serviu para reforçar o sentimento patriótico de pertencimento e defesa do Estado-nação. O ensino de Geografia, enfatizando, sobretudo, os elementos físicos meramente descritivos e utilizando-se de um discurso de neutralidade e apolítico, impediu o raciocínio sobre o lugar e a conscientização espacial (MORAES, 1988).

No Brasil, vários são os estudiosos que contribuíram para o embasamento epistemológico da Geografia. Exponentes como Delgado de Carvalho, no fim do século XIX e início do século XX, são marcos para a formação da Geografia em nosso país. Os estudiosos apontam a década de 1930 como sendo o período da sistematização da Geografia no Brasil. Geógrafos como Pierre Deffontaines e Pierre Monbeig (franceses), geógrafos brasileiros como Ary França, Aziz Ab`saber, Antônio Rocha Penteado, Elinade Oliveira Santos, Maria Vicente de Carvalho e Haroldo Azevedo, no eixo Rio-São Paulo, Josué de Castro e Manoel Correia de Andrade em Recife, e tantos outros, contribuíram para a sistematização da Geografia brasileira.

Vlach (2004) tem demonstrado em seus estudos a existência de uma relação muito próxima entre a escola, o ensino de geografia e a construção do Estado-nação brasileiro, desde o início do século XIX. Assim, justifica o interesse da adoção dos conhecimentos ou princípios geográficos, mesmo de forma indireta, principalmente em textos onde se fazia referência à descrição do território, sua dimensão e aos aspectos naturais, na então disciplina História do Brasil.

A característica principal da Geografia nesta fase, segundo Vlach (1988), era de uma Geografia que atendesse aos interesses político-ideológicos. Sua função principal era promover processos formativos que estimulassem alunos e professores para um sentimento nacionalista patriótico na construção e fortalecimento do Estado-nação.

Por conseguinte, sob este viés, a construção de currículos numa mera listagem de conteúdos dispostos em uma ordem linear, enciclopédica e desinteressante marca o que se rotulou de geografia moderna ou tradicional.

Nas últimas décadas, sobretudo a partir da década de 1980, vários pesquisadores focados no ensino de Geografia passaram a pensar um ensino mais significativo para alunos e professores. Um ensino que possa ser utilizado como ferramenta capaz de contribuir para uma melhor interpretação do mundo e da sua realidade é o objetivo definido para a disciplina. Essa configuração tem se efetivado propondo orientações para novas práticas, modificações substanciais no livro didático e, da mesma forma, tem influenciado novas diretrizes curriculares.

Diversos autores destacam a necessidade de não apenas se elencar conteúdos, mas,

sobretudo, compreender que a Geografia escolar, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, deve estar muito mais preocupada em desenvolver nos alunos habilidades e princípios necessários a sua vida (CALLAI, 1996, 2006; CAVALCANTI, 1998, 2008; CASTROGIOVANNI, 2006; ZANATTA, 2003; ALMEIDA, 2004; PONTUSCHKA, 2004; CASTELLAR, 2010).

Não obstante, como Souza (2009) destaca, esses estudos têm demonstrado a existência de um distanciamento entre os conceitos da Geografia acadêmica e sua aplicabilidade na Geografia escolar, o que contribui para a falta de interesse dos alunos com essa disciplina.

Esses estudiosos, tendo como perspectiva a superação desse modelo ultrapassado de ensino tradicional, clássico ou moderno, marcam, assim, o surgimento no Brasil de grupos de pesquisadores em vários centros de ensino superior, que passam a pesquisar o ensino de Geografia e a formação de professores.

Todas essas questões são reflexo das discussões travadas, de uma maneira geral, pela sociedade em relação ao papel que a escola deve desempenhar como lugar de geração de conhecimento e desenvolvimento coletivo. Nesse aspecto, questionam-se também o currículo proposto pelas diversas disciplinas e suas atribuições na formação de cidadãos ativos na sociedade.

Inquietações dessa ordem dão origem à descoberta de diversas atividades que podem motivar a prática em sala de aula. Para tanto, é importante tratar de questões como: O que ensinar? Para que ensinar? Como ensinar? Como motivar o aluno para organizar a produção do conhecimento? Como se apropriar da produção do conhecimento na escola e não ser meramente repassador de conhecimento? Como pensar a escola a partir da escola e para a escola?

Callai (2010) afirma que a finalidade da educação geográfica é proporcionar aos alunos maneiras diversas de desenvolver modos de pensar a dimensão espacial. Refere-se à possibilidade de que crianças e jovens envolvidos nos processos formativos da escola, por meio do ensino de Geografia, tenham uma formação pelo exercício da cidadania mediante a construção de conhecimentos e habilidades que ampliem a sua compreensão do lugar onde vivem e atuam (CAVALCANTI, 2008). Sendo assim, não se estará apenas estabelecendo a percepção espacial nos alunos, mas sobretudo compreendendo que, nas atividades no dia a dia, se contribui também para a produção do espaço.

Dessa forma, a Geografia escolar tem um estatuto próprio e não está inteiramente subordinada aos conhecimentos elaborados pela academia, conforme argumenta Cavalcanti (2008, p. 27):

A investigação a respeito dos caminhos percorridos e configurados na geografia escolar é importante e necessita ser aprofundada. Sua importância está, no meu entendimento, relacionada a vários fatores. Entre eles destaco dois pontos. O primeiro é o de que essa reflexão permite esclarecer que a geografia escolar tem um estatuto próprio e não necessariamente está subordinada ao que prescreve para ela na Academia, e o segundo é o de que a geografia não é uma simplificação da ciência, no sentido de ter como parâmetro a referência direta do conhecimento científico quanto do conhecimento cotidiano.

Definida assim a geografia escolar, as discussões envolvem reflexões acerca dos saberes docentes e de sua relação com a teoria e a prática. O que se presencia, portanto, é o crescimento de um importante campo de pesquisa em didática em geografia, traçando orientações seguras para a sua prática.

No entanto, Callai (2010) alerta para a diferença existente entre a ciência e a disciplina, pois em suas bases teóricas uma avança e consolida um tipo de Geografia. Como disciplina na escola, ainda existe a primazia do conteúdo descritivo e informativo, que impede desenvolver raciocínios espaciais.

Pode-se apontar também que, se o professor não tiver consciência do seu papel fundamental para a transformação do meio social em que está inserido, mesmo com alguma prática científica inovadora não será capaz de revolucionar a prática pedagógica, não passando de ações pontuais nesse meio.

Assim sendo, no espaço de formação docente deve-se instaurar um processo de aprendizagem em que professores e estudantes sejam responsáveis por processos formativos coletivos.

Santos (1998) alerta para a ameaça do divórcio entre a função de ensinar e o papel do intelectual. Para ele, cada professor deve ser pesquisador e intelectual, não meramente repassador de conhecimentos. Ou como afirma Vesentini (2004), professores e alunos também podem ser coautores do saber, podem pesquisar e chegar a conclusões próprias que não sejam meramente cópias ou reprodução do conhecimento já pronto e instituído.

No tocante à formação dos professores da Educação Básica no Brasil no curso superior, pode-se dizer que é uma demanda recente, cujos processos formativos tiveram impulso a partir dos anos de 1990, principalmente para atender às exigências do Banco Mundial, que demonstrava, em estudos levantados sobre os países em desenvolvimento, problemas na formação dos professores da escola básica em diversos países da América Latina, entre eles o Brasil.

A realização das Conferências Brasileira de Educação (CBEs) nesse período aponta para a necessidade de se proceder a uma transformação paulatina da formação dos professores

para a escolaridade básica a ser realizada no ensino superior, principalmente para atender às alterações propostas pelos instrumentos legais que orientam a educação no Brasil.

Segundo Cavalcanti (2010), ao final do século XX as muitas transformações mundiais ocorridas na organização da sociedade provocaram intensos debates filosóficos e científicos. E a Geografia, como ciência social, desde a década de 1990 também vem participando desse processo.

O discurso que ficou conhecido com o rótulo de *geografia crítica*, que postulava uma ciência geográfica de cunho marxista, começou a ser abalado. Tanto quanto em outras áreas do pensamento científico no mundo, cresceram os questionamentos ao chamado socialismo real, abrindo brechas na aparente solidez do marxismo. Surgiram novos enfoques de explicação e interpretação da realidade. Na Geografia, a análise marxista não desapareceu (assim como não desapareceram as chamadas Geografia Tradicional e Quantitativa), mas adquiriu outras nuances. De uma certeza de que o espaço socialmente determinado constituía o cerne da análise geográfica, foram surgindo outras formulações, marxistas e não marxistas, ora elegendo como objeto de estudo *o lugar* como espaço subjetivo vivenciado pelo sujeito, ora o *território* como expressão de domínio de grupos de poder, provocando o fortalecimento da análise geopolítica na geografia, ora o *espaço* como poder, entre outros. (CAVALCANTI, 2010, p. 16).

Todas essas transformações promoveram diferentes interpretações e reformulações em categorias e conceitos da Geografia. Conceitos que anteriormente eram tomados para a explicação da realidade social, tais como de Estado, nação, cultura, imperialismo, dependência, centro, periferia, marginalidade, foram colocados em xeque, razão por que, no atual período, denominado globalização da sociedade, uns ganharam novas conotações e outros perderam seu poder explicativo (CAVALCANTI, 2010).

Assiste-se cada vez mais à ampliação do meio técnico-científico-informacional (SANTOS, 1996). Trata-se de conceito usado para caracterizar o período atual, graças à adoção de um mesmo conjunto de objetos técnicos que estão, hoje, presentes em uma escala planetária. É por meio desse conjunto que se realizam a produção, a circulação, o trabalho, enfim todas as ações humanas. Engendra-se, assim, uma nova geografia dos lugares com a sobreposição dos novos sistemas de objetos técnicos que, muitas vezes, se somam aos preexistentes (rodovias, aeroportos, portos, hidrelétricas, ferrovias, fábricas, bancos, universidades, pontes), formando arranjos espaciais específicos. Com a difusão das redes de informação, esse sistema é cada vez mais interdependente, articulando diversas regiões do mundo.

Diante desse contexto de mudanças, a Geografia reformulou suas categorias e conceitos para poder explicar a realidade atual. A geografia escolar, por sua vez, tem buscado

uma nova forma de mediação pedagógica, o que passa também pela necessidade de discutir a formação do professor e a relação didática entre professor-aluno. Afinal, ensinar e aprender, embora indissociáveis, são dois processos distintos e cada um tem sua especificidade. Nesse bojo, as orientações devem influenciar para que surjam propostas inovadoras para o ensino e a formação de professores, gerando, sobretudo, alterações curriculares, no livro didático para a escola, desde os anos iniciais do ensino básico.

1.3.1 O que é aprender Geografia? Como se ensina Geografia?

Desde a década de 1990, vêm sendo promovidas reflexões e produzidos conhecimentos sobre o ensino da geografia escolar, buscando entender como se dão os processos de aprendizagem, quer seja na escola quer seja nos espaços de formação de professores. Sobre esse aspecto é importante estabelecer uma relação de diferença entre o processo de aprendizagem dos alunos na escola e aqueles que dizem respeito à formação docente para o ensino de Geografia.

Retorne-se, portanto, às primeiras lições de geografia instigadas pelo professor Ruy Moreira (1981), quando ele responde principalmente à seguinte questão: “O que é a geografia”?

Moreira (1981) ensinou que a geografia ganha *status* de acadêmica quando deixou de ser um saber produzido e manejado por estrategistas a serviço político do Estado e passou a ser objeto de especialistas na universidade. E essa passagem se dá na segunda metade do século XIX na Europa, mais especificamente na Alemanha e na França.

Então até o século XIX não havia geografia? Segundo Moreira (1981) a geografia é um saber que “nasceu” entre os gregos, junto com o nascimento da filosofia, da história, do teatro. E justamente na Grécia, porque foi ali que as lutas pela democracia ganharam profundidade e duração entre os povos na Antiguidade. Termos como expansão, território e domínio remetem à espacialidade, ainda que em relatos e descrições inventariadas de terras e de lugares distantes, dando a entender que aquilo que seria geográfico teria uma dimensão espacial. Nesse sentido, cabe evocar a etimologia da palavra Geografia. Derivada dos radicais gregos *geo* = terra, *graphis* = descrever e *ia* = estudo, significa, portanto, o estudo da terra.

Ao longo do desenvolvimento do pensamento geográfico, é preciso considerar que:

Cada vez que as condições gerais de realização da vida sobre a terra se modificam, ou a interpretação de fatos particulares concernentes à existência do homem e das

coisas conhece uma evolução importante, todas as disciplinas científicas ficam obrigadas a realinhar-se para poder exprimir, em termos de presente e não mais de passado, aquela parcela de realidade total que lhe cabe explicar. (SANTOS, 1986, p. 1).

Sob esta perspectiva, Milton Santos, em sua obra *Por uma nova Geografia*, publicada em 1978, diz que o arcabouço teórico elaborado pela denominada Geografia Clássica ou Tradicional para explicar a dimensão espacial do mundo não dava mais conta de estabelecer um quadro de análise da complexidade das relações sociais no século XX. Acusa a Geografia de ter perdido muito tempo em uma discussão narcisista tentando delimitar o que seria Geografia, esquecendo-se de seu foco principal, o espaço, o que, na sua análise, teria sido um grave erro epistemológico. Sua obra, portanto, inaugura um momento de ruptura epistemológica com a Geografia Tradicional e aponta para uma revisão crítica da evolução da geografia, inclusive se valendo de outras categorias filosóficas.

Gonçalves (1987) questiona as razões de a geografia crítica continuar restrita aos espaços da universidade, mesmo sendo as escolas o espaço maior da prática social daqueles que são formados em Geografia.

Para dar respostas a esta questão, o autor aponta dois caminhos possíveis de entendimento: a necessidade de o professor de geografia refletir sobre sua prática e sobre os dilemas enfrentados pela profissão; e verificar se a Geografia teria alguma especificidade como saber escolar e quais seriam as implicações desse saber nos alunos.

De acordo com o autor, para se entender o que seja a Geografia, haveria uma inadequação se a pergunta inicial fosse “o que é Geografia? Se for assim, esta, no seu entendimento, reforçaria a fragmentação do conhecimento. E se estaria contribuindo para a dicotomia do saber, ou ainda se estaria confundindo a Geografia com a própria realidade.

Estamos tão imbuídos da concretude do que seja a Geografia que a confundimos com a realidade. Esta, porém, é muito maior que a Geografia, ela é econômica, é social, é política, é natural. Ao tentarmos dar uma maior explicação geográfica para a realidade, podemos cair naquilo que se chama geografismo, como o historiador cai no historicismo, ou o sociólogo no sociologismo e o economista no economicismo, porque cada um acha que tem a verdade última a respeito da realidade. Essa parcelização do saber conduz à perda da visão do todo. (GONÇALVES, 1987, p. 13).

Gonçalves segue argumentando que o geógrafo, ao destacar o geográfico da realidade, precisa ter o entendimento de que tal interpretação é uma abstração. Que, se se considerar, nos estudos, que esta abstração é concreta, estar-se-ia fazendo geografismo. E se o geógrafo delimitar o território do conhecimento geográfico em função do campo profissional, estar-se-

ia perdendo a dimensão mais profunda do conhecimento – a totalidade. O referido autor conclui essa ideia dizendo que, caso se tenha uma formação livre dessas delimitações estabelecidas pelas ciências, ter-se-ia uma visão da totalidade, fazendo reflexões em qualquer plano, sem dicotomizar o conhecimento.

Na busca por entender como esta trajetória da Geografia é abordada na escola, pesquisadores da Geografia têm se debruçado em outras áreas, principalmente na didática e na psicologia, encontrando caminhos possíveis para solucionar as questões apontadas. Um dos caminhos percorridos segue as orientações da escola de Vigotsky.

Os estudos de Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) sobre psicologia têm como pressuposto o caráter ativo da aprendizagem e seu papel determinante no desenvolvimento do indivíduo. Trata-se de fundamentos da Escola Histórico-Cultural, reconhecida como Escola Soviética, cuja orientação filosófica é o materialismo dialético-histórico (LIBÂNEO, 2005).

Embora tenha vivido por um curto período, Vygotsky elaborou uma vasta obra e influenciou uma importante vertente na psicologia. Publicou *A formação social da mente* (1962) e *Pensamento e linguagem* (1934), obras traduzidas para o português. Apesar de sua morte prematura, suas ideias não morreram graças a seus colaboradores, principalmente Luria (1902-1977), Leontiev (1903-1979) e Davidov (1988).

Segundo Libâneo (1977), Vygotsky elaborou muitas teorias dedicadas aos problemas das funções superiores e da formação da generalização e do conceito. Considerou que um aspecto determinante na evolução do pensamento verbal das crianças é a formação do conceito. A partir de estudos anteriores realizados pela psicologia, filosofia ou psicologia experimental de Piaget, Stern, Vygotsky e outros, Vygotsky volta seu olhar para uma análise genético-causal do pensamento e da linguagem e, ao mesmo tempo, do processo de desenvolvimento do significado da palavra em suas formas superiores.

Vygotsky constatou que a evolução conceitual da criança é marcada por duas linhas de desenvolvimento. Uma relaciona-se com a forma de pensamento que a criança desenvolve espontaneamente na vida cotidiana e a outra no contexto escolar. Como resultado de seus estudos, afirma que a sociogênese da formação de conceitos na criança apresenta três fases, e cada uma dessas fases compreende um processo de maturação biológica, necessária para o desenvolvimento do pensamento na criança. São elas: a do pensamento sincrético, a do pensamento por complexos e a do pensamento propriamente conceitual.

No primeiro estágio, do pensamento sincrético, a criança forma um tipo de conjuntos sincrético. Vai agrupando os objetos, com base em nexos vagos, subjetivos, orientados pela percepção. O pensamento é sensitivo, intuitivo, estabelece relações difusas e não relacionadas

entre si, e, ocasionalmente, relacionadas à percepção. Ou seja, o significado da palavra para a criança representa um conglomerado vago e sincrético de objetos isolados, por isto denominado pelo autor “estágio de monte” ou do “caos”, em que a base da união organizada dos objetos não se apoia em princípios firmes.

Na segunda fase, o pensamento por complexos, a criança vai estabelecendo nexos e relações que vão aos poucos unindo impressões desordenadas e organizando elementos discretos de suas experiências, de suas vivências. Nesse momento ela já é capaz de selecionar objetos sobre a base de algum atributo objetivo concreto. Estabelece associações em que as palavras perdem a sua função denotativa de objetos isolados e, a partir daí, passam a ganhar um sentido de generalização. Nessa fase já é capaz de agrupar os objetos e os fenômenos por suas semelhanças, por contrastes e contiguidade no espaço, formando assim os subconceitos. Vygotsky identificou cinco tipos principais de complexos: associativo, coleções, complexo em cadeia, complexo difuso e pseudoconceito. Este último se expressa no pensamento cotidiano da criança.

Os pseudoconceitos referem-se aos agrupamentos feitos pela criança que são irrelevantes para o adulto. São conceitos fenotipicamente iguais a um conceito, porém psicologicamente diferentes, porque a criança isola os atributos essenciais do conceito, mas não consegue separá-los da experiência, posto que sua estrutura lógica não se fundamenta em um sistema lógico abstrato. No entanto, segundo Vygotsky, esta fase é importantíssima para se chegar à formação de conceitos verdadeiros, pois permite a passagem para fases mais avançadas de domínio de abstração.

Na terceira fase, a de formação de conceitos, a criança desenvolve uma generalização abstrata dos atributos essenciais dos conceitos, agora, separando-os da experiência concreta. Ela consegue examinar os atributos com independência. No momento da análise, os objetos se decompõem em traços e elementos diferenciados, o que lhe permite estabelecer a síntese abstrata. Nessa fase a linguagem passa a receber um novo significado, reconhecendo-se que as operações das crianças ou dos sujeitos são realizadas no plano lógico-verbal. O conceito se forma a partir de operações intelectuais, não mais por associações, e nesse processo a criança faz uso da linguagem e suas funções mentais são dirigidas pelo uso da palavra, e esta passa a ser utilizada como forma de centralizar a atenção, abstrair determinados elementos, sintetizar e simbolizar por meio de signo. Quanto maior a dificuldade na fala, na oralidade, mais tempo será levado para a formação dos conceitos pela criança. Para Vygotsky, cada função (atenção, vontade, emoções, percepção e memória) é determinante na formação dos conceitos. Ele entende que cada forma de agrupar ou formar conceitos constitui uma forma de pensar. É

daí que surgem as diferenças qualitativas entre o pensamento com conceitos científicos e o pensamento com conceitos cotidianos. E para que as crianças desenvolvam essas habilidades, elas necessitam de condições de atividades estruturadas, sendo a escola o lugar em que ela encontra isso.

Em estudo desenvolvido que resultou de pesquisas realizadas durante o doutoramento na Universidade de São Paulo em 1996, Cavalcanti (1998) avalia os processos envolvidos na construção de conhecimentos geográficos por alunos de 5ª a 6ª séries do ensino fundamental, relacionando os conhecimentos científicos da ciência geográfica e os saberes construídos pelos alunos em situações de aprendizagem na escola. Em sua análise, a autora se apoia na Escola de Vygotsky, tendo como base conceitual a Psicologia Histórico-Cultural, aplicando seus estudos à geografia. A autora aborda a problemática da relação entre os conceitos produzidos pela ciência geográfica (conceitos científicos) e sua estruturação em conceitos escolares (conceitos científicos articulados aos conceitos cotidianos), além de sua influência na formação do raciocínio geográfico ou raciocínio espacial em alunos nas séries citadas, visando principalmente entender como esses alunos reconhecem o caráter da espacialidade na prática social.

Para Cavalcanti (1998), no ensino mediado pelo professor esses dois conceitos são englobados. Os conceitos científicos são responsáveis por promover a formação de estruturas que permitem uma maior conscientização e ampliação de conceitos cotidianos formulados pelos alunos. Segundo Vygotsky (apud Cavalcanti, 1998, p. 31), “a consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos”. Entretanto, compreende que o ensino de geografia vai além da simples definição de conteúdos, uma vez que o ensino é um processo de conhecimento pelo aluno mediado pelo professor e pela especificidade de cada área, em articulação sempre com os seus componentes fundamentais: os objetivos, os conteúdos e o método de ensino.

A autora selecionou os conceitos geográficos mais significativos e abrangentes para o desenvolvimento de um raciocínio geográfico, como lugar, paisagem, região, território, natureza e sociedade, assinalando que sua aplicação nas práticas sociais cotidianas, eles devem ser capazes de criar um conjunto de instrumentos conceituais de interpretação e questionamento da realidade socioespacial. A ideia, portanto, é fazer com que se entenda que, para o ensino de geografia, é fundamental relacionar o caráter da espacialidade com a prática social. Ou seja, que se perceba que há, entre o homem e o lugar, uma dialética, um constante movimento. E que na realização das atividades mais elementares, como trabalho, estudos, brincadeiras, alimentação, deslocamentos, posicionamentos sobre as diversas questões, se está

tomando consciência espacial dos fenômenos que os rodeiam: “[...] possibilitar aos alunos a prática de pensar os fatos e acontecimentos enquanto constituídos de múltiplos determinantes: de pensar os fatos e acontecimentos mediante várias explicações [...]” (CAVALCANTI, 1998, p. 49). É justamente nesta conjugação de fatos determinantes que se encontra o espacial. É dessa forma que a participação de crianças e jovens na vida adulta será mais consciente e de melhor qualidade, pois lhes permitirá pensar sobre sua realidade de modo mais amplo e se valendo da criticidade (CAVALCANTI, 1998, p. 34)..

Para a avaliação dos conceitos cotidianos formados pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, Cavalcanti (1998) toma como orientação metodológica as representações sociais desses sujeitos, e o faz a partir da seguinte indagação: que concepções, ideias, conceitos e imagens sobre a Geografia as crianças e jovens vão formando em sua vida cotidiana? A ideia, segundo a autora, é verificar em que medida a compreensão dessas representações pode indicar caminhos para a prática do ensino de geografia. Para tanto, apoia-se nas concepções sobre representações sociais de Moscovici (1978, apud (CAVALCANTI, 1998), que define representações sociais como sistema de preconceções, imagens e valores que têm seu significado cultural próprio e que persistem independente das experiências individuais. Tem como referência também Penin (1994), que afirma ser o caráter social das representações a comunicação e a conversação, presentes na base na configuração dos grupos sociais e principalmente na conformação de sua identidade e são fenômenos sociais. E também Ibáñez, estudada por Paiva (1994), que avalia a ideologia como código interpretativo ou um dispositivo gerador de juízos, percepções e atitudes, portanto, ideologia e representações são fenômenos independentes e articulados.

Como resultado, Cavalcanti (1998, p. 11) afirma que grande parte das representações sociais de temas trabalhados pela geografia, expressas pelos alunos, decorre de conhecimentos e experiência do senso comum. Para tanto pergunta: “[...] quais são as fontes do senso comum? Ou em que espaços e contextos estariam formando estas representações?”. Conclui que tais conhecimentos têm origem na mídia, na política, nas relações familiares, na cultura, na religião, que se mesclam aos conhecimentos adquiridos na escola e que vão ampliando, recriando, formando as representações dos alunos” (p. 169), o que requer um aprofundamento no conhecimento das origens dessas representações, para uma melhor compreensão de seu processo de construção. No caso das representações sociais das professoras, certos elementos ampliam os conhecimentos dos alunos, mas muitos também têm maior peso – as de origem no senso comum –, o que evidencia dificuldades no entendimento de conceitos geográficos e na articulação destes às linhas teóricas.

Incorporar a prática investigativa na atividade de ensino, ou seja, o ensino como atividade de pesquisa, pode ser uma oportunidade de se chegar ao conhecimento por reflexões pessoais e propiciar que os alunos encontrem também este caminho. Pode ser também uma oportunidade real de aproximação da relação professor-aluno. Cavalcanti (2008) chama a atenção para as precárias condições de trabalho que o professor enfrenta, salientando, contudo, que uma forma de fugir ao formalismo na escola e no ensino de Geografia seria refletir sobre as possibilidades “revolucionárias” do cotidiano escolar e o exercício de papéis que seus agentes sociais podem desempenhar. Para que estas possibilidades se efetivem, é preciso que professores e alunos exerçam conscientemente esses papéis de agentes sociais na escola.

1.3.2 Estruturação da Geografia Escolar como componente curricular vivenciado na escola

É fundamental, no processo de ensino e aprendizagem em geografia, considerar que há uma distinção em relação à geografia escolar e à geografia acadêmica (CAVALCANTI, 2012, p.90). Isto porque, visivelmente, há um descompasso entre o que se produz no campo científico da Geografia e a prática dessa disciplina na escola, além de ser importante destacar que as duas possuem objetivos diferentes. Outro elemento a se considerar, para o entendimento dessa distinção, é fazer uma revisão histórica da opção metodológica adotada por uma e por outra.

De acordo ainda com Cavalcanti (2012), esse descompasso é resultado do pouco reconhecimento da importância dos conteúdos geográficos para a formação das pessoas, na perspectiva de que elas possam compreender melhor o mundo em que vivem, e por isto mesmo é importante fazer a distinção entre o que sejam as práticas sociais da ciência geográfica, da geografia acadêmica e da geografia escolar.

No entanto, na atualidade, em decorrência da complexidade das relações existentes nessa era global, essa ciência tem merecido mais atenção daqueles que procuram entender as diferentes práticas espaciais e suas configurações no espaço.

Mas por que é preciso aprender Geografia? Para responder a essa pergunta é necessário fazer outra: há algum conhecimento a ser ensinado na escola? A resposta é: há sim, e um deles é o conhecimento geográfico.

Definida, assim, como um conhecimento a ser adquirido na escola e necessário à vida, cabe entender o que diferencia uma da outra. No entanto, apesar de se chamar a atenção sobre

a distinção entre a geografia acadêmica e a geografia escolar, não se pode perder de vista o entendimento de que quem dá validade à geografia escolar é a sua base teórica da ciência de referência, que neste caso é a Geografia. Veja-se acerca disso o entendimento de Cavalcanti (2012, p. 90):

O que valida a geografia escolar é sua base, sua ciência de referência. É nessa perspectiva de análise, essa maneira de ver e analisar a realidade, que é tida como relevante para a formação de pessoas, e é por essa razão que ela está na escola como disciplina obrigatória. Se se concorda com este pressuposto, pode-se entender que há uma estrutura, uma base conceitual que delineia o pensamento em certa perspectiva, que no caso é a perspectiva geográfica, espacial. É uma perspectiva correlata ao que se quer que se aprenda na escola: o desenvolvimento do pensamento geográfico, espacial. Em meu entendimento, esse seria o principal elo entre as duas “modalidades” da Geografia.

Assim, se é a ciência geográfica a base de referência desse conhecimento na escola, essa ciência, por conseguinte, também deveria se preocupar com o modo como os professores conduzem esse ensino.

A geografia escolar, embora tenha a mesma matriz de origem da Geografia, apresenta características específicas para atender aos objetivos da escola, que é o de desenvolver o raciocínio espacial, em suma, desenvolver modos de pensar que envolvam a dimensão espacial.

Segundo Callai (2010), vigora a crença de que entre a geografia acadêmica e a geografia escolar exista apenas uma diferença de grau, e que a geografia escolar deriva da geografia acadêmica, seguindo um processo de simplificação, redução e adaptação da ciência. Compreendida dessa maneira, a eficácia docente se reduz ao domínio dos saberes eruditos e ao talento para explicá-lo. Ora, a geografia escolar é uma criação original da escola, responde a finalidades sociais próprias da instituição. A identidade entre a geografia acadêmica e a geografia escolar é percebida pela análise geográfica, pela linguagem que se usa, pelos conceitos que estruturam essa ciência, não havendo, portanto, hierarquia entre elas, nem a simplificação de uma pela outra.

Por conseguinte, a geografia escolar consiste no objeto da formação inicial dos professores, que se interliga com a geografia acadêmica e com a didática da geografia.

Nessa perspectiva, Cavalcanti (2005) apresenta o pressuposto de que a geografia escolar não se ensina, ela se constrói, se realiza na prática.

Nessa direção, Santos (1979) e Castellar (2010) defendem que uma maneira de abordar a formação inicial dos professores é estimular a sua autonomia, posto que o professor também é pesquisador.

Essas questões fazem crer que a geografia escolar vai se constituindo no decorrer do seu fazer pedagógico, pois é neste momento que ela se apresenta como um conjunto de saberes que decorrem da própria investigação científica, e o professor, de uma ou de outra forma, também interfere nesse processo (CALLAI, 2010).

No entanto, essas questões precisam estar adequadas às orientações curriculares. Segundo Rocha (2005), as prescrições curriculares da nova legislação educacional brasileira, a partir das políticas públicas e, da mesma forma, da implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, foram acordadas pelo governo brasileiro junto a organismos internacionais e fazem parte do projeto neoliberal, que passaram a promover um novo ordenamento para o conhecimento no contexto global. Há, no entanto, conforme Rocha (2005), uma característica de flexibilização na concepção de currículo proposta pela legislação atual, que se apresenta na forma de princípios e metas a serem alcançados, abordagem diferente daquela anterior, a Lei nº 5692/71, que apresentava um currículo fechado.

A idéia de flexibilização tem sido ressaltada pelos curriculistas oficiais como fundamental para que os sistemas educacionais, escolas e os(as) próprios educadores(as) possam promover discussões, reelaborações e a adequação necessária a cada realidade. Os(as) críticos(as) dessa concepção têm afirmado que essa idéia de flexibilização – não obstante a aclamação ao respeito às diferenças e a pluralidade que tem lhe acompanhado nos discursos e documentos oficiais –, foi apropriada pelo capital e ressignificada. A flexibilização curricular é a garantia da formação de trabalhadores também flexíveis, perfil desejado em uma economia flexível. (ROCHA, 2005, p. 126).

Abordam-se os caminhos percorridos pela Geografia para a sistematização deste campo de conhecimento desde o século XIX. Uma opção ideológica de compreensão do mundo – o positivismo – exerceu forte influência na Geografia e, sobremaneira, no seu ensino na escola, ainda hoje. Da mesma forma, já se relataram, também, outros caminhos adotados tanto pelos professores na escola básica como na academia, que passaram a exercer uma forte crítica a essa maneira de fazer geografia. Por conseguinte, no capítulo a seguir, trata-se da realidade deste conteúdo escolar na escola básica com base nos documentos oficiais que orientam o seu ensino.

CAPÍTULO 2

A REALIDADE DA GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

No ensino básico, um dos conteúdos que sempre estiveram presentes como componentes curriculares são os conhecimentos geográficos, razão por que é importante o estudo dos documentos que orientam seu ensino.

O Ensino Fundamental faz parte da educação básica, que corresponde à estrutura da organização pedagógica das instituições escolares, compreendendo três etapas: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Segundo Cury (2008), a expressão “educação básica” que aparece nos textos das leis oficiais no país é um conceito novo, que traduz uma realidade; é um direito universalista de uma cidadania ampliada e é também uma forma de organização da educação nacional.

A etimologia da palavra básica provém do grego *básis* e *eós*, que correspondem a um substantivo: pedestal, fundação, ou um verbo: andar, pôr em marcha, avançar.

Cury (2008) diz que o conceito de educação básica corresponde a uma forma de organização da educação escolar nacional, sendo, portanto, um pacto federativo nacional. Nesse caso, é um conceito inovador, principalmente porque, “por séculos no país, se negou, de modo elitista e seletivo, aos seus cidadãos, o direito ao conhecimento, pela ação sistemática da organização escolar”.

Este reconhecimento positivado, dentro de um Estado Democrático de Direito, tem atrás de si um longo caminho percorrido. Da instrução própria das primeiras letras no Império, reservada apenas aos cidadãos, ao ensino primário de quatro anos nos estados da Velha República, do ensino primário obrigatório e gratuito na Constituição de 1934 à sua extensão para oito anos em 1967, derrubando a barreira dos exames de admissão, chegamos ao direito público subjetivo e ao novo conceito ora analisado (Fávero, 1996; Cury, 2000). O artigo 205 da CF de 1988 é claro: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (CURY, 2008, p. 294).

A educação básica é, portanto, um bem público, direito de todos os cidadãos, e o Estado deve cumprir as prerrogativas estabelecidas na Constituição Federal. Mas é preciso ter as condições para que possam ser efetivadas, e os instrumentos legais como LDB, Plano Nacional de Educação, Resoluções buscam atender a esse direito.

Em outros termos, é preciso refletir sobre esses direitos conquistados, pois se trata de processo de garantia dos direitos civis, políticos, sociais que se mostrou contraditório. Vale dizer, esse processo foi desenvolvido segundo as bases de uma modernização conservadora das estruturas sociais, políticas e econômicas em nosso país (MOORE JR., 1875; MARTINS, 1981; MARQUES, 2006).

Sabe-se, como afirma Harvey (1993), que a hegemonia ideológica e política em toda a sociedade depende da capacidade de controlar o contexto material da experiência pessoal e social. A escola foi e é utilizada durante muito tempo com essa finalidade. Nesse sentido, segundo Cury (2005), a educação básica deve ser objeto de uma política educacional de igualdade concreta, comum, que atenda aos mais diversos grupos sociais, reconhecendo suas diferenças, e deve ser vista, portanto, como direito civil inalienável dos direitos humanos e como direito político para a cidadania. A educação básica é função social, uma obrigação a ser cumprida pelo Estado, pois está garantida na CF, e como função social deve intervir no campo das desigualdades sociais.

2.1 Instrumentos normativos que orientam o Ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Em seu Art. 1º determina:

Art. 1º A presente Resolução define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica. (BRASIL, 2010).

Neste documento, fica estabelecido pelo Sistema Nacional de Educação que a concepção de educação deve orientar a institucionalização do regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios para que possa garantir a efetividade das orientações propostas para a educação básica.

É importante ressaltar que se abre um precedente histórico há muito tempo esperado

por todos os envolvidos no sistema de ensino, que é o de garantir a permanência do sujeito na escola, como forma de superar as desigualdades sociais, pela ampliação do acesso e inclusão. Evidente que as questões referentes à qualidade do ensino e às formas do trabalho do professor ainda precisam de garantia para que esses profissionais tenham condições dignas de qualidade de vida.

Quanto ao currículo, o documento preconiza que sua organização assegure o entendimento de currículo como experiências escolares permeadas pelas relações sociais resultantes das vivências dos estudantes e dos conhecimentos historicamente acumulados. Que seja organizado em um percurso formativo aberto e contextualizado, levando em consideração as especificidades do meio e as características e interesse do estudante.

Quanto à matriz curricular, esta deve ser amplamente compartilhada entre todos os profissionais da escola, conselhos escolares e comunidade, subsidiando a definição de eixos temáticos e a constituição de redes de aprendizagem, entendida como o conjunto de ações didático-pedagógicas com foco na aprendizagem, tendo por fundamento o gosto pela aprendizagem e o estreitamento da relação professor-aluno.

Observe-se o que dizem as alíneas I e II, parágrafo 3º, orientando a organização curricular:

- I - concepção e organização do espaço curricular e físico que se imbriquem e alarguem, incluindo espaços, ambientes e equipamentos que não apenas as salas de aula da escola, mas, igualmente, os espaços de outras escolas e os socioculturais e esportivo-recreativos do entorno, da cidade e mesmo da região;
- II - ampliação e diversificação dos tempos e espaços curriculares que pressuponham profissionais da educação dispostos a inventar e construir a escola de qualidade social, com responsabilidade compartilhada com as demais autoridades que respondem pela gestão dos órgãos do poder público, na busca de parcerias possíveis e necessárias, até porque educar é responsabilidade da família, do Estado e da sociedade; [...] (LDB/1996).

A transversalidade deve ser considerada como forma de organizar o trabalho didático-pedagógico, em que os temas e eixos temáticos possam estar integrados às disciplinas. Nesta concepção, o currículo da educação básica não pode considerar o conhecimento como algo estável, pronto e acabado.

A base comum nacional na educação básica se configura conforme expresso abaixo:

- § 1º Integram a base nacional comum nacional:
 - a) a Língua Portuguesa;
 - b) a Matemática;
 - c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política,

especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena,
 d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música;
 e) a Educação Física;
 f) o Ensino Religioso.

§ 2º Tais componentes curriculares são organizados pelos sistemas educativos, em forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, preservando-se a especificidade dos diferentes campos do conhecimento, por meio dos quais se desenvolvem as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, em ritmo compatível com as etapas do desenvolvimento integral do cidadão. (LDB/1996).

Pelo que está prescrito, o ensino de geografia é um componente curricular que deve estar inserido na Educação Infantil, no Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, com duração de nove anos. Compreende duas fases: a dos cinco anos iniciais para crianças a partir de 6 anos de idade; e a dos quatro anos finais para estudantes com idade de 11 a 14 anos. É obrigatório também no Ensino Médio.

No Ensino Fundamental, o acolhimento da criança e dos jovens é prioritário, para que possam se sentir pertencentes aos bens culturais. Significa “cuidar” e “educar” como forma de garantir a aprendizagem dos conteúdos curriculares, estimulando o interesse e a sensibilidade para os conhecimentos, valorizando-os como bens culturais disponíveis na sociedade, na cidade, tornando-os mais significativos. Para isso, nessa fase, esses sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagem devem ter a compreensão do ambiente natural e social onde as relações sociais acontecem, o que requer a consideração das abordagens política, econômica, tecnológica, artística e cultural como fundamentais para o desenvolvimento de valores, habilidades e atitudes éticas na sociedade.

Observando a trajetória do ensino de Geografia, é importante verificar como esta área de conhecimento foi tratada nos instrumentos legais de orientação do sistema de ensino nacional ao longo dos séculos 19, 20 e 21.

Até 1824, ano em que foi aprovada a primeira Constituição do Império do Brasil, o ensino de geografia não integrava este documento. Em 1827 aprovou-se uma única lei geral que fazia referência ao ensino elementar, mas já estava presente a ideia de educação como dever do Estado, mas limitando apenas ao ensino de primeiras letras (VLACH, 2004).

Veja-se o que diz o texto da lei de 15 de outubro de 1827, apresentado por Vlach (2004, p. 72):

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quadrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, gramática da língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da

religião católica e apostólica romana, proporcionando a compreensão dos meninos, preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827, Parte 1º, 1878, p. 72).

Segundo Azevedo (1971, apud VLACH, 2004), a única instituição de cultura geral criada desde a Independência até a República foi o Colégio Pedro II. Fundado em 1837, se tornou o grande colégio em nível secundário voltado principalmente para o ensino das humanidades e dos estudos literários, como o ensino das línguas latinas, grega, francesa e inglesa, mas também os princípios e retóricas de geografia, história, filosofia, zoologia, mineralogia, botânica, química, física, álgebra, geometria e astronomia.

A estrutura do Colégio Pedro II definia um padrão a ser seguido em todo o país. Mas isso não ocorria porque, segundo Vlach (2004), o ensino secundário se configurava como um trampolim para o acesso aos cursos superiores, como os cursos de Direito, e Geografia e História já contavam nos seus exames para o ingresso nesses cursos.

Em 1874 é criada a primeira escola normal, por iniciativa privada, estruturando-se em três níveis de ensino: as escolas primárias superiores ou complementares; as escolas secundárias; e as escolas normais. Lembra-se que os cursos normais foram criados para a formação de docentes para atuação no ensino das “primeiras letras”, atendendo, assim, a uma orientação legal instituída desde 1827. Até a década de 1950 esta formação correspondia ao nível secundário, passando depois para nível médio, até que, por orientação da Lei n. 9.394 de 1996, passa-se a exigir a formação desses docentes em nível superior para atuação nos primeiros anos do ensino fundamental e educação infantil, tendo um prazo de dez anos para cumprir esta meta (GATTI, 2010).

Nas escolas normais, em sua grande maioria privada, o ensino de Geografia se caracterizava basicamente em estabelecer a nomenclatura dos lugares – não era ainda nem mesmo um estudo descritivo dos lugares. Uma explicação para esse fato era a ausência de acompanhamento dos professores aqui no Brasil, dos debates travados na Alemanha e na França sobre o desenvolvimento da ciência geográfica.

Somente em 1887, com a publicação do *Compêndio de Geografia Elementar*, de autoria de Manoel Said Ali (1905, p. 136), professor de geografia e de línguas do Colégio Pedro II, é apresentada a primeira proposta para estudar o Brasil em regiões.

Neste período, os fatos históricos e os constantes debates políticos e ideológicos da época conferiram à Geografia uma característica ideológica de nacionalismo patriótico, tidos como elementos fundamentais na formação da nação brasileira, que, segundo Vlach (2004), se estendeu da Proclamação da República em 1889 até meados da década de 1950.

Estudos sobre o território, Estado-nação, mestiçagem (biológica e cultural) seriam necessários e usados como ferramenta poderosa de educação do povo, o que conferiu à Geografia um papel de “disciplina de nacionalização”, proposta por um de seus expoentes mais importantes da época, Delgado de Carvalho, que organizou em 1926 o Curso Livre Superior de Geografia, voltado para os professores primários.

Em 1946, foram apresentadas a Lei Orgânica do Ensino Primário, sob o Decreto-Lei nº 8.529, e a Lei Orgânica do Ensino Normal, com o Decreto-Lei nº 8530, responsável pela inclusão da Geografia no currículo.

Em 1961, foi promulgada a Lei nº 4.024, que fixava Diretrizes e Bases para o ensino, introduziu no currículo os Estudos Sociais em substituição às disciplinas de Geografia e História, o que contribuiu para causar danos à formação de toda uma geração, pois os conteúdos se apresentavam de forma difusa e mal determinada. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 51).

A Lei 5.692/71 fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, em plena ditadura militar. Essa lei foi responsável pela extinção do exame de admissão ao ginásio e pela fusão do ginásio ao primário (antigo grupo escolar), constituindo a escola de primeiro grau de oito anos. Quanto ao currículo de ensino, definiu um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, pregando a obrigatoriedade da inclusão de Educação Moral e Cívica e Estudos Sociais.

Essas orientações exerceram forte influência na formação dos professores.

Com a criação dos Estudos Sociais, a política educacional estabelecida subordinou a estrutura do ensino a uma tendência ambígua, segundo a qual a formação de professor deve ser reduzida em comparação à do pesquisador. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 64).

A integração dos conhecimentos de História e Geografia recebeu intensas críticas, sobretudo as veiculadas no *Boletim Paulista de Geografia* em 1981 e as feitas pela AGB. Este debate chega até o MEC, por meio da Secretaria de Educação Superior (SESu). Especialistas exercem forte pressão nas discussões, o que levou a substituir Estudos Sociais por História e Geografia nas diferentes séries finais do ensino de primeiro grau. Como alterações, o SESu propôs ampliar a carga horária, bem como extinguir as licenciaturas curtas estabelecidas desde 1961 para formação de professores.

No que tange à Geografia, essas discussões proporcionaram um movimento de renovação metodológica da disciplina que culminou numa revisão epistemológica.

Dessa forma, compreende-se que tanto o desenvolvimento científico da ciência quanto as orientações legais têm forte influência sobre a forma de condução dessas disciplinas no sistema de ensino. Nessa perspectiva, o professor precisa se apropriar dos conhecimentos contidos na legislação vigente para orientar a condução do seu trabalho.

2.2 A situação atual do ensino de Geografia no Brasil

Nos últimos trinta anos, experimenta-se um reconhecimento da importância da Geografia pela sociedade, decorrente da forma como esta ciência realiza a leitura de mundo. No Brasil, pode-se dizer que isso é um reflexo da difusão do conhecimento promovido pelo crescente número de Programas de Pós-Graduação implantados nas universidades desde a década de 1960, resultado de políticas públicas que estabeleciam como metas o desenvolvimento do Brasil. Respaldaram-se, assim, investimentos em pesquisas técnico-científicas a partir da década de 1970, amparadas pelas reformas universitárias desde 1968 (PINHEIRO, 2005).

A partir da década de 1980, novas orientações na pós-graduação alteram os eixos nos programas que se estabeleciam pela área de concentração e passam a adotar linhas de pesquisa ou núcleos temáticos de pesquisa que, segundo Pinheiro (2005), permitem formar e aprofundar campos problematizadores de interesses comum de investigação. O significado do termo pesquisa, segundo o autor, já vem embutido como pressuposto à problematização, com processos de investigação rigorosa, definição qualificada de questões, dinâmica de conhecimento e construção do objeto de pesquisa que possibilita a ampliação do olhar sobre o objeto de investigação.

Todas essas modificações, visando à difusão de conhecimentos, permitiram uma maior divulgação dos processos investigativos e maior integração e acompanhamento da produção de conhecimento entre os pesquisadores e núcleos de pesquisas.

Atualmente, existem no Brasil quarenta programas de Pós-Graduação em Geografia. Desses, vinte possuem doutorado, e apenas onze programas (USP, UFPB, UNIOESTE, PUC-SP, UFG, UnB, UNESP, UFU, UFRGS, UFSC) apresentam a linha de pesquisa em Ensino de Geografia (Quadro 1). Nos programas de Pós-Graduação em Educação, Pinheiro (2005) evidenciou que, mesmo na USP, o ensino de Geografia aparece diluído no programa.

Quadro 4 - Programas de Pós-Graduação em Geografia nas universidades brasileiras: resultado da Avaliação CAPES 2010

Programa	Instituição	Total
Mestrado	UFAM, UFBA, UECE, UFC, UNB, UFES, UFG, UFG (<i>Campus Catalão</i>), UFG (<i>Campus Jataí</i>), UFMG, UFU, UFMS, UFGD, UFMT, UFPA, UFPB (<i>Campus João Pessoa</i>), UFPE, UEL, UEM, UEPG, UFPR, UNICENTRO, UNIOESTE, PUC-RIO, UERJ, UFF, UFRJ, UFRN, UNIR, UFRGS, FURG, UFSM, UFSC, FUFSE, OUC-SP, UNESP (<i>Campus Presidente Prudente</i>), UNESP (<i>Campus Rio Claro</i>), UNICAMP, USP (Geografia Física) e USP (Geografia Humana).	40
Doutorado	UFBA, UFC, UNB, UFG, UFMG, UFU, UFPE, UEM, UFPR, UFF, UFRJ, UFRGS, UFSC, FUFSE, UNESP (<i>Campus Presidente Prudente</i>), UNESP (<i>Campus Rio Claro</i>), UNICAMP, USP (Geografia Física), USP (Geografia Humana).	20

Fonte: CAPES, 2010. Elaborado pela autora.

Em 2012, soma-se a esta relação a UFG, com a linha de pesquisa **ensino-aprendizagem de geografia, conforme apresentado na Figura 13.**

Pode-se dizer que o ensino de Geografia no Brasil tem se modificado em função das diversas reformulações que ocorreram na base epistemológica da ciência geográfica. Desse modo, a Geografia Escolar vai incorporando em seus processos pedagógicos diversos discursos elaborados pela Geografia (TONINI, 2006), resultantes das pesquisas em torno do seu ensino.

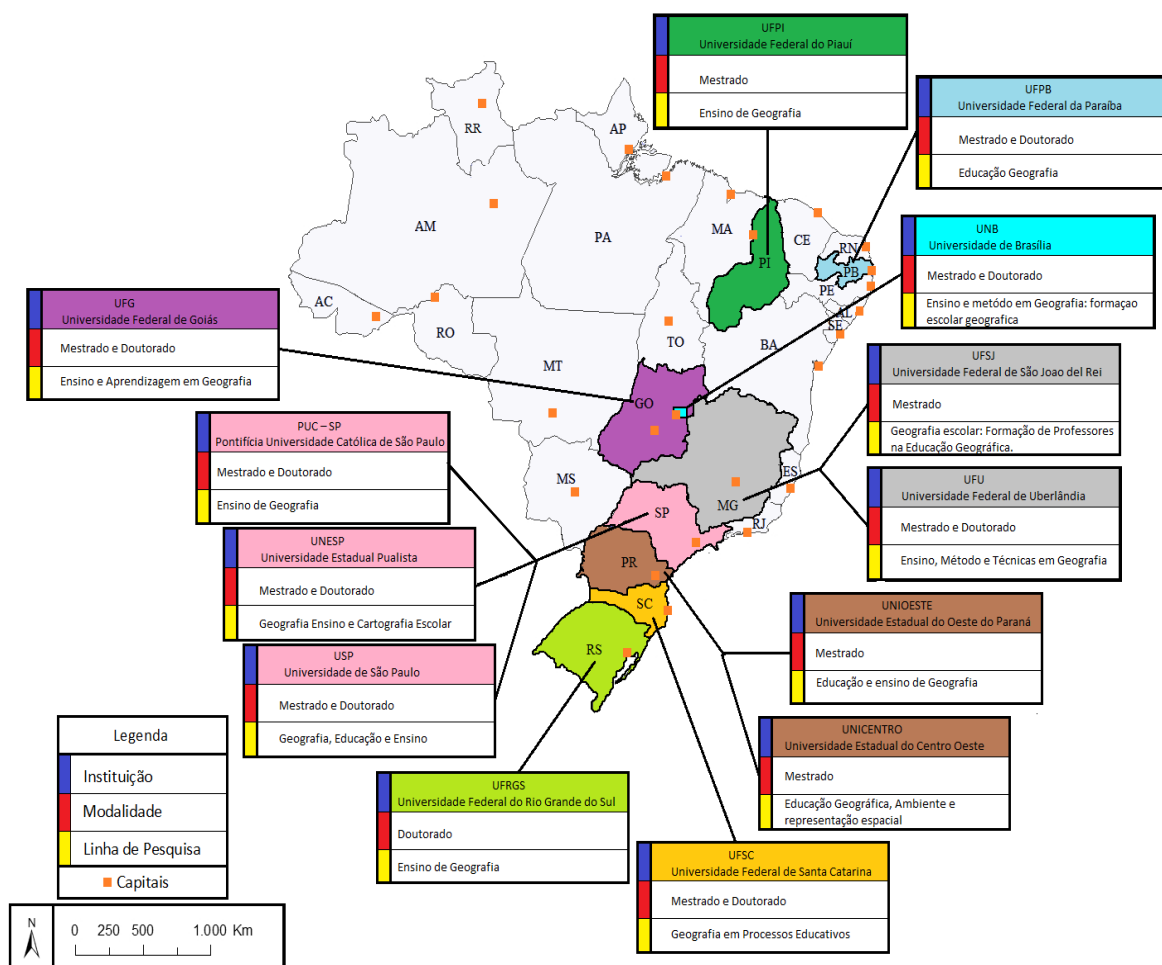


Figura 13 - Programas de Pós-Graduação no Brasil (mestrado e doutorado), com linha de pesquisa em ensino de Geografia. **Fonte:** CAPES (2010), sites das universidades (2015). Elaborado pela autora (2015).

Ainda assim, mesmo que os indicadores de pesquisas registrem uma crescente demanda em programas de Pós-Graduação com linha de pesquisa para o ensino de Geografia, é muito tímida a incorporação destas pesquisas no espaço escolar pelos professores. Vale dizer, no entanto, que a abordagem do ensino de geografia no ensino fundamental tem uma maior representatividade entre os temas abordados por estas pesquisas (PINHEIRO, 2005).

Callai (2011) chama a atenção sobre a necessidade de se promover discussões sobre ensino e aprendizagem em geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois a legislação estabeleceu várias modificações em seu ensino.

Dessa forma, buscou-se compreender que matrizes de conhecimentos geográficos são incorporadas pelos pedagogos nos espaços formativos escolares nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A realização da revisão bibliográfica foi fundamental para aprofundar os conhecimentos sobre aspectos da formação do pedagogo no que tange à especificidade da geografia, sem deixar de considerar a formação desse profissional para o trabalho docente,

bem como entender como são feitos o recorte e as reinterpretações para a condução desse conhecimento nas séries iniciais.

2.3 Propostas curriculares para o ensino de Geografia

2.3.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram apresentados como proposta curricular para as escolas públicas no país. A política educacional elaborada pelo MEC, na década de 1990, aprovou a LDBN/96 e promoveu também uma centralização das propostas curriculares, com os PCNs, embora este documento, reitere que Estados e municípios possam ter autonomia na elaboração de suas propostas curriculares dando a possibilidade de construção dos seus respectivos currículos (até a década de 1980 cabia a estes entes a elaboração dessas propostas). Este documento curricular passa a ser referência em todo o Brasil para o Ensino Fundamental e Ensino Básico.

Segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), as inovações pedagógicas apresentadas neste documento foram a introdução no currículo dos temas transversais, que foram adotados pelos seguintes critérios: urgência social, abrangência nacional, inclusão e participação social. Os temas selecionados foram ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo. Para serem trabalhados, a escola deve adotar os princípios da interdisciplinaridade e transversalidade perpassando por todas as disciplinas escolares.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia, seus colaboradores consideraram importante aproximar o debate em torno do objeto e método da Geografia para o seu ensino, sobretudo apresentando as propostas didáticas que pudessem suplantar o modelo de ensino pautado na memorização e descrição dos fatos e/ou fenômenos, visto que não permitia mais a explicação da complexidade do mundo atual, pois naturalizava as organizações espaciais, não apresentando as contradições e os diferentes interesses na construção da sociedade.

Está explícito neste documento um alinhamento com as concepções teórico-metodológicas da Geografia Cultural e Humanista.

Tanto a Geografia Tradicional quanto a Geografia Marxista ortodoxa negligenciaram a relação do homem e da sociedade com a natureza em sua dimensão

sensível de percepção do mundo: o cientificismo positivista da Geografia Tradicional, por negar ao homem a possibilidade de um conhecimento que passasse pela subjetividade do imaginário; o marxismo ortodoxo, por tachar de idealismo alienante qualquer explicação subjetiva e afetiva da relação da sociedade com a natureza (BRASIL, 1988).

Por certo, se considerou a existência de vários paradigmas que deram embasamento teórico à ciência geográfica. Assim, a evolução de cada ciência é elemento importante que o professor precisa conhecer, não só as atualizações das informações, mas também o marco teórico que dá sustentação a cada nova modificação nos conceitos, categorias etc. (CORREA, 2011).

Conforme Correa (2011), a Geografia contemporânea também se caracteriza pela pluralidade de paradigmas, coexistindo várias matrizes intelectuais, derivadas principalmente da descrença no positivismo. Essas diferenças epistemológicas possibilitam que o mundo seja explicado por diversos processos atuantes, agentes sociais, formas e significados distintos e em suas complexas espacialidades.

É essa forma diferente de abordagem e olhares diversificados que alimenta o debate entre os geógrafos e precisam ser incorporados em seu ensino. E para a Geografia, as mudanças de paradigmas foram numerosas, sobretudo nos últimos sessenta anos, e vários deles influenciaram a Geografia, como o materialismo histórico-dialético, concepção que embasou a Geografia Crítica e exerceu uma forte crítica à Geografia Tradicional desde a década de 1960.

Critica-se a Geografia Tradicional, do Estado e das classes sociais dominantes, propondo-se uma Geografia das lutas sociais. Num processo quase militante de importantes geógrafos brasileiros, difunde-se a Geografia Marxista. Essa nova perspectiva considera que não basta explicar o mundo, é preciso transformá-lo. Assim a Geografia ganha conteúdos políticos que são significativos na formação do cidadão. As transformações teóricas e metodológicas dessa Geografia tiveram grande influência na produção científica das últimas décadas. Para o ensino, essa perspectiva trouxe uma nova forma de se interpretar as categorias de espaço geográfico, território e paisagem, e influenciou, a partir dos anos 80, uma série de propostas curriculares voltadas para o segmento de quinta a oitava séries. (BRASIL, 1988).

As divergências políticas são as mais ressaltadas nos PCNs, sobretudo quanto à forma de se analisar o espaço, pois o texto traz maiores orientações para o reconhecimento que para ações de transformação das organizações espaciais (ROQUE ASCENÇÃO, 2009).

Mas há também outros paradigmas como a fenomenologia, a hermenêutica, o estruturalismo, a semiótica e o pós-estruturalismo, que exerceram forte influência na produção

da ciência geográfica na contemporaneidade.

O documento traz uma preocupação em relação a algumas dificuldades, contradições e confusões que perpassam a prática do professor com o ensino de Geografia e que também já eram objeto de discussão em encontros realizados pelas universidades, entidades científicas e profissionais, professores, especialistas na área, tais como: confusão na abordagem das categorias de análise da Geografia – espaço, paisagem, região, lugar e território; a utilização da memorização ainda como recurso pedagógico; descompasso entre teoria e prática; predomínio do ensino conteudista e informativo; embasamento teórico insuficiente, traduzidos da seguinte forma no documento:

- Abandono de conteúdos fundamentais da Geografia, tais como as categorias de nação, território, lugar, paisagem e até mesmo de espaço geográfico, bem como do estudo dos elementos físicos e biológicos que se encontram aí presentes;
- São comuns modismos que buscam sensibilizar os alunos para temáticas mais atuais, sem uma preocupação real de promover uma compreensão dos múltiplos fatores que delas são causas ou decorrências, o que provoca um “envelhecimento” rápido dos conteúdos. Um exemplo é a adaptação forçada das questões ambientais em currículos e livros didáticos que ainda preservam um discurso da Geografia Tradicional e não têm como objetivo uma compreensão processual e crítica dessas questões, vindo a se transformar na aprendizagem de *slogans*;
- Há uma preocupação maior com conteúdos conceituais do que com conteúdos procedimentais. O objetivo do ensino fica restrito, assim, à aprendizagem de fenômenos e conceitos, desconsiderando a aprendizagem de procedimentos fundamentais para a compreensão dos métodos e explicações com os quais a própria Geografia trabalha;
- As propostas pedagógicas separam a Geografia humana da Geografia física em relação àquilo que deve ser apreendido como conteúdo específico: ou a abordagem é essencialmente social e a natureza é um apêndice, um recurso natural, ou então se trabalha a gênese dos fenômenos naturais de forma pura, analisando suas leis, em detrimento da possibilidade exclusiva da Geografia de interpretar os fenômenos numa abordagem socioambiental;
- A memorização tem sido o exercício fundamental praticado no ensino de Geografia, mesmo nas abordagens mais avançadas. Apesar da proposta de problematização, de estudo do meio e da forte ênfase que se dá ao papel dos sujeitos sociais na construção do território e do espaço, o que se avalia ao final de cada estudo é se o aluno memorizou ou não os fenômenos e conceitos trabalhados e não aquilo que pôde identificar e compreender das múltiplas relações aí existentes;
- A noção de escala espaço-temporal muitas vezes não é clara, ou seja, não se explicita como os temas de âmbito local estão presentes naqueles de âmbito universal e vice-versa, e como o espaço geográfico materializa diferentes tempos (da sociedade e da natureza). (BRASIL, 1988).

Embora se concorde com esses questionamentos, houve críticas quanto à forma como este documento foi apresentado, com pouca participação da comunidade acadêmica, o que fez com que a categoria profissional que teria a responsabilidade de incorporá-lo em sua prática pedagógica, os professores, passasse a desconfiar desta proposta curricular, principalmente por não terem sido convidados a participarem da elaboração do documento.

De fato, essas orientações não foram aplicadas na escola de forma *incontestemente*, pelo contrário, permanece certo distanciamento deste documento na elaboração do planejamento das atividades pedagógicas.

Os professores consideraram o documento excessivamente teórico, distante da realidade da sala de aula, de linguagem científica de difícil compreensão por profissionais que não têm formação em Geografia e dubiedade na defesa de suas concepções teóricas: ora tecendo críticas a determinadas correntes epistemológicas da Geografia, depois fazendo uso dos posicionamentos e concepções defendidas por tal corrente ou negligenciando a utilização de categorias, conteúdos e conhecimentos importantes para a compreensão espacial. Por exemplo, Moraes (2012), em seus estudos, afirma que há uma desconsideração da dinâmica intrínseca às temáticas físico-naturais no estudo dos problemas ambientais tratados nos PCNs e que possivelmente este é o motivo por que os temas ambientais sejam considerados fáceis pelos professores.

Contudo, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional constituem atualmente as referências para o currículo prescrito na educação básica no país (ROCHA, 2007).

Para o Ensino Fundamental, os PCNs recomendam que os professores criem e planejem situações adotando novos procedimentos, permitindo aos alunos uma maior reflexão sobre os processos de construção do espaço e dos diferentes tipos de paisagens e territórios.

Abordagens atuais da Geografia têm buscado práticas pedagógicas que permitam apresentar aos alunos os diferentes aspectos de um mesmo fenômeno em diferentes momentos da escolaridade, de modo que os alunos possam construir compreensões novas e mais complexas a seu respeito. Espera-se que, dessa forma, eles desenvolvam a capacidade de identificar e refletir sobre diferentes aspectos da realidade, compreendendo a relação sociedade-natureza. Essas práticas envolvem procedimentos de problematização, observação, registro, descrição, documentação, representação e pesquisa dos fenômenos sociais, culturais ou naturais que compõem a paisagem e o espaço geográfico, na busca e formulação de hipóteses e explicações das relações, permanências e transformações que aí se encontram em interação. (BRASIL, 1997).

Para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, o estudo da Geografia deve abordar a relação sociedade-natureza na construção e organização do espaço, tendo como referência a paisagem local e o espaço vivido. São essas referências iniciais que o professor deve adotar para conduzir sua ação.

O uso da linguagem cartográfica deve partir dos referenciais dos alunos para que eles possam estabelecer as noções de proporção, distância e direção. Da mesma forma, a

representação do que está sendo estudado deve ser registrada a partir do desenho livre.

O estudo do meio, o trabalho com imagens e a representação dos lugares são recursos didáticos interessantes pelos quais os alunos poderão construir e reconstruir, de maneira cada vez mais ampla e estruturada, as imagens e as percepções que têm da paisagem local, conscientizando-se de seus vínculos afetivos e de identidade com o lugar no qual se encontram inseridos. Além disso, a interface com a história é essencial. (BRASIL, 1997).

Dessa forma, os blocos temáticos e os conteúdos definidos no currículo devem conter temas relacionados ao estudo da paisagem local, cabendo ao professor propor a melhor forma de abordá-los. São sugestões indicados pela SME como blocos temáticos. No entanto esses conteúdos não devem ser estudados de forma isolada. São, portanto, estas as orientações do currículo prescrito.

O currículo prescrito, segundo Sacristán (1998), é definido ao se estabelecer um corpo de conhecimentos que vai compor os conteúdos curriculares para a escolaridade obrigatória. É, portanto, uma referência política e administrativa que regula as ações em todos os níveis de ensino da escolaridade básica. Dessa forma, livros didáticos, paradidáticos e diferentes documentos, apresentados ao professor, que servem ao professor na condução de sua ação, devem estar em conformidade com tais orientações.

No entanto, não é um guia didático que ofereça planos elaborados para o professor (ROCHA, 2007). Tampouco se trata de algo que não possibilite diferentes interpretações. São, na verdade, fontes que servem de base para a sua ação, seguindo as orientações de um currículo prescrito.

Uma vez que o professor, no seu planejamento, vai moldando o currículo conforme o seu plano de ensino e/ou programa, buscou-se compreender a visão dos professores dos anos iniciais sobre a influência dos PCNs na elaboração do seu planejamento. Para tanto, eles foram solicitados a contemplar, no questionário repassado a eles, essa questão. Vejam-se suas respostas:

É a preocupação de estudar os conteúdos de forma transversal e interdisciplinar, buscando compreender as relações entre sociedade e natureza. (P1).

Importante. Porque é referência para a transformação de objetivos, conteúdo e didática do ensino. (P2).

Este documento é muito importante, pois tem o objetivo de trabalhar a geografia de forma voltada para a realidade das crianças. (P3).

É importante porque ele nos orienta como devemos realizar o planejamento. (P5).

O planejamento tem sempre como base os parâmetros curriculares nacionais. (P6).

Tudo, não vejo hoje o meu trabalho docente sem esses parâmetros. (P8).

Para Sacristán (1998), o planejamento passa por seis etapas para o seu desenvolvimento: pelo prescrito; pelo apresentado aos professores; pelo moldado pelos professores; pelo realizado; pelo planejamento em ação; pelo planejamento avaliado. Este entendimento de currículo está presente no PPP da Secretaria Municipal de Educação de Barreiras (Figura 14). E é no espaço escolar que o professor passa do currículo prescrito, modelando-o para a sua ação. Como refere Sacristán (1998, p. 167), o “professor, em suma, não seleciona as condições nas quais realiza seu trabalho e, nessa medida, tampouco pode escolher muitas vezes como desenvolvê-lo. A autonomia sempre existe, mas suas fronteiras também”.

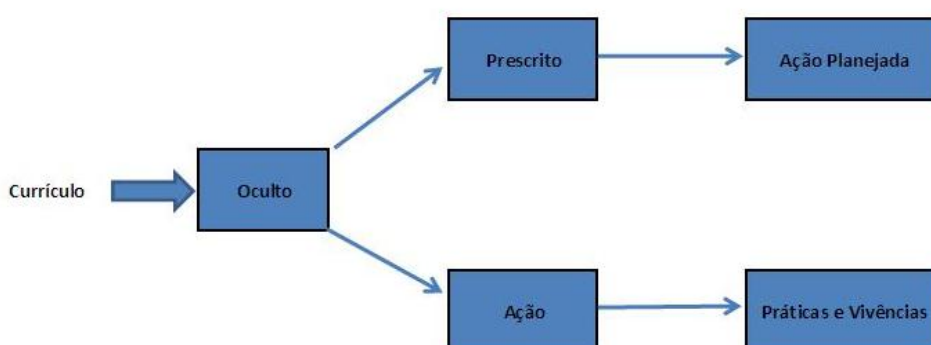


Figura 14 - Tipos de currículo. Fonte: SME, 2012.

Sob esta perspectiva, procurou-se saber, por meio dos questionários, quais são os documentos consultados pelos professores para a elaboração do planejamento nas aulas de geografia.

O livro didático é a referência mais citada. Entretanto, observou-se que são vários os documentos consultados, entre eles os documentos oficiais, como as diretrizes, os PCNs e o currículo prescrito. Compreende-se que cada escola apresenta sua singularidade, mas suas práticas curriculares desenvolvem-se dentro de um contexto político mais amplo, como as políticas curriculares nacionais. Vejam-se as respostas dos professores pesquisados:

Livros paradidáticos e didáticos, internet, jornais, revistas. (P1).

Uso de internet, livros didáticos. (P2).

Livro didático, internet, dicionário, mapa. (P3).

O currículo, livro e internet. (P4).

Lei 93.94/96, PCN. (P5).

Os PCNs, mapas, gráficos, tabelas, livros didáticos, etc. (P6).

O referencial curricular do município, o PCN de geografia e o livro didático. (P7).

Artigos, os PCNs, algumas reportagens na revista Nova Escola sobre práticas que deram certo, a revista Projetos no Ensino Fundamental. (P8).

As orientações curriculares prescritas no PPP da escola para os anos iniciais, para o ensino de Geografia e História, fazem referência aos PCNs. Para o ensino da Geografia as orientações prescrevem um ensino voltado para a compreensão crítica da realidade e para o exercício da cidadania.

A criança passa a ser o foco do que deve ser ensinado, e o professor, o mediador entre os conhecimentos científicos e tecnológicos e a criança concreta.

O trabalho com a área das Ciências Sociais também objetiva ajudar a criança a pensar e a desenvolver atitudes de observação, de estudo e de comparação das paisagens, do lugar onde habita, das relações entre o homem, o espaço e a natureza. É importante conhecer as transformações ocorridas sob a ação humana na construção, no povoamento e na urbanização das diferentes regiões do planeta. Perceber que a maneira como o homem lida com a natureza interfere na paisagem e, conseqüentemente, na forma e na qualidade de vida das pessoas. Propor atividades por meio das quais as crianças possam investigar e intervir sobre a realidade, reconhecendo-se como parte integrante da natureza e da cultura (CORSINO, 2006, *apud* Proposta Curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos para o município de Barreiras, 2011).

No entanto, não há a incorporação das propostas inovadoras formuladas por pesquisas acadêmicas no campo do ensino e didática em Geografia, que a partir da década de 1990 trouxeram, para além do discurso ideológico, preocupações conceituais e metodológicas referentes ao “como”, “por quê” e “para quê” ensinar Geografia. Tampouco se faz referência às dimensões subjetivas e afetivas, presentes nos PCNs, propondo uma nova relação entre os homens em sociedade e a natureza.

Como já foi mencionado neste capítulo, o número de pesquisas acadêmicas referentes ao ensino de geografia é cada vez mais crescente, inclusive nos Programas de Pós-Graduação em Geografia com linha de pesquisa nesta área, o que não acontecia antes da década de 1990. Anteriormente, estes estudos eram realizados nos Centros e Institutos de Educação. Foi no

contexto das transformações na política educacional no Brasil, após 1990, que se abriu um campo investigativo sobre ensino-aprendizagem em Geografia. Porém, essas discussões não provocaram mudanças significativas em seu ensino na escola.

Em Barreiras, os documentos oficiais não trazem essas discussões. Mesmo com todas as transformações, nas reformulações curriculares nos cursos de formação dos professores, nas propostas curriculares para a educação obrigatória e aumento significativo de publicações nesta área, não há registro da incorporação dessas discussões na escola, pelo menos, não nos documentos oficiais.

O PPP/SME (2012) recomenda que a sistematização das atividades de ensino e da aprendizagem deverá ser elaborada com base nos seguintes aspectos curriculares:

Quadro 5 - Aspectos curriculares para os anos iniciais. Fonte: Documentos da SME.

Modalidade	Aspectos Curriculares
Ensino Fundamental	. Desenvolvimento da cidadania como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de participação, solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e discriminações, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. . Autonomia e participação ativa e intra-extra escolar. . Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, respeitando a opinião e o conhecimento produzido pelo outro, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas. . Valorização da pluralidade do patrimônio sócio-cultural brasileiro, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. . Promoção de situações de conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca do conhecimento e no exercício da cidadania. . Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

2.3.2 A Política Nacional do Livro Didático (PNLD) e os livros didáticos de Geografia

Estes são os aspectos a serem considerados na elaboração do planejamento semanal, mensal e bimestral. Os conteúdos disciplinares devem se adequar a estes aspectos.

Contudo, é no livro didático adotado pela escola, com selo de aprovação do MEC/PNLD, 2013 a 2015, que aparecem as discussões atuais sobre o ensino de Geografia, focando os objetivos, principais conceitos e práticas pedagógicas que favoreçam a compreensão da realidade socioespacial pelo aluno. Nas orientações gerais da coleção “Projeto Prosa-Geografia”, de autoria de Angela Rama e Marcelo Moraes Paula, publicação

da Editora Saraiva em 2011, os autores apresentam, aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, várias considerações dos pesquisadores na área do ensino e aprendizagem em Geografia, como Cavalcanti (2003), Castellar (2010), Callai (2003), Vesentini (2006), Passini (2007), e teóricos como Santos (1996) entre outros autores.

As propostas de trabalho com a Geografia nos anos iniciais incluem conceitos e conhecimentos presentes no cotidiano dos alunos, pois estes, quando iniciam sua vida escolar, já trazem representações próprias, construídas a partir das relações com as pessoas no seu espaço de convivência. São representações elaboradas a partir do senso comum que, na escola, a partir dos conhecimentos científicos, atuam como instrumentos de compreensão e análise do espaço. Na Geografia, as referências conceituais relevantes para o pensamento espacial (CAVALCANTI, 2008) dependem dos pressupostos teórico-metodológicos de compreensão do espaço, os quais devem ser desenvolvidos justamente quando se selecionam os conteúdos, articulando-os às categorias de análise da Geografia: espaço, paisagem, lugar, território, região, rede, sociedade e natureza. Só assim é possível transformar os conteúdos geográficos em ferramentas do pensamento dos alunos para desenvolver o raciocínio espacial.

Na escola estudada o livro didático se constitui como o material didático-pedagógico mais citado pelo professor como referência para suas aulas. É um complemento, uma vez que o professor não fica preso a um único material didático-pedagógico.

Acerca dos recursos didático-pedagógicos utilizados para estimular o processo de ensino-aprendizagem, vale assinalar que as coleções e os livros devem atender, em âmbito regional, às necessidades do professor, do aluno, da escola, no sentido de apresentar uma maior diversidade de teorias educacionais e pedagógicas em conformidade com as Diretrizes Nacionais de Educação, com os Documentos Curriculares Nacionais e com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Para as coleções e livros didáticos de Geografia de destinação regional, as propostas devem possibilitar o desenvolvimento de atividades que solicitem dos alunos processos cognitivos básicos, partindo do nível do senso comum até a apreensão de noções do conhecimento científico.

Assim, para a escolha da coleção ou do livro, deve-se atentar para que auxilie o aluno na compreensão dos conhecimentos geográficos:

- Propicie o entendimento das relações sociedade-natureza, de suas dinâmicas e processos;
- Possibilite o estabelecimento de relações entre o que acontece no seu cotidiano e os fenômenos estudados, considerando os conceitos básicos da

- geografia e as linguagens que lhes são próprias;
- Contribua para o desenvolvimento de hábitos e atitudes que favoreçam a construção da cidadania, por meio do estímulo à compreensão e aceitação da diversidade cultural e étnica. (PNLD, GEOGRAFIA, 2007).

Portanto, alguns princípios devem ser adotados para que se alcancem os objetivos propostos, tais como: partir de um corpo de conhecimentos baseados em categorias e conceitos, como os de natureza, paisagem, território, região, lugar, tempo, espaço, cultura, sociedade e poder; trabalhar com a cartografia como ferramenta indispensável para o aluno apropriar-se de um conjunto de habilidades capaz de representar e interpretar o espaço geográfico; adotar os princípios da interdisciplinaridade; trabalhar com o ambiente imediato articulando escalas espaciais mais amplas (regional, nacional e internacional); articular a relação tempo-espaço buscando entender os processos de construção social e incorporar coerentemente as discussões e inovações na área de Geografia, atualizando-se com os avanços teórico-metodológicos acordados pela comunidade científica, em consonância com a corrente de pensamento geográfico adotada, no entanto, respeitando o posicionamento político do(s) autor(es) pelas diferentes correntes.

Nos anos iniciais é recomendado que o estudo de Geografia trabalhe com atividades que possibilitem a identificação de variáveis como distância, localização, semelhanças e diferenças e atividades que articulem os conteúdos com a forma, função, processos, buscando compreender a totalidade da dinâmica do espaço geográfico. Todas essas orientações devem estar contidas no Manual do Professor, para que o docente possa disponibilizá-las na elaboração das suas aulas.

No entanto, conforme salienta Moraes (2011, p.99), para “que o professor realize um bom trabalho na escola, ele deve possuir uma formação consistente, conhecer as orientações curriculares para com elas ‘dialogar’ e dispor de bons materiais de apoio pedagógico-didático”, que neste caso é o livro didático.

No Brasil, o Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010, regulamenta o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para toda educação básica, passando a incorporar o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) .

A Resolução nº 22, de setembro de 2000, dispõe sobre a execução do PNLD e tem como propósito a universalização e melhoria do ensino fundamental em todo o território nacional, atendendo, assim, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em conformidade com o Art. 208, Inciso VII da Constituição Federal. Considera ainda importante a participação do

professor na escolha do material didático a ser utilizado em sala de aula.

Art. 1º Prover as escolas do ensino fundamental das redes federal, estadual, do Distrito Federal e municipal de materiais didáticos de qualidade, para uso dos alunos, abrangendo os componentes curriculares de Língua Portuguesa, inclusive Cartilha de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, História, Geografia, e Dicionário da Língua Portuguesa para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD.

Art. 2º O PNLD será financiado com recursos consignados no orçamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. (FNDE, 2000).

A execução do PNLD descentralizado contará com a participação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); das Secretarias de Educação Fundamental (SEF); Secretarias Estaduais de Educação e Secretarias ou Órgãos Municipais de Educação, cabendo a estas entidades firmar convênios, acompanhar, avaliar, orientar, controlar e fiscalizar a execução e adotar ações corretivas necessárias ao programa.

O PNLD tem como objetivo promover as escolas públicas de ensino fundamental e médio com livros didáticos, obras literárias, obras complementares e dicionários. A execução do PNLD acontece em ciclos trienais alternados, e a cada ano o FNDE adquire e distribui livros para todos os alunos de determinada etapa de ensino e posteriormente repõe e complementa os livros reutilizáveis.

Em 2014, o PNLD foi direcionado para a aquisição e distribuição integral de livros aos alunos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), e complementação do PNDL de 2013 para estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e para alunos do ensino médio. No ensino fundamental houve investimentos no valor de R\$ 879.828.144,04 para o atendimento de 23.452.834 alunos em todo o Brasil.

O número de escolas beneficiadas nos anos iniciais foi de 46.962. Nos anos finais, 50.619, com aproximadamente 103.229.007 livros distribuídos e no ensino médio, 34.629.051 livros. Os estados que receberam o maior volume de livros pertencem à região Sudeste, seguida da região Nordeste.

Reconhecendo a importância que o livro didático exerce para a elaboração das atividades pedagógicas em sala de aula, foi perguntado ao professor, no questionário, como é feita a escolha desse material e quem participa deste processo. As respostas são como segue:

É feito mediante análise dos conteúdos pelo docente buscando auxílio para compreensão dos temas abordados. (P1)

Os professores escolhem os livros didáticos, a secretaria oferece a sequência de conteúdos. (P3)

É feita coletivamente, com todos os professores da série, considerando a grade de conteúdos. (P5)

Sempre vem a sugestão da SME e nós professores adequamos a nossa realidade. (P7)

Em conjunto com os demais professores seguindo as indicações do PNLD. (P8)

Conforme relato dos professores, a escolha é sempre uma ação coletiva seguindo as orientações do FNDE, em parceria com a SME. Os professores se reúnem por séries e avaliam a sequência de conteúdos oferecidos pela SME, a adequação à realidade escolar e sua inter-relação com os conteúdos existentes nos livros didáticos.

Sobre este aspecto, é importante entender o processo de distribuição do livro didático, pois este é uma produção cultural, que atende a um mercado editorial e que tem o governo federal como o seu maior comprador. Para que o livro didático seja escolhido pelo professor, antes o MEC faz uma avaliação da produção e estabelece os seguintes critérios para proceder à análise e aprovação deles: adequação quanto aos aspectos teórico-metodológicos (objetivos, conteúdos, atividades, exercícios, coerência); compatibilidade entre a opção teórico-metodológica proposta e a adotada na escola, no ensino e na Geografia; apresentação de conceitos e informações básicas que favoreça a construção da cidadania. Além disso, o “livro didático não pode expressar preconceitos de origem, etnia, gênero, religião, ideologia, idade, ou outras formas de discriminação” (PNLD, 2007, p. 18).

O professor, ao escolher um determinado livro didático, precisa estar atento a tais questões. A escolha não pode ser feita de forma aleatória. Deve atentar para o fato de que a linguagem esteja de acordo com a disciplina e, portanto, no caso da Geografia, os textos, as representações gráficas e a cartografia devem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo nos alunos o raciocínio espacial.

Um dado importante é que este material didático apresente coerência no tratamento das informações, para que estas não sejam estudadas de forma desconexa da realidade do aluno. O Brasil é um país de dimensões continentais, razão por que o livro didático não dá conta de abarcar em seus conteúdos toda diversidade de paisagens e cultura. Esse aspecto exige do professor saber relacionar os conteúdos e as diferentes imagens apresentadas no livro com o cotidiano de seus alunos, para que possa estabelecer um ensino significativo e, assim, promover o diálogo, o confronto de ideias diferentes e a reflexão sobre a sua realidade.

O professor, agindo com autonomia, vai adequando o currículo prescrito com o conteúdo do livro didático e relacionando-o com aquilo que considera mais próximo do aluno,

o que lhe dará uma maior consciência do processo de ensino e aprendizagem. Essa é uma maneira de fugir do que poderia ser apresentado ao aluno como algo sendo uma verdade absoluta, ou do texto copiado na lousa com explicações rápidas sobre o assunto e apenas solicitando que o aluno copie a “lição” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009).

Segundo o *Guia do Livro Didático* (2013), a obra *Projeto Prosa: Geografia, 2º ano do Ensino Fundamental*, adotada pela escola, possui fundamentação teórico-metodológica alicerçada no desenvolvimento das competências necessárias para que o aluno atue como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento. Destaca como aspecto positivo a forma como são apresentados os conteúdos, a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, o que auxilia a compreensão da realidade pelos alunos e, por conseguinte, facilita a problematização das relações sociedade-natureza. Os conceitos-chave da Geografia como espaço, lugar, paisagem, território e região são desenvolvidos progressivamente. Os conteúdos são ministrados articulando as escalas geográficas à escala local do aluno. Utilizam-se diferentes gêneros textuais (histórias em quadrinhos, reportagens, poesias, trechos de letras de música) e trabalha-se a construção de conceitos por competência e habilidades linguísticas e atitudinais. Na explicação dos diferentes lugares, recorre-se à problematização das questões espaço temporais, solicitando-se a comparação, reflexão, criticidade, permitindo que o aluno compreenda as transformações na paisagem nos diferentes momentos históricos.

Em relação à alfabetização cartográfica, as atividades correspondem à fase cognitiva em que se encontram esses alunos, nos anos iniciais, partindo do estudo dos mapas e trabalhando a lateralidade, a representação, os diferentes pontos de vista, o registro de pontos de referência e orientação. A elaboração de maquetes e plantas são atividades propostas para desenvolver a noção de escala, tomando como referência o lugar de vivência do aluno.

Na coleção, não se adota uma única linha de pensamento geográfico, mas as orientações são coerentes com as concepções adotadas para cada conceito trabalhado, normalmente a partir de autores cujas interpretações se aproximam das conceituações indicadas nos PCNs. Estas possibilitam que o aluno construa os conceitos geográficos propostos como essenciais para a análise do espaço geográfico.

Conforme os critérios de avaliação da Secretaria de Educação Básica, a proposta pedagógica socioconstrutivista é adotada em tal coleção em consonância com as abordagens humanísticas e críticas, apresentando uma linguagem clara e objetiva dos conceitos geográficos, com adequação aos estágios de desenvolvimento dos alunos.

O *Livro do Aluno* da referida coleção possui quatro volumes. No caso, como se está tratando do 2º ao 3º ano, procedeu-se à análise da organização dos dois livros que lhes

correspondem. As partes que a constituem são as seguintes: “Conheça a organização do seu livro e Sumário” – oito unidades, todas com as seções “Gente que faz!”, “Rede de ideias”, “Convivência”, “Sugestões de leitura”, “Glossário”, “Ampliando horizontes”. 2º ano, 112 páginas: 1 “A moradia”; 2 “A moradia em que vivemos”; 3 “A sala de aula”; 4 “A escola”; 5 “A conservação da escola”; 6 “As ruas”; 7 “Lugares e caminhos”; 8 “Bairro”, “Trabalho e convivência”. 3º ano, 128 páginas: 1 “O bairro: lugar”; 2 “Representando paisagens”; 3 “Encontrar lugares”; 4 “Transformações das paisagens”; 5 “Os espaços do bairro”; 6 “Serviços públicos”; 7 “Problemas do bairro”.

É importante o professor considerar as orientações contidas no *Manual do Professor*, o qual apresenta os objetivos da Geografia Escolar, os pressupostos teórico-metodológicos, as categorias de análise e das escalas espaciais de análise da Geografia.

As questões étnicas são pouco abordadas. Por exemplo, não há considerações quanto às condições sociais dos negros e indígenas no Brasil, tampouco se trata da questão de gênero, embora não se registrem preconceitos, estando, nesse quesito, de acordo com as orientações do PNLD. Contudo, o professor deve estar atento a tais aspectos e contemplar os conteúdos de forma mais aprofundada, vez que se vive em um mundo diversificado e multicultural. Segue o depoimento de uma professora a respeito do livro didático.

Esses livros não mudam todos os anos, mudam de três em três anos. No início do ano, chegam as sugestões e a gente analisa e manda para a SME. Ai, lá tem outros profissionais que acabam selecionando-o. Nem sempre o livro escolhido é o indicado pelos professores.

Achei o livro bom, mas há discussões que poderiam ser mais aprofundadas, como trabalhamos com questões étnicas, quilombolas, e no livro não tem. Fala dos índios, mas dos negros não tem nada. Quando se tem uma figura fica mais fácil para recorrer à memória dos alunos. Os livros que falam da Bahia, História e Geografia do 1º ao 3º ano não tem. O livro de História e Geografia se complementam. Não sigo somente o livro – de maio a junho são conteúdos específicos do município. Mas parto dos livros nos conceitos de paisagem, região, etc. (P1).

Ressaltamos a importância de se considerar as questões teórico-metodológicas relacionadas às concepções de Geografia voltadas para o ensino ao selecionar o livro didático, pois, além do conteúdo, importa também saber a melhor forma de abordá-lo.

Levando em consideração essas questões, o PNLD (2010) seleciona também obras de abordagem regional para os livros didáticos de Geografia, pois, é necessário articular os conteúdos estudados com o contexto local e regional. Segundo a avaliação do MEC (2010), estes livros estão organizados de forma a compreender os processos gerais no espaço regional dando ênfase aos estudos da distribuição espacial dos fatos e fenômenos geográficos, com

destaque para os seguintes temas: localização e contextualização territorial, processos físicos e paisagens naturais, população, atividades econômicas, divisão e paisagens regionais.

As obras de destinação regional distribuídas pelo PNLD nas escolas públicas na Bahia são três: “ Geografia da Bahia”, “Nas trilhas da Bahia” e “Segredos da Bahia”. As abordagens adotadas mesclam o socioconstrutivismo, a perspectiva crítica da Geografia e a abordagem mais tradicional que enfatiza o enfoque analítico dos processos geográficos.

As categorias espaço, paisagem, lugar, território e região são amplamente discutidas como proposta metodológica que favorecem a compreensão do espaço vivido pelo aluno. A organização e a produção do espaço geográfico são abordadas a partir da caracterização e apropriação dos ambientes naturais pelo trabalho humano e das atividades econômicas desenvolvidas ao longo do processo de ocupação e povoamento do estado. A diversidade cultural e natural do Estado da Bahia é contemplada, com destaque para a pluralidade sociocultural de influência afrodescendente, porém, a cultura indígena é pouco explorada.

Estes livros podem estimular discussões mais próximas da realidade vivida pelos alunos, sendo mais uma referência na abordagem de conhecimentos regionais. Cabe ao professor buscar atualizações metodológicas e conceituais para a matéria ensinada.

CAPÍTULO 3

AS POSSIBILIDADES DE UMA GEOGRAFIA ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Sempre que se chega ao final de mais uma disciplina do currículo para a formação do pedagogo paira a dúvida: foi possível, a partir desse corpo de conhecimentos trabalhados, no caso Metodologia do Ensino de Geografia, apresentar caminhos teórico-metodológicos para esses profissionais para uma sólida atuação com esta disciplina na escola básica? Está-se considerando que currículo e ensino são práticas sociais concretas e dinâmicas, em constante transformação, e, conforme Stenhouse (1984), um instrumento de comunicação entre teoria e prática, numa perspectiva de formação política cidadã.

A discussão realizada por Libâneo (2010) em relação aos aspectos do ensino da Didática nas metodologias específicas e nas disciplinas de conteúdo no currículo do curso de Pedagogia indica que os conteúdos dessas disciplinas, como orientações para o exercício profissional nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não são valorizadas. Segundo o autor, as disciplinas de fundamentos e as disciplinas voltadas para o exercício profissional permanecem no currículo de formação com uma ênfase maior na teoria, deixando pouco espaço para “o quê” e “como” ensinar. No entanto, segundo ele, “o domínio dos saberes disciplinares e o conhecimento pedagógico do conteúdo correspondem às duas exigências fundamentais da formação profissional de professores” (LIBÂNEO, 2010, p. 575).

“Os conteúdos eu leio em um livro, o que eu quero para esta disciplina são as metodologias”. Essa afirmação foi ouvida, certa vez, de um aluno, enquanto era ministrada aula neste componente curricular. Cabe, portanto, questionar: como ter compreensão da matéria ensinada se não se tem conhecimento dos objetivos, princípios de sua organização conceitual, que são bases para que o professor seja capaz de estabelecer uma relação próxima de investigação dos problemas apresentados em sala de aula? Por onde caminhar e conduzir um ensino problematizador de uma área de conhecimento, se não se conhecem os conteúdos específicos da matéria que vai ser ensinada?

Shulman (2001) procurou entender, em suas pesquisas, como os professores sabem sobre os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas, se eles próprios têm dificuldade em expressarem o que sabem e como sabem. Esse autor estava preocupado em demonstrar como o professor adquire a extensa gama de conhecimentos necessários ao ensino, se durante ou na formação houve pouco tempo destinado ao estudo de certos conhecimentos. Para tanto,

argumenta que o processo de ensino se inicia quando o professor compreende o conteúdo a ser ensinado e como se deve ensinar este conteúdo. Sendo assim, o ensino deve estar pautado em princípios teórico-metodológicos e em um instrumental conceitual que guiem o seu trabalho, que, no caso, são os conteúdos específicos e a abordagem didática desses conteúdos.

Há, assim, um amalgama entre matéria e pedagogia, e são vários os conhecimentos mobilizados pelo professor no processo de ensino, os quais Shulman (2001) denomina de “base de conhecimentos pessoal para o ensino”. A base de conhecimento pessoal é quando o professor usa essa base e transforma o conhecimento que possui sobre o conteúdo numa condução pedagógica e eficaz, propiciando a aprendizagem em seus alunos.

Portanto, as categorias de base do conhecimento citadas por Shulman são: os conhecimentos do conteúdo ensinado (princípios, conceitos, categorias); os conhecimentos pedagógicos gerais; o conhecimento do currículo (domínio dos recursos e programas que servem de ferramenta para o ofício docente); o conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimentos sobre os alunos; conhecimentos sobre o contexto educacional (políticas, normas, leis, resoluções, diretrizes, gestão, financiamento) e conhecimentos dos objetivos e finalidade dos valores educacionais (SHULMAN, 2005, p.11).

Tendo como fundamento essas preocupações, neste capítulo procura-se compreender que saberes docentes são mobilizados pelo professor na sua experiência prática, mas também que saberes/conteúdos da Geografia são utilizados para a condução deste ensino na sua atividade profissional. Para isso, avaliaram-se o programa da disciplina, a sequência de conteúdos da SME para o 2º e 3º anos, e as oficinas desenvolvidas com os professores na escola, tentando estabelecer uma relação entre conteúdo específico de Geografia e os aspectos pedagógicos encaminhados pelos professores em sala de aula.

Ao longo da aplicação dos instrumentos de coleta de dados para a pesquisa foi possível acompanhar a rotina de trabalho da escola, ouvindo com atenção as informações dadas pelo professor que revelassem como estes vinham desenvolvendo a sua prática docente. Durante as reuniões de coordenação pedagógica, que aconteciam todas as sextas-feiras na escola, das 10h às 11h:50, foi possível acompanhar como o professor organiza seu planejamento. Essas reuniões, pelo curto espaço de tempo, foram insuficientes para discussões mais aprofundadas, mesmo assim, os temas de maior interesse dos professores – aprendizagem; distúrbio e dificuldades de aprendizagens; função e responsabilidade da escola e dos professores – foram encaminhados pela coordenação pedagógica nesta escola. Essa situação reforça a ideia de que para que a escola possa se tornar um espaço/tempo de formação há que se garantir maior disponibilidade de carga horária para o planejamento. Tal

situação de trabalho extremo tem dificultado o desempenho profissional dos professores e provocado irritabilidade quando solicitada qualquer outra tarefa, o que gera muitos conflitos.

3.1 Experiências formativas para o Ensino de Geografia

3.1.1 Oficina “Conhecendo a Cidade”

No período de 23 de maio a 20 de junho de 2014, foram realizadas três oficinas com seis professores que atuam no 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Estes professores também participaram de todas as etapas de coleta de dados: questionários, observação, reuniões coletivas, discussões e narrativas. As oficinas foram realizadas na escola às sextas-feiras, com a duração de duas horas, tempo esse disponível conforme determinado pela coordenação pedagógica da escola. Todos os textos e o planejamento para sua realização foram disponibilizados com antecedência.

As oficinas tiveram como objetivos discutir, identificar e compreender os conhecimentos mobilizados pelos professores para trabalharem a cidade e o município, conteúdo prescrito pela SME, atendendo às orientações legais do Município de Barreiras.

O propósito foi discutir como os conhecimentos sobre a cidade e sobre o município entram no currículo da escola, como esses conhecimentos são mobilizados pelo professor e como essas práticas são relacionadas com o cotidiano e vivência dos alunos em sala de aula.

Para atender a esses objetivos propostos, desenvolveu-se a oficina denominada “Conhecendo a Cidade” com os seguintes conteúdos: a cidade e práticas urbanas; minha vida na cidade; como vivencio a cidade e quais são minhas ações na cidade. Para o trabalho, utilizaram-se como estratégias pedagógicas a leitura e discussão de textos sobre o ensino de cidades; o ensino de Geografia, objetivos, conceitos e princípios e a representação cartográfica; a leitura de mapas do município e plantas da cidade.

Parte-se do entendimento de que a cidade representa importante conteúdo para as crianças desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, porque elas vivem na cidade, e a maior parte da população no mundo também vive na cidade. Porém, também se alertou para o fato de que não é possível estudar a cidade separada do campo, pois que ambos são parte inseparável de uma unidade, não devendo, portanto, ser entendidos separadamente.

Os estudos realizados por Cavalcanti (2008) e Cavalcanti e Moraes (2011) orientaram esse entendimento sobre como deve ser estudado e conduzido o ensino sobre a cidade. Para as

autoras, desenvolver o raciocínio espacial nos alunos para compreenderem a espacialidade do fenômeno urbano é importantíssimo na contemporaneidade. O estudo da cidade requer a formação de um sistema amplo de conceitos, informação e habilidades, além de exigir um tratamento interdisciplinar para que possa ser mais bem compreendido pelos professores e alunos.

É preciso abordar esse tema considerando-se a realidade do aluno, de modo que se entenda a sua própria experiência cotidiana na cidade, para que possa participar ativamente da vida social da qual faz parte. Este é o entendimento da professora P1, do 2º ano, ao relacionar os conteúdos sobre a cidade com a realidade dos alunos.

Sempre inicio o estudo da cidade a partir das paisagens e lugares conhecidos por meus alunos: a rua, o bairro, a escola, os pontos de referência na cidade: a igreja, o cais, o rio. Daí começo dizendo que a cidade foi o local escolhido pelos pais como lugar de moradia, que há uma história em cada família, é assim, e depois inicio falando do surgimento da cidade de Barreiras. (P1).

Cavalcanti (2008) destaca as categorias de análise geográfica que ajudam na aproximação do conteúdo estudado, como o lugar, a paisagem, o território. Se a categoria lugar é utilizada para trabalhar a cidade, a partir dela, é possível trabalhar com a vida cotidiana dos alunos. Porém, não é fácil tratar de um tema tão complexo, e a Geografia escolar precisa dar conta de ensinar a cidade (na sua estrutura, organização e produção, lazer, moradia e cotidiano), fazendo com que os alunos vão adquirindo experiência no tratamento das informações recebidas em seus deslocamentos diários para a escola, para o lazer etc.

Outro exemplo pode ser dado a partir da categoria território, a qual pressupõe um enfoque nas relações de resistência que se estabelecem nos bairros ou nas praças dos setores onde estes estudantes vivem.

Por último, e em mais uma exemplificação, a categoria paisagem proporcionaria uma leitura das transformações estéticas da cidade ou de diversos setores dela, como é possível diferenciar torcidas de futebol ou grupos de artistas de rua, somente pelos traçados ou grafites que configuram seu espaço.

A cidade, assim, é uma expressão da complexidade e da diversidade da experiência humana. As cidades, em suas configurações, são arranjos produzidos para que seus habitantes – diferentes grupos, diferentes culturas, diferentes condições sociais – possam praticar a vida em comum, compartilhando, nesses arranjos, desejos, necessidades, problemas cotidianos. Elas se formam na e pela diversidade dos grupos que nelas vivem. Elas são o espaço da vida coletiva, pública. São, em si mesmas, um espaço público. (CAVALCANTI, 2008, p. 149).

Nesse sentido, ensinar a cidade seria contribuir para a formação do estudante como cidadão, para que seja capaz de conhecer as diferenças e desigualdades que sua própria cidade fomenta e compreender os direitos e deveres que ele, como produtor desse espaço, possui.

A noção tradicional de cidade, definida por sua morfologia, população ou pela oposição com o campo, não expressa mais a complexidade da cidade. Da mesma forma, não se deve estruturar o conteúdo escolar com definições de conceitos já prontos, como por exemplo: o que é a cidade, o que é metrópole, o que é urbanização? O ensino dessa forma faz com que o aluno aprenda ou reproduza o conceito, mas não vai fazer com que ele possa utilizá-lo para compreender e analisar fenômenos que presencia no seu cotidiano (CAVALCANTI, 2008).

Na concepção de Carlos (2011, p. 70), para se compreender a cidade, é preciso estar claro que:

No caso da pesquisa urbana, esse processo se realiza reproduzindo continuamente a cidade, que assume, neste momento histórico, a forma de metrópole, o que requer a noção de cidade como universal, ganhando uma nova amplitude e revelando-se em sua historicidade. Assim, do mesmo modo que, em cada minuto da história, se produz um espaço, este revela, por sua vez, uma cidade e suas possibilidades.

Carlos (2011) afirma que, na atualidade, em virtude das formas de produção e reprodução do espaço, tem sido necessário voltar à noção universal de cidade, mas essa não é a única possibilidade. Uma noção universal e fixa permite quantificar, mas uma noção complexa permite considerar os elementos qualitativos que se desenvolvem na cidade.

É interessante pensar não somente na necessidade de que o aluno aprenda a cidade teoricamente, mas, também, que apreenda a cidade concreta e, portanto, se veja nela como um dos seus configuradores.

A sequência de conteúdos prescritos para o 2º e 3º anos (Quadro 6 e 7) indica que o professor não deve simplesmente aplicar o conteúdo, mesmo porque não há este conteúdo no livro didático, razão por que a oficina serviu de apoio para a elaboração de material didático.

Quadro 6 - Objetivos de aprendizagem e conteúdos na área de Ciências Sociais para o 2º ano do EF

Bloco de Conteúdo	Objetivos Específicos	Ciências Sociais	
		História	Geografia
A criança, o lugar e a paisagem.	. Reconhecer a organização social, física, econômica e política do município de Barreiras; . Descrever, registrar, por meio da linguagem oral, de desenhos e pequenos textos, momentos importantes da história do município de Barreiras; . Identificar contribuições culturais de grupos sociais que deram origem e continuidade à população de Barreiras, tendo como referência o processo migratório de seus pais, avós moradores antigos da cidade; . Elaborar gráficos de barras com as cidades dos pais e avós das crianças da classe; . Comparar imagens de ruas da cidade de Barreiras, antigas e atuais, localizando permanências e transformações, relacionando-as à ação de sua coletividade; . Reconhecer na paisagem local as diferentes manifestações da natureza; . Comparar paisagens de Barreiras transformadas pela ação de seus grupos sociais, descrevendo características e avaliando o respeito ou o desrespeito ao meio ambiente; . Compreender que os nomes das ruas ajudam a contar um pouco a história própria da rua, do bairro ou da cidade. . Perceber a existência de pessoas (governos) que representam a população, através da administração do município; . Reconhecer a interdependência entre a cidade e o campo no decorrer do tempo; . Interpretar, produzir planta baixa de ruas dos arredores da escola, localizando construções (frente, trás) e trajetos (curtos, longos); . Localizar o município de Barreiras no mapa da Bahia e do Brasil.	1- O município de Barreiras: . Sua história. . Reconstituição temporal de fatos importantes para o município. 6- A administração do município. 7- Relação de interdependência entre a cidade e o campo no decorrer do tempo. 8- A economia local: agricultura, pecuária, comércio e serviço.	2- Processos migratórios: . Cidade de origem dos pais e avós; . Cidade de origem dos moradores mais antigos da cidade de Barreiras; . Diferentes etnias e culturas na constituição da população de Barreiras. 3- Barreiras e suas diferentes paisagens: . Ruas de ontem e hoje: mudanças e permanências; . Paisagens naturais do município; . Paisagens transformadas pela ação de diferentes grupos sociais (áreas agrícolas, residenciais, comerciais, chácaras às margens do rio de ondas). 4. Nomes de ruas que contam história. 5. As ruas nos arredores da escola. 9. Cartografia: planta baixa de ruas dos arredores da escola. 10. Localização geográfica de Barreiras no mapa da Bahia e do Brasil.

Fonte: SME, 2014. Elaboração da autora.

Quadro 7 - Objetivos de aprendizagem e conteúdos na área de Ciências Sociais para o 3º ano do Ensino Fundamental

Bloco de Conteúdo	Objetivos Específicos	Ciências Sociais	
		História	Geografia
A criança, a localização e os espaços compartilhados.	. Discutir a importância de se pertencer a uma família; . Reconhecer papéis sociais atribuídos aos membros da família; . Identificar formas de organização familiar ao longo do tempo; . Reconhecer a importância de a criança ter um lar acolhedor, seja ele um abrigo, um orfanato, contanto que seja um ambiente de fortalecimento da autoestima; . Questionar a realidade de crianças que moram nas ruas, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas possíveis soluções; . Reconhecer a exploração do trabalho infantil como ato que fere o Estatuto da Criança e do Adolescente; . Observar e descrever características de bairros de barreiras, refletindo sobre suas organizações e funcionalidades, valorizando também o seu próprio espaço de vivência; . Comparar imagens de bairros em diferentes épocas, identificando as mudanças ocorridas e os elementos que permaneceram na paisagem; . Reconhecer a existência de desigualdades socioeconômicas entre os moradores de um mesmo bairro, através da análise das condições de moradia; . Identificar dificuldades enfrentadas por moradores quanto à poluição, lixo e falta de saneamento básico no bairro, propondo ações de melhoria dessas condições; . Reconhecer a importância dos serviços públicos para a comunidade local; . Propor atitudes de respeito e preservação para com os	1- A criança e a família: . A importância de pertencer a uma família; . Diferentes constituições de famílias no passado e nos dias atuais; . Crianças que vivem em orfanatos e abrigos; . Crianças que moram nas ruas: violência, droga, etc. 2- Exploração do trabalho infantil. 3- Direitos da criança: . À educação formal; . À saúde; . Ao lazer; . Ao respeito etc. 4- Noções de ética e cidadania: Direitos e deveres na escola e na comunidade.	5- O bairro: . Organização e função dos bairros (residenciais, comerciais e industriais); . Mudanças e permanências na paisagem do bairro; . As condições de moradia no bairro; . Problemas nos bairros (sujeira nas ruas, poluição de rios, violência, falta de saneamento básico); . Os serviços públicos dos bairros; . Atitudes de respeito e cuidados com o bairro. 6- O bairro é o lugar de convivência: . O lazer e as manifestações culturais; . Organização da comunidade (igrejas, associações de moradores, sindicatos etc.)

	espaços do bairro; . Reconhecer no bairro características que o tornam espaço de convivência, trabalho, lazer e manifestações.		
--	---	--	--

Fonte: SME, 2014. Elaboração da autora.

Esta sequência de conteúdos prescritos pela SME dá indicações da possibilidade de flexibilização e autonomia para o professor na abordagem de temas a serem trabalhados em sala de aula.

E esta possibilidade de ser independente e autônomo no desempenho das atividades profissionais pode ser estruturada durante a formação acadêmica, mas não só nestes espaços de formação. Tem-se o entendimento de que a formação é um processo contínuo, não se inicia e encerra nos cursos de formação inicial realizados na universidade. Mas é preciso garantir que, nestes espaços de formação inicial, as disciplinas curriculares de conhecimentos específicos possam contribuir para que o professoras conheçam as estruturas e os princípios de organização conceitual do conteúdo a ser ensinado. Segundo Shulman (2009), pode-se problematizar a matéria ensinada fazendo com que o aluno aprenda com mais entusiasmo e participação.

O professor, na condução do seu trabalho pedagógico, deve buscar condições de realizar com coerência as estratégias pedagógicas para estabelecer etapas de ensino e aprendizagens: a rotina diária – a oração, o poema, a música, a acolhida ao aluno, a rodinha, a dinâmica de apresentação, a leitura e interpretação oral do texto, a conversa informal, a pintura e a aplicação da atividade, tudo isso são exemplos de atitudes e atividades que se esperam do professor em sala de aula. O professor que permanece sentado e que “passa” o assunto no quadro e solicita que os alunos copiem não promoverá um ensino significativo e de qualidade. Pelo contrário, acarretará a desmotivação para a aprendizagem.

Nesses termos, o ensino da cidade exige a atuação de um professor pesquisador e mediador, que conheça bem o conteúdo a ser ensinado. A cidade que precisa ser estudada é aquela conhecida e vivenciada pelo aluno, é aquela vivida por meio dos deslocamentos, que é representada pelo contexto familiar e social, manifestada também nas relações afetivas e de pertencimento a determinados lugares na cidade, é conhecida por meio de marcos referenciais espaciais de significado simbólico e, muitas vezes, inconsciente, e por isso mesmo necessita ser despertada para o seu entendimento (CAVALCANTI, 2008).

As cidades são meios socialmente compartilhados de interesses diversos. Estes

coexistem simultaneamente porque são consequência direta da estratificação socioeconômica e espacial da cidade. Compreender o processo de produção socioespacial da cidade de Barreiras e dos municípios no seu entorno – São Desidério, Angical, Cotegipe, Cristópolis, Riachão das Neves e Luis Eduardo Magalhães – é uma tarefa ímpar dada a sua importância no contexto de desenvolvimento da economia da região Oeste da Bahia.

Para conhecer as especificidades do referido processo, torna-se relevante realizar uma análise dos fatos mais significativos que marcaram as transformações no espaço urbano, desde seu núcleo originário, passando pela década de 1970-1980, marco das transformações espaciais no município e região, até a atualidade, para saber mais sobre o arranjo espacial e as práticas sociais que caracterizam o modo de vida e as diferentes territorialidades definidas pelo jogo político da vida cotidiana, individual e coletiva.

Sendo assim, a cidade deve ser um tema importante para se trabalhar na escola, num projeto de formação para a cidadania, pois o exercício da cidadania na sociedade atual requer uma concepção de experiências e práticas voltadas para o entendimento de diferentes comportamentos, hábitos e ações de cidade. Portanto, o aprofundamento do estudo da cidade pode ser direcionado pelo professor no sentido de apreender sua dinâmica interna, como a produção, a circulação e a moradia, como resultado da vida cotidiana das pessoas que nela vivem e atuam. Não é apenas estabelecer a percepção espacial nos alunos, mas, sobretudo, compreender que nas atividades, do dia a dia, se contribui também para a produção do espaço (CAVALCANTI, 2008).

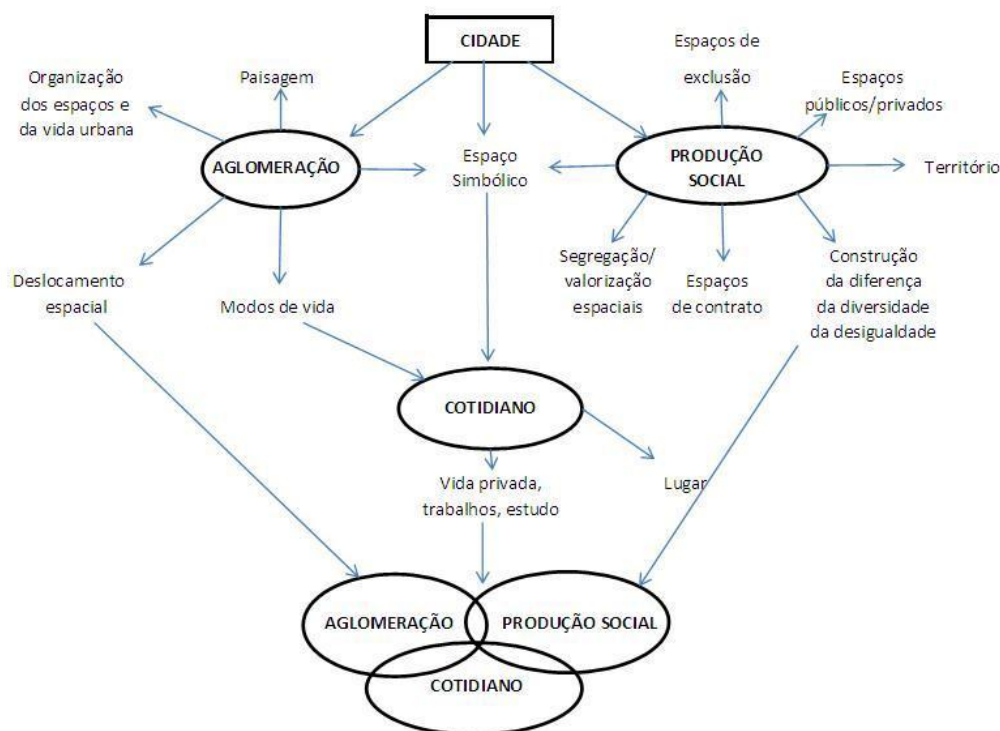


Figura 15 - Sistematização do conceito de cidade.

Fonte: CAVALCANTI, 2008.

Atuando com tal enfoque, o professor está formando leitores de cidade. Significa inseri-los nessa cidade que produz valores que fundamentam não só a busca da modernidade, do desenvolvimento, como a força propulsora do progresso, mas também criando condições sociais de reprodução dessa nova ordem mundial. Nessa direção, algumas questões merecem ser discutidas: Que imagens e representações as pessoas têm desta cidade? Como entender o jogo de forças existentes que normatizam a vida de todos? Como entender as diferentes formas de acesso aos bens materiais e naturais? Quem são hoje os habitantes desta cidade? O que querem? Quais são os espaços públicos destinados à ação da cidadania e ao lazer? Quais são as representações existentes das relações de produção e de poder nesta cidade? Existe apropriação simbólica desses espaços na cidade? A escola e o ensino de geografia podem contribuir para a formação de sujeitos que sejam leitores e atores de sua cidade.

A vida urbana, até a chegada do nosso século, mesmo numa sociedade altamente industrializada, ainda era uma vivência minoritária, porém já encarada por muitos – e com razão – como uma experiência decisiva, cujos efeitos no caráter da sociedade como um todo eram desproporcionais. [...] Para muitas pessoas, a imagem da cidade mostrava-se tão avassaladora que seus habitantes eram com frequência encarados como uma coisa única: uma multidão, as “massas” ou a “força do trabalho”. Esta

imagem podia receber conotações positivas ou negativas, exprimindo solidariedade ou desprezo; seu caráter indiferenciado, porém, era persistente e poderoso. ().

Estas observações interpretativas da cidade mostram a realidade doentia da civilização, que tanto pode se apresentar como monstro, como também como uma forma mais humanizada e organizada: luta pelo direito de voto, pela reforma no Parlamento, pela educação, pela moradia, a cooperação etc.

Leffebvre (1999) esclarece que a realidade urbana é a culminância de um processo, ao mesmo tempo espacial e temporal, pois, como processo, se estende no espaço e se desenvolve no tempo histórico. No século XVI, na Europa Ocidental, a troca comercial que antes era realizada pelos mercadores torna-se função urbana, que por sua vez fez surgir uma forma (arquitetônica e/ou urbanística) e, em decorrência, uma nova estrutura do espaço.

Como resultado das atividades industriais, concentrada no espaço urbano, expressão espacial maior do sistema capitalista, estas atividades no seu processo de reprodução do capital cria desigualdades a partir de relações de dominação e subordinação centrada no processo de acumulação e centralização da propriedade e do poder (CARLOS, 1994).

Refletindo sobre os processos produtivos nas duas décadas finais do século XX, o que se tem presenciado é a dispersão espacial e a fragmentação deste processo em escala global, o que tem se configurado como uma crescente reorganização e rediferenciação territorial, evidenciada por movimentos de redistribuição espacial da população.

Na atual fase da economia mundial, não se pode proceder à análise apenas de cidades isoladas, ou da rede urbana por si só. É necessário entender que todo sistema urbano atual foi influenciado pelas etapas anteriores de estruturação do espaço no qual ele funciona hoje (BOMFIM, 2005).

Esta breve menção de conceitos e categorias importantes para o estudo da cidade evidencia que este conteúdo não poder ser apenas dado como informação ou como resultado das experiências pessoais tão somente, mas, sobretudo, que precisa ser entendido com um conjunto de sistemas e conceitos teóricos produzidos cientificamente.

Para o tratamento desse conteúdo no ensino, o livro didático, conforme já foi sinalizado, é o material de apoio mais usado pelo professor. E esse fato foi confirmado na pesquisa, pois mesmo que o livro adotado pela escola não contemple os conteúdos de Geografia para a unidade em estudo, que fazem referência aos conhecimentos da cidade e Município de Barreiras, ele era o principal material de apoio do professor.

O livro didático *Projeto Prosa de Geografia* do 2º ano apresenta uma proposta de

estudo compatível com a sequência de conteúdos da SME, ainda que não aborde especificamente os conteúdos referentes ao município de Barreiras. Os conteúdos moradia, as ruas, lugares e caminhos; bairro, trabalho e convivência são acompanhados de orientações didáticas no *Manual do Professor*, no sentido de como devem ser trabalhados em sala de aula. A orientação didática é que se iniciem estes estudos sobre os lugares de vivência cotidiana dos alunos com enfoque na moradia, pois este é o espaço real e imediato onde os seres humanos começam a desenvolver suas relações sociais e as noções espaciais.

É importante que o aluno estabeleça uma relação entre os diversos tipos de moradias e sua importância como lugar de abrigo, proteção e convivência. E para que eles possam estabelecer essa relação devem ser trabalhadas as diferenças entre as moradias, relacionando-as à localização, ao tipo de construção e de material usado, às disponibilidades desses recursos na natureza e na região, aspectos que influenciam a escolha desses materiais, como a renda da família, costumes, tradições e heranças culturais.

A leitura de textos e paisagens permite ao aluno aprofundar o conteúdo e promover questionamentos sobre a sua moradia, levantar hipóteses sobre a escolha dos materiais utilizados na construção, etc. O livro didático apresenta figuras com moradias indígenas, permitindo a compreensão dos costumes desses povos. Entretanto, não apresentam figuras que representam outras formas de moradias. É importante, por exemplo, o registro de casas de pau a pique, encontradas em vários lugares do Brasil, principalmente na Região Nordeste e em outros países da América do Sul e da África. As casas de pau a pique são comuns em muitos lugares da região Oeste da Bahia e no município de Barreiras. São moradias de sujeitos sociais como: agricultores/as, ribeirinhos, pescadores, comunidades negras rurais etc. É importante, no estudo dessas comunidades, mostrar que há nessas pessoas um desejo de transformação, como: a luta pela terra, o direito à educação, saúde, a sua sustentabilidade alimentar e ambiental. Entende-se, também, que o professor, ao apresentar essas comunidades aos seus alunos, tenha consciência das carências vivenciadas por eles, da necessidade de uma educação voltada para seu contexto, que reafirme os seus valores e tradições, para virem a se reconhecer como sujeitos de sua história.

O ensino, assim, pode favorecer o processo de aprendizagem que é facilitado quando se mergulha no contexto da realidade estudada, pois exige a reflexão imediata para operacionalizar ações, estabelecer a proximidade, o contato e as evidências de manifestações subjetivas, traduzidas em valores, atitudes, relações interpessoais, que podem ser trabalhadas no contexto da sala de aula.

O trabalho de campo ou aula-passeio é uma metodologia adequada que dá apoio aos

estudos realizados em sala de aula. Iniciativas como estas possibilitam ao aluno conhecer comunidades mais longínquas e que ainda precisam das condições básicas essenciais à vida.

Muitas comunidades dessa região são oriundas do trabalho nas fazendas, cujos fazendeiros permitiram que ali fosse destinada uma parte da terra para moradia dessas famílias, algumas delas residentes ali há mais de oitenta anos, sem alterações significativas no modo de vida. Esse registro de tempo e espaço permite assinalar para o reconhecimento de tais famílias como os quilombolas, por exemplo. Entretanto, dada a ausência de informação étnico-racial e nenhuma forma de organização social, essas famílias permanecem em total desconhecimento de suas origens, o que se constitui até em um problema para a efetivação de políticas públicas que possam atender a essas comunidades. Considerando que é papel da escola promover transformações sociais, e que isto é possível quando se estabelecem várias possibilidades teórico-metodológicas de análise da realidade, reforça-se o argumento da tese de que o estudo da cidade é uma forma de compreensão e condição de transformação da realidade local.

Durante o desenvolvimento da oficina percebeu-se o quanto de conhecimento foi adquirido e produzido pelos professores, e pela pesquisadora principalmente no que tange à realidade a respeito da história do município, ocupação territorial, produção econômica e os aspectos culturais. Todos esses aspectos evidenciam a urgência de implementar na escola um currículo que atenda às necessidades de todos os sujeitos que vivem no município, e principalmente no campo.

Após a oficina foi possível verificar, no planejamento do professor e nas atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula com os alunos, que a sequência de conteúdos prescritos para a 2ª unidade foi trabalhada pelas professoras. As atividades pedagógicas aplicadas levaram em consideração o nível escolar da criança. Contudo, diante da constatação de que não havia domínio das escalas espaçotemporais que ultrapassam o seu imediato concreto, foi preciso, o tempo todo, relacionar os temas trabalhados sobre a cidade com os lugares conhecidos (STRAFORINI, 2006).

Por conseguinte, destaca-se o alerta de Straforini (2006), de que o imediato concreto não se esgota em si próprio, visto que sua explicação não começa e termina nele próprio. De fato, os estudos têm demonstrado que o objeto de conhecimento – o concreto – manipulado pela criança vem carregado de conteúdos abstratos, simbólicos, afetivos, e muitas vezes distante delas. A teoria de Vigotsky (1999) explica as etapas de apreensão dos conceitos pelas crianças, o que já foi discutido aqui no Capítulo 2, nas pesquisas realizadas por Cavalcanti (2008).

A primeira atividade foi aplicada estimulando os alunos a refletirem sobre a importância da moradia. A leitura do enunciado e do poema “Sem casa”, de Roseana Murray, pela professora, estimulou a reflexão sobre o lugar da moradia e a convivência com a família, os amigos, lugar onde se descansa, come e se realizam inúmeras atividades. Ao mesmo tempo, a leitura do poema estabeleceu uma relação das diferentes classes sociais e problemas sociais existentes na cidade.

TAREFA DE GEOGRAFIA

MORADIA é o lugar onde se mora.

Toda criança precisa ter moradia.

Leia o poema com a ajuda da sua professora.

Sem casa

Tem gente que não tem casa,
Mora ao léu, debaixo da ponte.
No céu a lua espia
Esse monte de gente na rua,
Como se fosse papel.

Gente tem que ter onde morar,
Um canto, um quarto, uma cama
Para no fim do dia guardar o corpo
Cansado, com carinho, com cuidado,
Que o corpo é a casa dos pensamentos.

Roseana Murray. Casas.Formató Editorial.

Agora, desenhe o lugar de sua moradia, ou seja, sua casa.

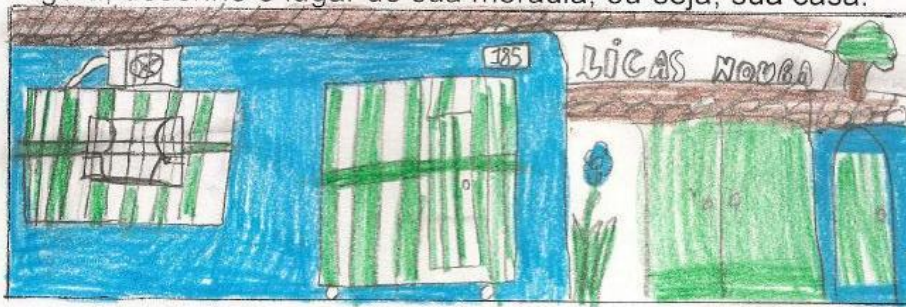


Figura 16 - Atividade sobre moradia do 2º ano.

A segunda atividade teve como tema motivador as modificações na paisagem e o aniversário da cidade de Barreiras. Foi possibilitada aos alunos a reflexão sobre a história de Barreiras, as transformações ocorridas na paisagem da cidade e dialogar sobre o fato de que estas são resultantes da ação dos seres humanos em diferentes épocas, motivadas pelas necessidades de cada grupo social ou da sociedade em geral. O encaminhamento oral da leitura das paisagens cria uma boa oportunidade para iniciar a descrição dos elementos que compõem a paisagem – naturais e os modificados pelo homem.



Figura 17 - Porto de Barreiras, década de 1930 (Foto: Macedo).

Conforme Santos Filho (1989), em estudos que realizou sobre o processo de urbanização no oeste da Bahia, esta região teve como fator dinamizador para a sua ocupação a pecuária. Em 1600, inicia-se a conquista da margem esquerda do Rio São Francisco e se estabelecem na região fazendas agropecuárias. Em toda a região, foram surgindo, às margem dos rio, as vilas, e aquelas que mais se desenvolveram foram transformadas em cidades. Até o século XIX, a atividade primeira da região era a pecuária, mas, também, produziam-se fumo, toucinho, mantas de jabá, cebola, rapadura, aguardente, sal, resinas, esteiras e chapéu de carnaúba etc. Esse tipo de atividade econômica, denominada “cultura do catado”, caracterizava-se por uma multiplicidade de produtos agrícolas, pecuária de pequeno porte e seus derivados, além da atividade extrativa da cera da carnaúba.

Em 1891, no dia 26 de maio, é fundada a cidade de Barreiras e seu porto à margem do Rio Grande é considerado, para a época, como o mais movimentado. Toda produção de valor comercial tinha como destino o Porto de Salvador. Tudo era transportado pela navegação a vapor pelos rios Grande e São Francisco até Juazeiro. Este percurso era complementado pelas

longas marchas – principalmente do gado – pelos caminhos do interior, mais tarde sendo substituído pela linha férrea Juazeiro-Salvador inaugurada em 1896 (SANTOS FILHO, 1989).

ANIVERSÁRIO DE BARREIRAS

1) OBSERVE O NOME DA NOSSA CIDADE E PINTE SOMENTE AS CONSOANTES E COLOQUE AO LADO, QUANTOS ANOS A MESMA ESTÁ COMPLETANDO.

BARREIRAS *123 anos*

2) O NOME DA NOSSA CIDADE INICIA COM QUE LETRA? ESCREVA OUTRAS PALAVRINHAS QUE INICIAM COM A MESMA LETRA.

Brasilia - Bianca - Brasil - Bia

3) DESENVOLVA UMA FRASE PARA A CIDADE DE BARREIRAS.

Barreira é uma linda cidade.

4) NA NOSSA CIDADE TEM MUITAS DIVERSÕES, CIRCULE O LUGAR QUE VOCÊ GOSTA DE IR AOS FINAIS DE SEMANA.



IGREJA



CACHOERIA



RIO DE ONDAS

4) PASSE TINTA GUACHE AZUL NO DEDO E FAÇA O RIO DE ONDAS DA NOSSA CIDADE NO ESPAÇO ABAIXO:



Figura 18 - Atividade sobre o aniversário de Barreiras do 2º ano

A aula de geografia nesta turma de 2º ano acontece às terças-feiras. O horário matutino é dividido com Língua Portuguesa. Os portões abrem às 7:20h e as aulas se iniciam às 7:30h. As crianças vão direto para a sala de aula e a professora já está aguardando na sala. Inicialmente a professora segue uma lógica de rotina que obedece ao que se espera do saber e do fazer do professor. Há um momento para a rodinha, aula expositiva, os alunos recontam, na sala de aula, situações que vivenciam. A professora conhece todos os alunos individualmente. Quando perguntada sobre aluno x, ela demonstra ter um histórico do aluno. Isso revela que, mesmo não tendo sistematizado uma pesquisa, é pesquisadora. Cabe o registro de que essa professora, diferente das demais, se prontificou para a observação e até convidou.

Ainda que, para a pesquisa na educação, a observação do momento do fazer do professor seja importante para o professor-pesquisador, isso nem sempre é possível. Foi o que aconteceu nesta pesquisa, em que três professoras participaram de todas as etapas da pesquisa, mas demonstraram resistência a que as suas aulas fossem assistidas.

Acompanhou-se a realização de uma aula de Geografia planejada para o do 2º ano, cujo planejamento pode ser visualizado no quadro a seguir:

Quadro 8 - Planejamento de uma aula para 2º ano. Tema: “Município de Barreiras – ruas de ontem e de hoje”.

Objetivos	Estratégias Pedagógicas	Avaliação
. Comparar imagens de ruas da cidade de Barreira, antigas e atuais.	. Leitura de texto; . Interpretação oral do texto.	. Análise das ideias surgidas durante a participação oral, como também a participação e o interesse demonstrados no decorrer da aula.
. Identificar permanências e transformações nas ruas de Barreiras.	. Leitura de imagens; . Exposição de cartazes para comparação das ruas antigas e atuais de Barreiras.	. Atividade escrita
. Reconhecer que os grupos sociais moradores do lugar transformam as paisagens para construir cidades e atender às suas necessidades.	. Listagem das permanências e transformações nas ruas; . Discussão do assunto; . Resolução de atividade escrita.	

Fonte: Planejamento de aula da Professora P1, 2014. Elaboração da autora.

No início da aula a professora leu um texto da obra *Barreiras conta sua história* (2009), da professora e escritora Prisilina Ribeiro Fidelis de Carvalho sobre o surgimento da cidade de Barreiras (Anexo 1).

A professora retomou a aula anterior fazendo com que a turma pudesse penetrar no conteúdo que iria ser aplicado. Após a leitura do texto pela professora, na sequência várias indagações são dirigidas aos alunos:

P1: O texto fala sobre a atualidade ou fala de antigamente?

A: Antigamente.

P1: O texto fala sobre o quê?

A: Sobre a primeira rua de Barreiras.

A: A Rua Humaitá.

A: A rua.

P1: Como eram as casas antigamente nesta rua?

A: De barro.

A: De barro e palha.

P1: Esta rua era calçada?

Todos respondem: Não

P1: Como era esta rua?

A: De terra.

A: Sem asfalto.

A: Sem calçada.

A: Cheia de terra e lama.

P1: Vocês conhecem essa rua?

Todos respondem: Sim.

P1: Quando vocês conheceram esta rua?

A: No passeio de trenzinho.

A: No passeio.

P1: Esta rua é parecida com a rua em que vocês moram?

Todos: Não.

P1: Por quê?

A: As casas são antigas.

A: Na minha rua não tem asfalto.

P1: Então esta rua mudou de como era antes

Todos: Sim.

P1: O que mudou?

A: As casas são de tijolo.

A: A rua tem asfalto.

Dessa forma, a professora vai fazendo a interpretação do texto com as crianças e explorando o conteúdo. A continuidade das atividades se dá por meio da utilização dos cartazes produzidos na aula anterior: um com fotos antigas e outro com fotos atuais de Barreiras, e assim vai falando das transformações na paisagem da cidade. A professora faz menção também à aula-passeio realizada de trenzinho para conhecer o centro da cidade e a primeira rua de Barreiras. Retomar conhecimentos discutidos anteriormente foi importante para a sistematização de informações e aplicação em outras situações. Ao solicitar às crianças a exposição das diferenças existentes entre as casas e ruas retratadas no texto, tendo em vista

o que foi presenciado na aula-passeio e sua casa, a professora está trabalhando as habilidades de comparação, identificação, semelhanças e diferenças entre as moradias, destacando a cor, tamanho, a forma, os aspectos físicos existentes no lugar, prédios, ruas, casas, mercado, estradas, rodovias, rios, montanhas, solo, condições climáticas etc. Trata-se de oportunidade para discutir se todas as moradias cumprem as funções de abrigo, proteção, convivência, se elas propiciam às pessoas condições dignas de morar. Refere-se à oportunidade também para explicar que muitas pessoas não dispõem de condições dignas de moradia, passando a viver em situação de rua, debaixo de pontes e viadutos ou em moradias bastante precárias.

Assim, a análise geográfica da paisagem é encaminhada considerando sempre forma e função. Quando se entende o conteúdo, entendem-se as formas. Para se compreender a paisagem é preciso dar sentido às formas que se estão observando, entender por que elas vão se modificando. Esta noção é construída passo a passo, o que exige do professor ter essa compreensão e cuidado, evitando fazer apenas a descrição dos elementos da paisagem aleatoriamente, desconexos das relações sociais. A análise geográfica é, pois, buscar entender como os fenômenos distribuem-se espacialmente, conforme a professora faz com os alunos.

P1: Passamos sobre alguma ponte?

Todos: Sim.

P1: Como é esta ponte que passamos?

A: De cimento.

A: De madeira.

P1: A ponte que passamos é de madeira?

A: Não.

A: Não, de cimento.

P1: A ponte que passamos é de ferro e cimento, mas, antigamente, ela era de madeira, como observamos na fotografia no cartaz. Foi importante construir a ponte de cimento?

A: Sim.

P1: Sim.

A professora reforça a necessidade de melhorar os equipamentos públicos na cidade, para melhorar também a qualidade de vida das pessoas, a segurança etc. Vários alunos participam contando fatos vivenciados por eles na ponte. Os alunos participam com seus conhecimentos prévios do assunto tratado. Nessa perspectiva, também vão sendo trabalhados conteúdos atitudinais. Por exemplo, a professora vai organizando as falas, fazendo com que os alunos percebam que precisam respeitar e ouvir a opinião do outro, um princípio básico de convivência em grupo. Estes procedimentos didático-pedagógicos sobre a cidade conduzem os alunos a uma reflexão sobre a sua cidade, e a escola pode, assim, estimular os futuros cidadãos a que, desde pequenos, criem uma consciência para a participação na gestão da cidade.

P1: As ruas na cidade de Barreiras não são iguais. Há muita diferença na cidade. Quem constrói e faz as mudanças?

A: O prefeito.

P1: Somente o prefeito é responsável por tudo na cidade?

A: As pessoas.

P1: Quem provoca as mudanças são as pessoas. Se a população é grande é preciso construir mais ruas, mais hospitais, mais escolas para atender as pessoas.

Todas as crianças estão atentas à explanação da professora. Novamente a professora recorre à visita feita de trenzinho.

P1: Alguém sabe o nome da praça central que passamos?

Todos: Praça São João Batista.

P1: Por que a igreja, apesar de tanto tempo, continua existindo?

A: Por causa das reformas.

A: As reformas.

P1: A igreja de São João e a Rua Humaitá ficam perto ou longe do rio?

Todos: Fica perto.

P1: E a escola, fica perto ou longe do rio?

Todos: Fica longe.

Em seguida a professora distribui uma atividade escrita para cada aluno, faz a leitura oral da atividade, e depois o acompanhamento nas respostas. Dois alunos apresentam dificuldades na realização desta tarefa, por isso ela os acompanha mais de perto. Os alunos que não conseguiram responder em sala levam a atividade para concluir em casa. A aula terminou às 11 horas, horário de saída dos alunos. Como a escola está em reforma, não há espaço para recreio. Por essa razão eles permanecem em sala de aula o tempo todo, inclusive para merendarem. Essa foi a alternativa encontrada para amenizar os impactos de uma obra de infraestrutura na escola que se arrasta por mais de um ano.

Outras atividades foram aplicadas para explorar o tema cidade e município, como a exploração/estudo de pequenos textos, desenhos, gráficos, tabelas. Essas atividades trabalharam as noções espaciais, a paisagem que expressa características da cultura e a forma como cada sociedade produz seu espaço e lugar.

3.1.2 Oficina “Conhecendo o Município”

Na segunda oficina, “Conhecendo o Município”, o trabalho com as representações cartográficas (mapas, plantas e desenhos) do município, da cidade e da moradia dos alunos auxiliou no desenvolvimento de noções espaciais e na habilidade de leitura dos mapas. Nessas

atividades, o trabalho com os mapas (Apêndice F) possibilitou aos alunos a localização do seu bairro, da escola, do centro histórico da cidade, bem como os limites municipais etc. Foi possível também trabalhar com a linguagem cartográfica: a legenda, a orientação, a escala, lateralidade, pontos de referência. A visualização da delimitação do perímetro urbano permitiu o entendimento referente à zona urbana e à zona rural do município.

Os alunos tiveram a oportunidade de conhecer o mapa do Oeste da Bahia, observar os municípios que fazem limites com o seu, além disso, os estudos com a escala local são importantes. Quando trabalhamos o mapa da cidade eles ficaram surpresos com a quantidade de bairros que existem em Barreiras, ficaram bastante entusiasmados quando identificavam seu bairro no mapa. Foi uma experiência bastante significativa para eles, e nesta aula, nós extrapolamos o tempo da aula de Geografia.(P2).

3.1.3 Oficina “Explorando o Globo Terrestre”

A terceira oficina, “Explorando o Globo Terrestre”, teve como abordagem a importância da alfabetização cartográfica, conforme as orientações de Simieli (1994), Almeida e Passini (2000) e Almeida (2001), para desenvolver habilidades e conceitos destinados à compreensão das representações gráficas e cartográficas.

Esta oficina foi uma sugestão dos professores, principalmente porque sentem dificuldades ao explorarem o globo terrestre em sala de aula. Perguntado aos professores se havia um globo na escola e se alguém já havia usado, nas escutas pôde-se notar que ele é pouco utilizado. Muitos sequer sabem como empregá-lo.

É importante articular situações de aprendizagens em sala de aula que ofereçam a oportunidade de manusear o globo terrestre, tanto nas aulas de Geografia como em outros componentes curriculares. A omissão, da parte dos professores, como abordado por Kaercher e Castrogiovani (2011), sobre o trabalho do globo terrestre na escola como recurso pedagógico, também foi constatada nesta pesquisa. Vejam-se as falas das professoras acerca disso:

As noções cartográficas são aplicadas a partir do livro didático: como encontrar um lugar ou caminho utilizando os gráficos, trabalhamos a representação do espaço da sala de aula, do trajeto de casa para a escola. Os alunos ficam empolgados e participam. Quando trazemos o globo terrestre, eles ficam muito atentos, mas na escola só tem um globo e este ainda está com defeito, rasgou um pedacinho, mas dá para explicar a forma da terra, os continentes, a localização. (P1).

Sempre que levo o globo para sala os alunos ficam muito interessados e empolgados em localizar onde eles estão no globo. Gostaria de trabalhar mais o globo, mas só

temos um, então eu falo e eles ficam observando. Seria bom ter mais de um em sala para que pudessem tocar. Para explicar o movimento de rotação e o dia e a noite eu utilizei uma lanterna, foi muito interessante! (P2).

Eu gostaria de trabalhar mais com mapas. (P3).

Eu nunca trabalhei. (P6)

As professoras foram incentivadas a usar o globo terrestre em diversas situações de aprendizagem, a fim de despertar no aluno a possibilidade de descoberta do mundo. Contudo, como se verificou, o fato de haver um único exemplar na escola, e ainda mais, com as condições em que se apresenta, dificulta fazer uma aproximação desse material pedagógico com o aluno. Os alunos escutam a explicação, mas não conseguem visualizar ou acompanhar o que é explicado.

Mesmo assim, procurou-se destacar e apresentar aos professores os elementos que compõem o globo. Refere-se aos elementos necessários para a leitura das informações nele contidas, tais como a rede de coordenadas geográficas, com identificação da linha do equador e do Meridiano de Greenwich, a escala, a legenda, o arco de meridiano, o círculo para marcação e leitura das horas, com vistas ao manuseio correto do globo.

Para esta atividade foi possível trabalhar com três globos, de modo que os professores puderam acompanhar a explicação e compartilhar as descobertas com as colegas.

Avaliou-se como muito significativa a contribuição das oficinas na elaboração de atividades com a cartografia, com ênfase na possibilidade de que o aluno seja leitor e mapeador consciente, como explica Simieli (1993, p. 17):

As atividades que envolvam a construção de maquetes, croquis e/ou mapas mentais poderão levar o aluno a ser um mapeador consciente. Contudo a idéia é possibilitar que o aluno seja um leitor crítico dos mapas e um mapeador consciente, onde as temáticas da cartografia, sobretudo nas séries iniciais, deverão ser trabalhadas pelo professor de forma que os alunos não sejam reprodutores de cópias.

O trabalho com mapas inclui a leitura, compreensão e análise do título, da legenda, das escalas e do sistema de localização. Esses elementos devem ser tratados, sistematicamente, toda vez que o trabalho incluir representações cartográficas. É preciso abandonar a ideia do aluno apenas como copiador de mapa. Para tanto, o professor, além de conhecer os elementos de leitura do mapa, tenha também o conhecimento de técnicas e instrumentos necessários à representação gráfica, que envolve a redução (escala), uma rotação (projeção), e uma abstração (sistema simbólico, convenções). Assim, trabalha-se com as noções de visão oblíqua e visão vertical; imagem tridimensional, imagem bidimensional; alfabeto

cartográfico: ponto, linha e área; construção da noção de legenda; proporção e escala; lateralidade/referências e orientação.

Pode-se utilizar o próprio desenho do aluno como um instrumento de ensino, fazendo perguntas sobre: 1) tipo de visão (oblíqua, vertical e horizontal) – qual ponto de vista foi utilizado para desenhar as casas: de frente, do alto?; 2) relacionados à lateralidade, referências e orientação – o que há à direita ou à esquerda da sua casa? Para tanto, é necessário fazer referências aos pontos cardeais – norte, sul, leste oeste –, solicitar que o aluno observe o que foi desenhado, como relaciona as casas com a rua (no mapa, os elementos se relacionam com base nas coordenadas geográficas – latitude e longitude; no desenho os elementos se relacionam a partir da experiência vivida do aluno naquele espaço representado).

Outro aspecto que pode ser observado é quanto à simbologia. No mapa há uma série de convenções para indicar como representar estradas, rios, cidades. Cabe observar se o aluno tem habilidade para estabelecer no seu desenho traços que representam elementos que ele vê à sua volta – igreja, escola, ruas, rio etc. – e solicitar, por exemplo, que os alunos prestem atenção nas casas representadas no desenho – o número de janelas, o tamanho, a cor, etc. – e façam a relação com os diferentes tipos de moradias existentes no espaço em que vivem.

Durante as discussões nas oficinas evidenciou-se que, no processo de ensino-aprendizagem, é preciso considerar o currículo, os conteúdos, as orientações legais. Contudo, há muitos outros elementos tão importantes quanto estes, tais como os conhecimentos dos alunos, a relação professor-aluno-escola, a forma de como conduzir o conteúdo ou a didática do conteúdo, a autonomia do professor. Mas não se pode deixar de destacar que, para o ensino, é preciso estabelecer um conhecimento inicial (conteúdo) que possibilite aos alunos ampliarem a sua visão sobre as coisas do mundo.

3.2 O conhecimento didático do conteúdo de Geografia dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental

O que se pretende nesta sessão é entender a relação que o pedagogo estabelece entre a Geografia Acadêmica obtida em sua formação e o trabalho com a Geografia escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao longo deste trabalho apresentamos dados que confirmam que na escola estudada, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o ensino de Geografia é uma realidade.

Procuramos, então, saber dos professores que atuam na escola selecionada, como a formação inicial contribuiu para a prática do ensino de Geografia em sala de aula, e que

saberes são mobilizados para a condução de conteúdos desta disciplina. Inicialmente, por meio do questionário, perguntamos aos professores se os componentes curriculares que envolvem a ciência geográfica, durante a formação inicial, contribuíram para habilitá-los a desenvolver satisfatoriamente os conteúdos trabalhados nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Segundo Sacristan (2000), o professor tem bastante autonomia na modelação do que será selecionado para o programa a ser aplicado. Contudo, há um conjunto de conhecimentos que estão na base teórico-metodológica das disciplinas específicas que o professor precisa conhecer (LIBÂNEO, 2011).

[...] a abordagem pedagógico-didático de um conteúdo pressupõe a abordagem epistemológica desse conteúdo como , também, a consideração das características de personalidade dos alunos e os contextos socioculturais e institucionais das aprendizagens. (LIBÂNEO, 2009).

Oliveira (2012) diz que é impossível antecipar na formação o conjunto de conhecimentos que realmente são utilizados pelos professores em seu cotidiano, pois, o conhecimento profissional não se dissocia do trabalho docente e da realidade social. Outros elementos importantes durante a formação corroboram esta afirmação, por exemplo a separação entre teoria e prática que persistem nos currículos de formação inicial.

Dos professores pesquisados, três dizem sentir muita dificuldade em encaminhar os conteúdos de Geografia, outros três disseram que têm pouca dificuldade e um referiu que está totalmente preparado para a condução deste ensino (Tabela 2).

Tabela 3 - Habilidades apresentadas pelos professores na sua práxis para o conteúdo Geografia

Natureza das dificuldades	Quantidade
Totalmente preparado	1
Pouca dificuldade	3
Muita dificuldade	3
Sem preparação	0

Fonte: A autora

Nos processos formativos iniciais vivenciados por estes professores, entre as dificuldades apresentadas, destaca-se o tempo reduzido no currículo para as disciplinas que abordam os conhecimentos específicos.

Assim como tem formação continuada para Português e Matemática, deveria estender a formação para as demais disciplinas, inclusive Geografia, assim facilitaria o trabalho do professor em sala de aula. (P6).

Foi importante, mas as metodologias deveriam se estender a todo o curso, uma vez que nós, professores, lidamos com a área desde a infância da criança. As disciplinas deveriam ser ministradas desde o início do curso, e não em um único semestre. (P4).

Poderia melhorar, no sentido de estreitar a distância da universidade para o ensino básico com projetos de ação, pesquisa no ensino básico. Mas a parte teórica está completa. Mas não adianta o saber teórico sem a prática. (P8).

Um estudo realizado por Libâneo (2011) avaliou 25 instituições de ensino superior em Goiás que oferecem cursos de licenciatura em Pedagogia. O autor constatou que, das 3.200 horas de carga horária mínima, exigida para estes cursos (Lei 9394/96 e instituída pela Resolução CNE/CP nº 1/2006), o conjunto das disciplinas representa 83,9% desta carga horária, e os 16,1% restantes são para as horas destinadas ao estágio supervisionado (entre 300h e 450h). Segundo o autor, o bloco de “fundamentos teóricos da educação” e as disciplinas do bloco “formação profissional específica” são praticamente iguais. No entanto, destaca que cada curso tem visões diferenciadas quanto aos objetivos de formação e diferentes ênfases em relação aos conhecimentos necessários à formação.

Isso pode ser explicado pelo visível dissenso existente hoje entre pesquisadores, intelectuais, técnicos de órgão públicos, militantes de associações e sindicatos do campo da educação acerca dos objetivos e funções da escola pública. (LIBÂNEO, 2011, p. 566).

No curso de Pedagogia da Uneb, locus de formação da maioria dos professores pesquisados, a carga horária total do curso a partir de 2008 é de 3.470 horas, sendo que 510 destas horas são destinadas ao eixo temático “A pesquisa e a prática como elementos constitutivos da formação de pedagogos(as)”. Este eixo correspondente ao 7º período do curso, com o componente curricular Fundamentos Teóricos e Metodológicos do ensino de Geografia, cuja carga horária é de 60 horas. A proposta curricular do curso de Pedagogia nos *campi* da Uneb está fundamentada na concepção contemporânea de currículo como “espaço de poder” e “território”, já que na atualidade o currículo é entendido como um ponderador e definidor das dinâmicas formativas.

Para tanto o currículo foi organizado a partir de núcleos de formação, com eixo articuladores em cada semestre, buscando atender a concepção de currículo, aos princípios norteadores da proposta e do perfil profissiográfico proposto para o curso. (UNEB, PROJETO DE RECONHECIMENTO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2012).

O desenho curricular sempre exprime uma concepção de mundo e de qual profissional se espera (SILVA, 2013). O que se observa é que as formações universitárias têm apresentado trajetórias formativas quase desvinculadas da realidade escolar (SANTOS, 2007; SILVA, 2013). No entanto, por influência das pesquisas, pelo menos no campo da didática em Geografia nas duas últimas décadas, este entendimento começa a ser alterado.

A ementa do componente curricular a que se referiu na Uneb, a partir de 2008, incorpora as discussões atuais e está de acordo com a concepção do curso de Pedagogia e do perfil profissiográfico desejado:

Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino da Geografia – ED0100/ 60h

Ementa: Estudo reflexivo e crítico do ensino da Geografia na educação básica: concepções, objetivos, conteúdos, situações didáticas e avaliação. Pressupostos teórico-metodológicos voltados para o Ensino da Geografia na Educação Básica. Temas emergentes e tendências da Geografia na contemporaneidade, voltadas para a construção do conhecimento e para a compreensão e intervenção na realidade social, política, econômica e histórica cultural. (UNEB, EMENTÁRIO DO CURSO DE PEDAGOGIA 2014).

A despeito disso, ainda persiste um distanciamento entre os conhecimentos ensinados na universidade e os conhecimentos aplicados na escola. Observe-se o que dizem as professoras a respeito da relação existente entre o currículo praticado na universidade com a Geografia e o currículo praticado na escola, diante da pergunta se consideravam ser fundamental a aproximação do que é ensinado na universidade com o que é ensinado na escola básica.³

Sim, pois os pressupostos do ensino da Geografia vêm sendo reformulados e a universidade também suscita e acompanha essas mudanças. (P1).

Sim. As teorias universitárias ou conteúdos estudados nas universidades requerem que voltemos para o nosso cotidiano, na escola também é assim. (P3).

Não. Considero bem distante da realidade dos nossos alunos. (P7).

Sim. Mas como já foi mencionado é necessário um estreitamento do idealizado com o praticado. (P8).

Vários autores apontam que há uma diferença entre os conhecimentos escolares e o conhecimento acadêmico, no caso aqui, referindo-se especificamente à didática da Geografia (LESTEGÁS, 2002; CAVALCANTI, 2008; CALLAI, 2010). Já se expressou neste estudo o entendimento de Cavalcanti (2008) no que se refere a uma certa compreensão comum de

³ Duas professoras não trataram dessa questão.

considerar a Geografia Escolar como uma redução ou simplificação da Geografia acadêmica. A autora afirma que a Geografia escolar possui uma base de referência própria deste campo de pesquisa em ensino e aprendizagens e didática em Geografia. Logo, a Geografia Escolar não aplica diretamente os conhecimentos científicos, mas se fundamenta na produção desses conhecimentos mediados pelo professor.

Para Lestegás (2002), os saberes científicos e os saberes ensinados respondem a finalidades diferentes. Enquanto um persiste em desenvolver um conhecimento verdadeiro, o outro simplesmente quer ser útil para a formação das pessoas. Ressalte-se que o conhecimento escolar tem como finalidade o aprendizado dos alunos.

No entanto, é óbvio que existe uma indissociabilidade entre o conhecimento geográfico escolar e o científico. Nesse sentido, conforme Lestegás, o entendimento de Chevallard (1985), de que o conhecimento científico instrumentaliza a ação didática, funcionando como um filtro dos saberes científicos, seria um equívoco, pelo fato de manter os saberes escolares em uma situação de forte dependência dos conhecimentos científicos.

De outro modo, Lestegás (2002) concorda com o entendimento de Chervel (1988), que defende o conhecimento escolar como uma produção cultural específica, voltada para proporcionar às crianças e jovens uma determinada representação do mundo em que se vive.

De este modo, y frente al modelo de la transposición didáctica, Chervel descarta completamente la idea de hacer descender los saberes enseñados desde la esfera del saber científico de referencia, reconociéndolos como creaciones originales de la escuela que, aun manteniendo ciertas relaciones con el saber erudito, han transformado profundamente el conocimiento científico hasta convertirlo en un saber específico objeto de enseñanza, aprendizaje y evaluación, para garantizar el cumplimiento de las finalidades atribuidas a la institución escolar. En este sentido, cada una de las disciplinas escolares tiene como función aportar un contenido instructivo que se pone al servicio del objetivo que se haya asignado a la educación y a la escuela. (LESTEGÁS, 2002, p.175).

Concorda-se, assim, com Lestegás, dado o entendimento de que, para o ensino de Geografia nos anos iniciais, os professores devem partir dos conhecimentos necessários para a vida cotidiana tanto própria quanto de seus alunos, com vistas ao entendimento de sua realidade vivida, como apontam as professoras que participaram da pesquisa:

Contribui para que o futuro pedagogo compreenda que a Geografia escolar deve valorizar a pesquisa, o conhecimento prévio dos alunos, a proposta pedagógica da escola. (P1).

[...] na relação crítica do espaço em que vivemos, na sua identidade cultural e sua contribuição ou ação na construção de um espaço sustentável. (P8).

Para a compreensão dos processos formativos dos adultos, Santos (2007) considerou que existem várias questões que merecem ser analisadas como: a experiência do docente, suas visões do que é ensinar, aprender e ser professor, buscando entender os processos de elaboração de seus conceitos. Em suas pesquisas, a autora constatou que “o desconhecimento de muitas dessas características inerentes à aprendizagem de adultos pode tornar pouco significativo o processo de ensino e aprendizagem em cursos de Graduação” (SANTOS, 2007, p. 75). Conclui que não se pode desconsiderar a experiência prática dessas pessoas ou desses profissionais. Para tanto, diz que é preciso conhecer o que se compreende por androgogia, termo que deriva da palavra grega *endros*, adulto, e *gogos*, educar e foi cunhado por Malcolm Knowles na década de 1950, significando a arte da educação de adultos.

Tais concepções visam que se reconheça na educação do adulto a existência dos conhecimentos prévios – pré-concepções, crenças, certezas, valores – atitudes que podem impedir a elaboração de novas compreensões.

Marcelo (1998) diz que os estudos sobre formação de professores têm se desenvolvido em torno do que seja “aprender e ensinar”. Também corrobora com a afirmação de que o conhecimento dos professores em formação está associado a situações da prática. Adverte, no entanto, que nem sempre as mudanças no conhecimento do professor em formação significam, necessariamente, mudanças em sua prática. Sobre sua contribuição acerca do conhecimento do professor, em especial do conhecimento didático do conteúdo, se orienta por três linhas de pesquisas: 1) a que considera que os professores, quando identificam problemas nos processos de ensino, tomam decisões, elaboram planos e avaliam todos os aspectos do ambiente; 2) a que centra os estudos sobre o conhecimento prático do professor, e 3) a que pesquisa sobre o conhecimento didático do conteúdo.

O conhecimento didático do conteúdo constrói-se a partir do conhecimento do conteúdo que o professor possui, assim como do conhecimento pedagógico geral, e do conhecimento dos alunos, e também é consequência da própria biografia pessoal e profissional do professor. Não obstante, nem todos os autores concordam em aceitar que o conhecimento didático do conteúdo existe como algo distinto do conhecimento próprio do conteúdo.

Neste sentido, McEwan e Bull (1991) declaram que “estamos preocupados porque essa distinção entre conhecimento de conteúdo e conhecimento pedagógico do conteúdo introduz uma complicação desnecessária e insustentável no quadro do trabalho conceitual em que se fundamenta a pesquisa” (p. 318). Para esses autores, todo conhecimento de um conteúdo ou de uma disciplina, seja de um professor ou de um especialista, possui uma dimensão pedagógica. Assumem, assim, o princípio de que somente se conhece aquilo que se pode ensinar ou comunicar. (CARLOS MARCELO, 1988, p. 53).

O autor acima parece alertar sobre as várias interferências existentes na formação inicial e que, durante essa formação, as ações do professor têm uma influência permanente para além do momento do ensino e que, por isso, é preciso conhecer as características dos alunos para traçar objetivos alcançáveis. Como fazer para driblar a resistência dos alunos nos cursos de formação inicial, se eles não fazem as leituras indicadas, não gostam de ler, sempre refutam as avaliações individuais e, se possível, querem delinear o plano de trabalho do professor? Esse tipo de conduta persiste nos ambientes de formação continuada ou na escola, e é provável que muitos desses alunos já atuem na escola básica, determinando previamente que conhecimento devem saber.

Vale destacar, mais uma vez, que, quando os professores na pesquisa foram arguidos acerca dos autores de referência da Geografia que contribuem para a fundamentação de suas aulas, a maioria (seis professores) referiu o livro didático. Duas professoras indicaram autores que desenvolvem pesquisas no campo do ensino-aprendizagem em Geografia. Duas professoras não responderam.

Ângela Rama, Marcelo Moraes, Sônia Cunha de Souza Danelli. (P1).

Valquiria Pires Garcia . (P3).

Não tenho o hábito de escolher autores, mas sim o que eles dizem. (P5).

Não utilizo autor, apenas o livro didático. (P6).

Ariovaldo Umbelino de Oliveira, José Willian Vesentini e Helena Copetti. (P7).

Castrogiovanni e Miguel Arroyo. (P8).

Acredita-se que, na formação, a experiência pessoal do professor conta muito. Deste modo, ideologias, crenças, atitudes, valores, juízos, axiomas, opiniões, percepções, concepções, teorias pessoais, regras das práticas, princípios práticos podem mascarar suas visões do que é ensinar, aprender e ser professor.

CAPÍTULO 4

ENTRE A REALIDADE E AS POSSIBILIDADES

Neste capítulo discutem-se as reais condições e possibilidades de concretização do ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública em Barreiras. A análise dos documentos legais comprova uma orientação explícita para que o Ensino de Geografia se efetive na escola, consoante a Lei nº 404/1997 e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Sistema Municipal de Educação (2012-2014). A Lei nº 723/2006 aprovada pela Câmara Municipal de Barreiras instituiu, na estrutura curricular nas escolas do município, que no Ensino Fundamental as disciplinas de História e Geografia tenham um espaço destinado aos conhecimentos sobre a Região Oeste da Bahia (Anexo B).

Art. 1º- Ficam incluídos na grade curricular das escolas municipais do ensino fundamental, nas disciplinas de História e Geografia, os assuntos inerentes da região Oeste da Bahia, com carga horária de uma hora-aula por semana, alternadamente por matéria (Lei nº 723/2006, Câmara Municipal de Barreiras).

Os dados revelaram que na escola há um comprometimento por parte do gestor, coordenadores e professores no cumprimento das orientações contidas tanto no PPP do Sistema de Educação quanto no PPP da escola, para que efetivamente se destinem duas horas semanais em sala de aula para os conteúdos das ciências sociais: Geografia e História.

A Lei nº 1.122/2014 aprovada pela Câmara Municipal de Barreiras instituiu que na grade curricular das escolas públicas e particulares de Barreiras se inclua o conteúdo “História de Barreiras” no ensino fundamental e que cabe ao município oferecer formação específica aos professores com este conhecimento. Uma conquista liderada por iniciativa de pesquisadores da área e da historiadora Ignez Pitta (Anexo C).

O Projeto Político-Pedagógico do Sistema Municipal de Educação (2012-2014) visa à qualidade na educação e na gestão, com fundamento em duas dimensões: a qualificação técnica e a capacidade de gerenciamento pública. As ações avaliam as desigualdades sociais e as demandas educacionais em toda extensão territorial do município, tendo como missão uma educação inclusiva e de qualidade social, valorizando saberes e conhecimentos, atitudes e valores alinhados às demandas sociais, políticas, econômicas e ambientais.

O PPP, portanto, defende uma cultura de cooperação em todo sistema educativo e apresenta uma concepção libertadora e problematizadora da educação como direito universal a todos, “onde educadores e educandos possam dialogar nos espaços formais e não-formais,

reconhecendo a pluralidade ética e cultural presentes em nosso país, para que a escola não seja um espaço de reprodução de formas de discriminação e exclusão social”. Para tanto, os espaços escolares como os lugares na cidade devem ser espaços de convivência, de inclusão social e de diálogo, com vistas a despertar o sentimento de pertencimento como condição fundamental de intervenção e participação de todos os cidadãos (PPP, 2012).

As orientações contidas neste documento acompanham as discussões sobre a necessidade real de associar o cotidiano das crianças ao contexto das transformações mundiais. O documento fala sobre a necessidade de se estabelecer um vínculo significativo do aluno com a realidade vivida, criando, assim, condições de aprendizagem. Este entendimento corrobora para a permanência da Geografia na escola básica desde os anos iniciais, pois, segundo Callai (2013, p. 23), essa matéria de ensino permite desenvolver um pensamento espacial que seja capaz de “olhar o mundo para compreender a nossa história e nossa vida” e que “ofereça condições para que os alunos possam construir as ferramentas intelectuais para compreender a sua espacialidade. Isto é compreender sua vida”.

Será que o que está prescrito nos documentos oficiais e na proposta curricular contida no PPP sobre o ensino de Geografia realmente se concretiza em sala de aula?

Para tratar disso tomam-se os dados obtidos na pesquisa de campo resultantes da inserção na escola durante o período de agosto de 2013 a agosto de 2014, observando o planejamento semanal do professor, as atividades realizadas em sala de aula, as atividades avaliativas e as atividades de coordenação pedagógicas coletivas desenvolvidas semanalmente na escola.

Além disso, busca-se entender qual a compreensão dos professores sobre essa área de conhecimento na sua formação e como os conhecimentos obtidos emergem na experiência e, também, como esses professores avaliam a importância da Geografia para as crianças desde os anos iniciais.

4.1 Instrumentos legais para garantia da efetivação o Ensino de Geografia na escola no município de Barreiras-Ba.

A criação do Sistema Municipal de Educação em Barreiras, por meio da Lei nº 404/1997, segue as seguintes normas: a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e a Lei Orgânica do Município. De acordo com essas orientações, reformularam-se os conteúdos das disciplinas e a estrutura curricular.

Acompanham-se também as orientações quanto ao ensino obrigatório de nove anos de idade, iniciado aos seis anos, de acordo com as Leis nº 10.172/2001 e 11.274/2006, instituídas no município em 2008, logo após a aprovação da Resolução nº 03/2007, no Conselho Municipal de Educação. A meta é assegurar a alfabetização e o letramento infantil por um maior tempo de permanência das crianças na escola, visando à diminuição dos índices de analfabetismo de crianças, conforme dados divulgados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para todo o Brasil a partir de 2000. Trata-se de situação também verificada no Município de Barreiras, em que se encontram alunos do 4ª ano que não conseguem redigir e interpretar textos relativamente simples. O Projeto Político-Pedagógico da rede municipal de ensino contempla tais orientações, entretanto, é necessário assegurar o acompanhamento dessas ações e criar mecanismos para a alteração desse quadro. É um desafio que se apresenta para o município.

A alfabetização e o letramento⁴ – aprender a ler e escrever conforme as concepções contidas nesses documentos – têm a ver com a garantia de que esses processos se efetivem dentro da sala de aula, respeitando as especificidades de cada um (dos processos), considerados distintos e, ao mesmo tempo, complementares. Conciliar esses dois processos, segundo o PPP/SME, possibilita às crianças apropriarem do sistema-ortográfico na vivência das práticas sociais, criando condições para que o uso da língua – escrita e falada – seja sempre contextualizado, ou seja, que se realize a alfabetização em contexto de letramento, letramento escolar e letramento social (PPP, 2012 apud PRÓ-LETRAMENTO, 2007, Caderno 1, p. 11, e Parecer CNE 4/2008).

No que diz respeito ao currículo, a proposta elaborada pelo MEC, “Ensino Fundamental de Nove Anos”, é adotada como orientação. Nela, o ensino fundamental na rede pública municipal de Barreiras está organizado articulando: Ciências Naturais, Ciências Sociais, Noções Lógico-Matemáticas e Linguagem. Cada uma dessas áreas terá uma ênfase diferenciada em cada série dos anos iniciais, observando os aspectos cognitivos de aprendizagens das crianças. Segue a estrutura curricular do primeiro ao terceiro ano:

⁴ O conceito de alfabetização sofre alterações ao longo dos séculos XIX, XX e XXI. Até o início do século XIX, para ser considerado alfabetizado era preciso saber ler e escrever (sem definir o quanto ou como se sabia ler). Na década de 1950 a UNESCO definiu que alfabetizada seria a pessoa capaz de escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana, mais tarde, na década de 1990 definiu como analfabeto funcional o sujeito que concluísse a 4ª série sem dar continuidade aos seus estudos. O termo letramento expressa um estado ou condição mais ampla para o sujeito do que apenas ler e escrever, que possibilite alteração das condições sociais, psíquicas, culturais, políticas, cognitivas e linguística dos sujeitos. Ver Soares (2009) e Ângela Kleiman (1995).

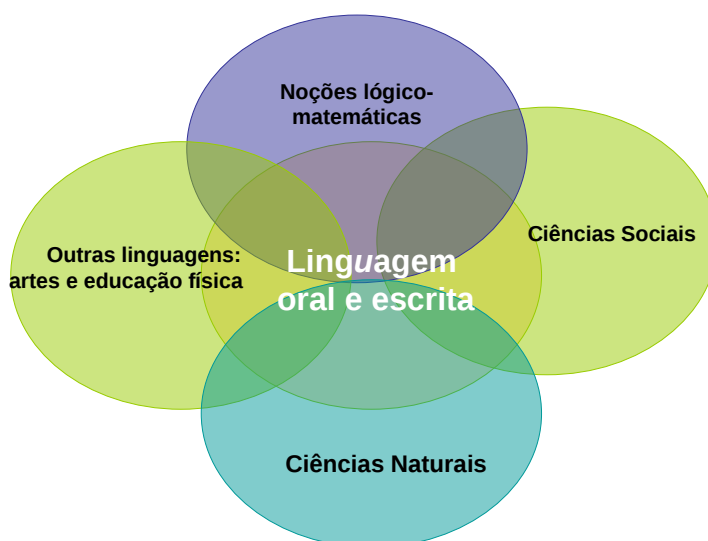


Figura 19 - Estrutura curricular dos anos iniciais do EF. Fonte: Documentos da SME, 2012.

Pode-se afirmar que esta proposta adotada pela SME de Barreiras é resultante, também, de políticas públicas educacionais implantadas pelo estado brasileiro ao longo dos anos 1990, como já pontuado, a saber: os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1977), que apresentam orientações separadas e específicas para a Geografia e História nos anos iniciais do EF; as orientações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que passaram a exigir a adoção de livros didáticos distintos para a Geografia e História; e, além disso, as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de graduação em Pedagogia, que passaram a ter disciplinas específicas tanto para a Geografia como para História. Essas orientações promoveram uma abertura de espaço no currículo da educação básica para tais disciplinas.

Sobre a proposta do MEC de implantação do ensino de nove anos nas escolas, há claramente duas linhas de discussões teóricas sobre a questão. Para os que se posicionam favoravelmente, a inserção da criança aos seis anos de idade resgata um direito de cidadania há muito tempo reivindicado. Tomar essa decisão significa adotar uma política de inclusão, já que apenas uma parcela das crianças nessa faixa etária tinha esse direito garantido. Além disso, significa uma oportunidade de mudar a cultura da escola, para que toda comunidade escolar possa se assumir como sendo responsável pelos projetos político-pedagógicos das escolas e por seus processos de ensino-aprendizagem.

Segundo Nóvoa (2010), muitas propostas de Educação complementares ao currículo não são fechadas, de modo que os diretores podem fazer uma escolha e determinar o que priorizar em cada escola. Assim, em muitos países, mesmo sendo única a política educacional,

verifica-se um dualismo acentuado, em que as elites primam por uma educação privada, com foco na aprendizagem, e as escolas públicas cada vez mais se voltam para atender às dimensões sociais e assistenciais. Segundo o autor, nesse cenário as desigualdades sociais só tendem a aumentar, o que não deve ser a intenção de tais políticas.

Outra linha de pesquisadores critica a implantação ampliada e generalizada de tal política nas escolas sem antes garantir as condições mínimas de preparação das escolas e dos professores. Advoga também que essa política pública não se torne apenas uma antecipação da alfabetização.

Para Kramer (2007), essa ação deve vir acompanhada de financiamento e planejamento administrativo no sentido de adequar a estrutura física e materiais dos espaços escolares. Quanto aos aspectos pedagógicos há uma necessidade de investimentos na formação de professores e o desenvolvimento de projetos pedagógicos que sejam capazes de assegurar o pleno desenvolvimento das crianças. Afirmar ser imprescindível garantir às crianças de seis anos e a todas do ensino fundamental o entendimento de suas reais necessidades de aprender e de brincar. Afora isso, ainda é preciso assegurar as condições de adequação dos espaços físicos e pedagógicos para garantir o ensino e a aprendizagem das crianças.

O PPP da escola foi concluído ao final de 2013, atendendo às orientações do Sistema Municipal de Educação, tornando-se a principal ferramenta de planejamento e ação da equipe de gestão escolar. Estão contidos neste documento os princípios e as diretrizes aprovadas e assumidas coletivamente por todos que participaram de sua elaboração e execução. Além disso, o entendimento é de que este documento sempre estará em construção.

Os relatos e registros, expostos neste material, alinham-se aos compromissos da equipe em contribuir com a eficácia da educação escolar municipal, formando futuros cidadãos, comprometidos com a melhoria social e atentos com as transformações impostas pela modernidade. Pensando nisso, componentes escolares e parceiros deverão tomar ciência dos seus principais problemas, ao mesmo tempo em que precisam identificar causas, definir objetivos e traçar estratégias e metas que apontam para o aprimoramento da qualidade do ensino aprendizagem e, consequentemente, a melhoria dos resultados do trabalho da escola.

Nesta perspectiva, o presente Projeto Político Pedagógico é produto de análises, reflexões e discussões realizadas em reuniões e intercâmbios no âmbito escolar, devendo manter-se em constante construção e mudança, permitindo ações dinâmicas. Por isso, é preciso também se considerar a realidade educacional do município em sintonia com os documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais), o desenvolvimento de Programas Educacionais do atual governo que vêm potencializar as ações da Escola, e, ao mesmo tempo, contemplar expectativas, necessidades e anseios da população envolvida. (PPP-Retroalimentação, 2013, p. 6).

A escola busca a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem. Por isso, seria muito oportuno identificar as dificuldades de aprendizagens e os distúrbios apresentados pelos alunos e tratá-los como dados de pesquisa a ser amplamente discutidos nas reuniões de coordenação. É possível avaliar quando se tem esse material coletado nas atividades cotidianas realizadas em sala. Isso permitiria não só incluir e acompanhar o desenvolvimento de cada criança, como também avaliar o desempenho do professor. Da mesma forma, no momento da devolutiva, pelos professores, das atividades avaliativas realizadas em sala de aula, é possível identificar as dificuldades e distúrbios e após esta análise tomar uma decisão em relação à inclusão.

No caso da escola em estudo, observa-se que há uma articulação entre a coordenação pedagógica e os professores no que diz respeito ao trabalho do processo de ensino-aprendizagem, notadamente considerando o trabalho coletivo no planejamento semanal. E essa articulação poderia ser maior, se mais professores se percebessem como pesquisador e concebessem a sala de aula como um ambiente de pesquisa, conforme apontou entrevista realizada com a coordenadora pedagógica nesta escola. A maioria dos professores não se percebe como um pesquisador por excelência, não concebe a sala de aula como um ambiente de pesquisa. Como resultado, o professor não se acha na condição de avaliar sua práxis, e assim a avaliação do seu trabalho como professor passa a ser delegada a outros pesquisadores. Da mesma forma, o coordenador pedagógico também deve se posicionar como um pesquisador, para poder avaliar o fazer pedagógico dos professores. Contudo, nem sempre há uma confiança estabelecida para esta prática na escola.

Verifica-se que os professores conseguem trabalhar o conhecimento como um processo interdisciplinar, visto que cada disciplina tem relação com um todo e este todo se articula com cada um dos diferentes componentes do currículo escolar. No momento semanal do planejamento, que ocorre sempre às sextas-feiras, nas reuniões de coordenação, percebe-se que todos os componentes do processo de ensino-aprendizagem – professor, aluno, objetivos educacionais, conteúdos, metodologias, avaliação, interação professor-aluno e família – são citados. Entretanto, os professores se ressentem da ausência dos pais no acompanhamento da aprendizagem de seus filhos.

Outro aspecto importante é o tempo/espço destinado ao planejamento semanal, que na escola corresponde a uma hora e trinta minutos, o que demonstra o quanto se precisa avançar para garantir ao professor o tempo necessário para elaboração de suas atividades pedagógicas. São estes posicionamentos que dão um direcionamento técnico-político para que a escola ofereça um ensino de qualidade à comunidade, apesar de toda adversidade enfrentada

pelos professores no espaço escolar. Porém, conforme salienta Pimenta (1998), identificar as dificuldades não significa parar nelas, mas mapeá-las para poder ver a melhor forma de superá-las.

Na avaliação dos professores, acerca das dificuldades enfrentadas em sala de aula que interferem no processo de ensino-aprendizagem, 25% deles sinalizam para a ausência da família no acompanhamento do desempenho de seus filhos na escola. Há, assim, conforme salienta Nóvoa (2010), uma transferência de responsabilidade da sociedade para a escola, e principalmente para o professor: assumir a responsabilidade de ser pai, assumir tarefas e projetos que estão para além das funções da escola (ALGEBAIL, 2009).

Por conseguinte, a escola e os professores acabam assumindo algumas ações que a sociedade já deveria estar dando cabo delas e que têm a ver com outros fatores que interferem neste processo. Insegurança e indisciplina correspondem juntas a 38% das dificuldades enfrentadas pelo professor e que geram instabilidade na sala de aula. Uma parcela dos professores (22%) avaliou que a falta de recursos didáticos interfere na qualidade das suas aulas. Esse índice pode ter relação com as dificuldades enfrentadas, pelo professor, em encontrar dados referentes aos conhecimentos sobre o município e sobre sua história – conteúdo curricular da segunda unidade (Figura 20).

Excesso de trabalho e baixo incentivo à formação continuada foram aspectos apontados por 7% dos professores que se disseram insatisfeitos em relação às condições de trabalho.

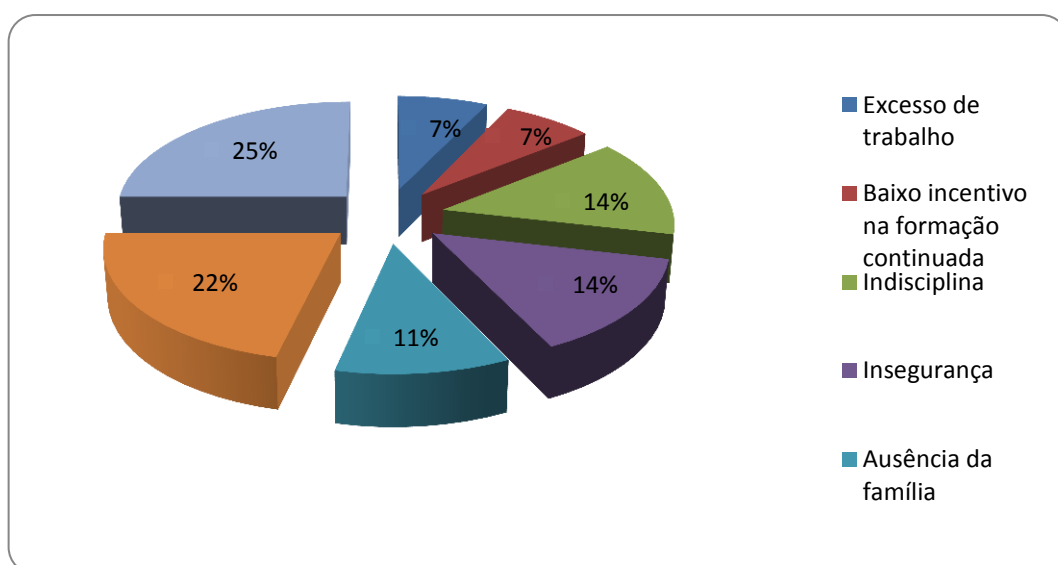


Figura 20 - Dificuldades apontadas pelo professor na sua rotina de trabalho.

Fonte: Autora, 2014.

Há, também, outra condição a ser observada nesta escola. Para a organização do Ensino Fundamental de nove anos, é preciso salientar que o espaço físico não apresenta as condições para a inserção das crianças aos seis anos de idade na escola. Em uma reunião de pais realizada em junho de 2014, a gestora da escola convida os pais para formar uma comissão visando entregar, aos órgãos competentes do município, um abaixo-assinado para a conclusão da quadra esportiva (Financiamento do FNDE no valor de R\$ 331.000,00 repassados ao município desde 2012 para construção de quadras poliesportivas nas escolas). Este atraso na obra vem comprometendo atividades pedagógicas, esportivas, de pesquisa na biblioteca, recreação, eventos e festas comemorativas. Assinale-se que o projeto Mais Educação há três anos não funciona na escola, por este atraso na construção.⁵

Se o foco é garantir condições que possibilitem às crianças aprender e brincar atendendo às suas necessidades, já é possível afirmar que, apesar de a escola contar com uma adequada reestruturação curricular e um PPP que é acompanhado por todos envolvidos no processo educativo, ainda assim essas ações ficam comprometidas.

Vinculada à rede pública municipal de Barreiras e localizada no perímetro urbano em um bairro central, esta escola oferece educação básica nos anos iniciais do Ensino Fundamental a aproximadamente seiscentas crianças, de 6 a 14 anos, nos turnos matutino e vespertino. No seu entorno, desenvolvem-se atividades de comércio, hospitalares, feiras, bares e restaurante, além da proximidade com o anel viário. No bairro onde se localiza há um contexto sociocultural bastante diversificado e complexo, o que acaba por interferir na escola. Há registros de violência, uso de drogas lícitas e ilícitas, abandono, ausência e sucateamento dos equipamentos públicos e serviços de infraestrutura urbana como segurança, saúde, entre outros. Trata-se de quadro que acaba por interferir na escola, com reflexos no ambiente escolar. São constantes os registros de conflitos de valores, discussões, agressões, vandalismo e desrespeito ao professor e aos colegas em sala de aula. No PPP da escola, há o reconhecimento da necessidade constante de relacionar a diversidade social e cultural com as diversas situações de aprendizagem dos alunos, que devem ser significativas e retratar a

⁵ Quando do início da obra em outubro de 2012, foi necessário reestruturar um pavilhão da escola onde antes funcionavam três salas de aula, uma quadra, o laboratório de informática e a biblioteca. As três salas de aula foram remanejadas para outra escola até que se concluísse a obra. O laboratório de informática e biblioteca, todo acervo e equipamentos estão guardados esperando novas salas. Por fim, a quadra, que era usada para recreação das crianças, não pôde ser remanejada, de modo que, no recreio, as crianças usam a sala de aula para lanche. E como não há espaço para as brincadeiras, elas permanecem em sala de aula. Como medida para amenizar a situação, gestor e professores da escola alteraram o horário de aula, reduzindo em trinta minutos a saída das crianças da escola. Vale ressaltar ainda que esta prática não é objeto de discussão neste estudo, porém este fato evidencia uma prática conhecida por todos: o desvio de verbas da educação. Ainda que seja justificada para fins na educação, é uma prática comum e que tem contribuído para o fracasso escolar no país.

realidade vivida. É preciso reconhecer também que esse contexto vai marcando a construção da identidade das crianças que estudam nessa escola, tanto simbolicamente quanto socialmente, como refere Woodward (2005), e assim elas vão reproduzindo tais representações do mundo vivido lá fora, na escola (HALL, 2000).

Em reunião pedagógica coletiva realizada na escola registrou-se como o tema violência pontua todas as outras questões pedagógicas. Vejam-se o que dizem duas professoras sobre a questão:

Às vezes, na escola a gente fala tudo de coisas boas, mas quando a criança chega no seu mundo, é diferente, é perigoso. A gente tenta fazer uma coisa, mas lá fora, é outra coisa. (P2).

A maioria dos meus alunos é repetente e não conhecem as letras. Os pais não aparecem na escola. Muitos pais não sabem ler, a avó é alcoólatra, é criado pela madrasta. Eles estão no 3º ano. Criei um projetinho de uma hora por semana para alfabetizar. Eu faço as tarefas com eles. Às vezes eu envio o aluno para as séries posteriores e quando chega lá eles não conseguem acompanhar o conteúdo. Ficam sofrendo e frustrados, com baixa autoestima. Eu também sofro por eles. (P3).

Tal situação indica que o professor pode problematizar sobre as diferenças, as ausências, abandono, poder, política, tão imbricados na sociedade, e não se limitar apenas ao reconhecimento desses aspectos. Acerca desse assunto, Silva (2005, p. 96) explica que:

[...] a questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo em que é um problema pedagógico e curricular... É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente, interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência.

A orientação no PPP (2013 p. 11) é que a escola reconheça essas “determinantes da realidade escolar e passe a buscar estratégias para amenizar seus efeitos negativos”, pois são visíveis a “falta ou deficiência da aprendizagem, o isolamento de alguns estudantes e até mesmo o desconhecimento de causas e fatores determinantes da sua própria realidade, influenciando diretamente os rumos do processo ensino-aprendizagem”.

Nesse sentido, a proposta curricular contida no PPP da escola segue as orientações e determinações da SEC, trazendo no seu bojo a possibilidade de intervenção pedagógica em um currículo dinâmico e flexível, considerando as experiências, a história de vida, crenças e expectativas futuras dos alunos como partes importantes desta construção.

Quadro 9 - Matriz curricular do novo Ensino Fundamental de nove anos implantada de forma gradativa na escola a partir de 2009. Fonte: PPP, 2013.

Eixo Curriculares	1º Ano CH	2º Ano CH	3º Ano CH	4º Ano/CH	5º Ano/CH
Linguagem Oral e Escrita	10/400	10/400	10/400	08/320	08/320
Matemática	02/80	02/80	03/120	04/160	04/160
Ciências Sociais	02/80	02/80	02/80		
História				01/40	01/40
Geografia				01/40	01/40
Ciências Naturais	01/40	01/40	01/40	02/80	02/80
Artes	02/80	02/80	01/40	01/40	01/40
Educação Física	01/40	01/40	01/40	01/40	01/40
Ensino Religioso	01/40	01/40	01/40	01/40	01/40
Atividade Lúdica Espontânea	01/40	01/40	01/40	01/40	01/40
Educação Musical				01/40	01/40
Práticas Agrícolas				01/40	01/40
Carga Horária Semanal	20	20	20	20	20
Carga Horária Anual	800	800	800	800	800

A proposta curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos segue as orientações do MEC. É também acompanhada pela proposta de alfabetização do “Projeto Ler e Aprender”, desenvolvido pela Universidade do Estado da Bahia, uma parceria com a Associação Betel de Ação Social e a Secretaria Municipal de Educação de Barreiras. A fundamentação legal é como segue:

- Lei nº. 9.394/96, que admite a matrícula da criança de seis anos nesse nível de ensino. A regulamentação desse pressuposto vem sendo definida por diversas leis, tais como: a Lei nº. 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera a LDB e torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, conforme disposto no artigo 6º. “*É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade no ensino fundamental*”.
- Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que altera a LDB e amplia o ensino fundamental para nove anos, com a matrícula a partir dos seis anos de idade, e estabelece prazo de implantação até 2010. Diversos pareceres foram emitidos pelo Conselho Nacional de Educação no sentido de orientar a implantação do novo ensino fundamental. Dentre eles podem-se destacar:
 - Parecer CNE/CEB nº. 6/2005: estabelece normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração;
 - Parecer CNE/CEB nº. 18/2005: orienta a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental, em atendimento à Lei nº. 11.114/2005, que altera os artigos 6º, 32 e 87 da Lei nº. 9.394/96;
 - Parecer CNE/CEB nº 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008: reafirma a importância da criação de um novo ensino fundamental, com matrícula obrigatória para as crianças a partir dos seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo. Explicita o ano de 2009 como o último período para o planejamento,

organização e implementação do ensino fundamental de nove anos, que deverá ser adotado por todos os sistemas de ensino até o ano letivo de 2010. Reitera normas, a saber: o redimensionamento da educação infantil; estabelece o 1º ano do ensino fundamental como parte integrante de um ciclo de três anos de duração denominado “ciclo da infância”. Ressalta os três anos iniciais como um período voltado à alfabetização e ao letramento no qual deve ser assegurado também o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento. (PPP, 2012).

De acordo com o “Projeto Ler e Aprender”, para que esta proposta seja implementada com sucesso na escola, é necessário que a formação dos professores esteja amparada nos princípios teórico-metodológicos que embasam o currículo, visando a realização de um trabalho pedagógico com segurança e competência profissional. Nesse sentido, vale o registro de que todos os professores nesta escola têm curso superior em Pedagogia, Letras e Normal Superior.

Com esta fundamentação legal, no PPP a infância é tomada como categoria social, adotando a orientação de Kuhlmann Júnior (2008), que considera que não há uma infância, e sim infâncias. Desse modo, os princípios de ação pedagógica devem valorizar a apropriação de saberes das crianças e entender que a criança é um ser histórico, cultural e social de direitos, integral e historicamente envolvida no meio em que vive. Apresenta desejos, vontades, sentimentos e necessita aprender em um ambiente de afeto e segurança conforme a sua condição infantil. De acordo com Kuhlmann Júnior (2008, p. 400), “a universalidade do moderno conceito de infância é um aspecto que precisa ser tratado em articulação com as particularidades geográficas, sociais e culturais, para que se compreendam as condições históricas específicas”.

Por conseguinte, os conteúdos da matriz curricular nos anos iniciais do EF devem favorecer, aos alunos, nesta fase, a leitura da realidade vivida. E a disciplina que reivindica para si a elaboração teórica de conceitos e categorias que desenvolvem o raciocínio espacial para a interpretação da produção do espaço pela sociedade é a Geografia. Categorias como espaço, paisagem, território, região, lugar e rede compõem o arcabouço teórico necessário que o professor precisa conhecer para embasar seus conhecimentos. Assim como os princípios de localização, distância, extensão, limites e área são fundamentais para relacionar as categorias. É preciso dizer ainda que novas categorias de análise se impõem, como a de cotidiano, permitindo compreender concretamente o plano da vida do dia a dia (CARLOS, 2011).

Segundo Carlos (2011, p. 15), “a noção de cotidiano permite deslocar a questão da análise do plano econômico, sem, todavia, excluí-lo, para o plano social, iluminando a prática real e vivida na qual afloram as contradições”. Assim sendo, sobre esse aspecto é possível

avaliar que o professor adota como referência, para o entendimento da criança sobre a sua realidade, a categoria cotidiano. Veja-se, para tanto, o que as professoras consideram como importante para iniciar o seu trabalho com a Geografia:

Trabalhar com conceitos e conhecimentos presentes no cotidiano dos alunos. (P1)

O conhecimento da sua realidade (seu lugar), o bairro, problemas do bairro, convivência no bairro. (P3)

Fazer com que os alunos compreendam os conteúdos de geografia a partir do contexto [em] que eles estão inseridos e a partir dos conhecimentos deles – escola, bairro, município. (P4)

O conhecimento geográfico só será importante quando parte da realidade do aluno, por onde sempre começo o estudo. (P8)

Apoia-se, portanto, no entendimento de que é necessário fazer com que os conteúdos sejam significativos para os alunos. Isso porque o professor compreende que o cotidiano é fortemente programado e normatizado como produto e condição da reprodução do econômico e do político (CARLOS, 2011). Que é importante compreender o vínculo sentimental que as pessoas têm sobre o seu lugar de vivência. Contudo, ao trabalhar com o sentimento de pertencimento, o professor precisa considerar os fatos sociais, visto que a realidade é uma construção objetiva, material e coletiva.

Ressalte-se, nesse aspecto, a preocupação que pesquisadores vêm apontando acerca de um ensino da realidade traduzido por um discurso banal, sem aprofundamento nos conceitos. É preciso estar atento ao fato de que, ao se trabalhar com o conceito de cidadania, por exemplo, na vida cotidiana, o direito à cidade se torna conflito e luta – luta por moradia, transporte público etc.

Isso requer a superação da visão reducionista da ciência geográfica, apenas voltada para a localização dos fenômenos na face da terra, como considerava a Geografia Clássica ou Tradicional, e a preocupação com a compreensão da base material da sociedade, da vertente da Geografia Crítica, apegada à objetividade do espaço e à demonstração das contradições sociais. Cabe, portanto, não simplificar as questões sociais como resultantes apenas dos traços culturais, no que se refere ao espaço vivido e subjetivo, sob pena de se negarem as contradições sociais, a dimensão do real, vindo a demonstrar uma certa “intolerância com o pensamento crítico, o que vem esterilizando o debate acadêmico “dificultando a construção de um pensamento que elucide o mundo moderno” (CARLOS, 2011, p. 147).

Para Certeau (1994), a ideia de cotidiano não pode ser considerada apenas como

espaço de repetição de ações pouco significativas. Pelo contrário, deve ser vista como um grande conjunto e possibilidades de procedimentos indissociáveis de análise que evidenciam estratégias, táticas, práticas e procedimentos que marcam o fazer e o funcionamento do cotidiano dos indivíduos. Este é, portanto, o caminho a ser seguido pela escola: relacionar tudo com o programa, para proporcionar aprendizagens significativas no campo da Geografia escolar. A aprendizagem significativa depende de uma motivação intrínseca, isto é, o aluno precisa tomar para si a necessidade e a vontade de aprender. Exige também do professor uma vontade para problematizar, buscar soluções e experimentar novos caminhos.

Desse modo, essas foram as observações que acompanharam os momentos de formação do professor para os anos iniciais do EF. A direção tomada foi, então, a partir da experiência, para investigar, conforme Cavalcanti (2012), como estão sendo realizadas as experiências práticas com o ensino de geografia neste nível de ensino, haja vista a constatação de que o ensino de Geografia efetivamente acontece nesta escola.

4.2 Caminhos possíveis para uma Geografia Escolar nas séries iniciais do Ensino Fundamental

As possibilidades de desenvolver práticas escolares e aprendizagens significativas nos conteúdos disciplinares na educação básica estão sujeitas, em boa medida, ao empenho dos professores, pois, a despeito de exigências e orientações legais, são eles que assimilam e promovem essas modificações nas escolas. No caso dos conhecimentos em Geografia, quase sempre os encaminhamentos de como devem ser aplicados tais conhecimentos estão na dependência da capacidade de refletir, experimentar, compartilhar e problematizar os conteúdos disciplinares. Pode ser um modo de pensar, uma forma de desenvolver o raciocínio espacial que considere importantes os conteúdos referentes aos fenômenos que acontecem na realidade vivida. Como argumenta Silva (2013), é preciso ensinar a Geografia para se ter consciência das práticas espaciais que se praticam no cotidiano.

Ao serem perguntadas se consideram que as crianças precisam desse conteúdo já nessa faixa etária, as professoras responderam:

Sim, pois os mesmos estão presentes no cotidiano da criança e esta já chega na escola com representações próprias do mundo que o cerca. (P1).

Sim. Porque elas precisam aprender ou ter noções de espaço. (P3).

Sim, o primeiro espaço de contato social. (P8).

Tal compreensão já evidencia que os conhecimentos geográficos têm importância para a vida do aluno. Na condição de articulador do processo ensino-aprendizagem na escola, o professor precisa ter a compreensão de que, para mediar a realidade, um caminho é o conhecimento científico e filosófico, incorporado naquilo que se consagrou a chamar de “conteúdos escolares” (VASCONCELLOS, 2005).

Para Cavalcanti (1998 p.11), no ensino da Geografia é importante desenvolver práticas de ensino que promovam o “desenvolvimento e ampliação da capacidade dos alunos de apreensão da realidade do ponto de vista da espacialidade”. Como se percebe esta espacialidade dos objetos, das ações, dos fenômenos? Ao longo do processo histórico da humanidade, os seres humanos vão se organizando em sociedade e vão produzindo suas formas de subsistência, as quais se configurarão a partir dos modos culturais e materiais de organização de cada sociedade.

Pode-se dizer que a produção do espaço depende, portanto, dessa forma de organização de cada sociedade, e esta é uma possibilidade de leitura do mundo.

O espaço é construído pela ação humana, ao longo da vida. Cada um vai materializando e concretizando as ações no espaço. É uma construção social, é onde a vida social se anima, é resultado do embate entre os diferentes grupos sociais. Para Santos (1996, p. 90) o espaço é entendido como:

[...] um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações. [...] O espaço é hoje um sistema de objetos cada vez mais artificiais, povoados por sistemas de ações igualmente imbuídos de artificialidade, e cada vez mais, tendentes a fins estranhos, ao lugar e a seus habitantes.

A Geografia se interessa, assim, pelo espaço. Logo, é preciso conhecer a realidade dos alunos, para que se possa trabalhar esses conteúdos na escola, buscando compreender a espacialidade das coisas vividas e sentidas por eles. Conforme Cavalcanti (2010), isso exige ter um conhecimento integrado da espacialidade e uma instrumentalização conceitual capaz de tornar possível aos alunos a apreensão desse espaço.

Acredita-se ser exequível articular os saberes escolares que compõem o currículo nos anos iniciais do EF com o processo de alfabetização e letramento. Muitos professores organizam práticas de ensino pautadas nesse entendimento, conforme os exemplos a seguir:

O estudo das temáticas descritas se deu através de estratégias pedagógicas tais como: leitura e interpretação de textos de diferentes gêneros; leitura de imagens; atividades escritas individuais e em grupo; estudo de mapas; confecção de cartazes;

exposição de trabalhos; passeio em pontos turísticos; pesquisas; ilustrações, entre outros.

O estudo desses conteúdos contemplou algumas categorias tais como: espaço, paisagem, região e lugar.

Durante as aulas, os alunos tiveram oportunidade de expor suas ideias e conhecimentos relacionados aos conteúdos abordados, como também conhecer aspectos físicos e históricos do nosso município. Dessa forma, cada criança participou de forma ativa do processo ensino-aprendizagem, pois puderam reconhecer seu lugar de vivência, estudar seus espaços de convivência, como a moradia, as ruas, os bairros e o município, conversando com os colegas e professor sobre problemas do lugar onde vive, emitindo opiniões e discutindo soluções. (P1).

Durante a II unidade trabalhou-se o município de Barreiras. Algumas atividades realizadas estimularam adequadamente as possibilidades de expressão escrita, cartográfica dos alunos, assim como as capacidades de observação, comparação, interpretação. (P2).

Nessas narrativas, percebe-se que há uma preocupação do professor em articular os conhecimentos geográficos com a alfabetização e letramento. Tal perspectiva demonstra o quanto o professor avançou ao permitir a reflexão sobre esses conhecimentos articulados à teoria, à realidade do aluno e ao cotidiano da escola. Vê-se que o professor buscou despertar em seus alunos o entusiasmo e o desejo de conhecer a sua cidade, seu bairro, sua rua, seu município, sua escola, e ao mesmo tempo estimulou a crítica e a reflexão sobre o lugar.

Sobre esses aspectos é importante destacar que neste processo o professor precisa estabelecer claramente o entendimento do “que” se ensina em Geografia, “como”, “por quê” e “para quem” se ensina. O “que” se ensina se refere aos conteúdos, à seleção dos conteúdos a serem abordados. Conteúdos esses que, segundo Callai (2013), demarcam a especificidade da Geografia. Sabe-se que na maioria das vezes a seleção de tais conteúdos é prescrita e orientada por referências curriculares externas à escola, ao município, o que acaba por engessar as ações do professor. O “como” diz respeito aos aspectos pedagógicos de como serão abordados estes conteúdos. O “por quê” se refere à motivação visando ao estímulo do aprendizado nos conhecimentos em Geografia para o exercício da cidadania. O “para quem” se ensina define todos os aspectos anteriores.

Pode-se considerar que há um avanço ao se dar autonomia ao professor e às disciplinas Geografia e História, segundo as orientações do PPP da SME de Barreiras (2012). A proposta de currículo aponta caminhos que contemplam as especificidades das aprendizagens dos diferentes conteúdos escolares e suas respectivas metodologias, conforme se pode ler:

Saberes específicos requerem formas de abordagem específicas, diferenciadas, adequadas, às formas de produção do saber na área específica de sua produção – que são os saberes metodológicos [...] Tudo isso requer do professor o domínio de

saberes conceituais e metodológicos de sua área de atuação para que faça as relações entre o saber produzido pela sociedade e o conteúdo escolar a ser desenvolvido em sala de aula. O conteúdo engloba os aspectos conceituais, procedimentais, atitudinais, e o professor deve trabalhar essas três dimensões do conteúdo, de forma inter-relacionada, tendo definidas as capacidades a elas relacionadas. (PPP, 2012, p. 271).

Existe, portanto, uma dimensão pedagógica da Geografia que nasce da necessidade vital do sujeito na sua condição essencial da existência de se articular no tempo e espaço (SILVA, 2013). Quando se pergunta acerca do “onde” das coisas, está-se falando sobre localização, ou seja, sobre a localização das “coisas” no mundo (CAVALCANTI, 2012).

Os conhecimentos geográficos envolvem uma dimensão espacial numa relação direta da sociedade-natureza e/ou homem-natureza ou, ainda, na existência própria do sujeito em sua vida comum, que necessita a todo tempo se perguntar: Onde estou? Onde estão as coisas? Tais perguntas imediatamente levam a instigar acerca das razões que mobilizaram forças e ações na tarefa de definir a localização das coisas. Enfim, há intencionalidades e significados diferenciados que vão determinar a distribuição e a disposição dos objetos nos lugares. Reconhece-se a escola como um espaço de múltiplas aprendizagens, de desenvolvimento da personalidade pessoal, sociocultural, emocional e cidadã dos alunos. A preocupação em saber das coisas e também saber quem são os alunos, de onde vêm, o que querem, o que pensam, sentem e sonham tem a ver com reconhecimento de que tais atitudes e inquietações possibilitam aprofundar e alargar os conhecimentos sobre tudo que envolve a vida e o aprendizado. O aluno precisa entender que ele faz parte do mundo e que, portanto, ele se localiza nesse mundo. Só assim poderá falar de si.

Estas reflexões demonstram por que o professor não pode simplesmente aplicar diretamente os conhecimentos teóricos sem a mediação e principalmente sem interrogar previamente para que servem esses conhecimentos aos seus alunos. Além disso, permitem problematizar sobre por que determinado fenômeno ocorre em um lugar e não em outro. Trata-se, portanto, de não meramente apresentar as características de um objeto ou de um fenômeno sem oferecer a possibilidade de refletir sobre o que há de particular neste ou naquele lugar, fazendo com que ocorra aqui ou ali. É importante ter conhecimento sobre as coisas. Contudo, mais importante é saber o que fazer com esses conhecimentos adquiridos.

É por essa razão que o modelo de ensino que solicita apenas a memorização, a repetição, a aplicação direta dos conteúdos sem a problematização vem sendo profundamente criticado. Refere-se ao que se chama de “educação bancária”, cujo processo de aprendizagem é mecânico, visto que o aluno limita seu esforço apenas em memorizar ou estabelecer relações

diretas e superficiais. A propósito, cabe assinalar que esse modelo de educação enciclopédica e mnemônica não era exclusividade da Geografia, uma vez que fazia parte também da Pedagogia tradicional, fortemente contestada pela Pedagogia Nova.

A partir da década de 1980, um novo fundamento na Pedagogia vai orientar o trabalho do professor. Este passa a julgar, deliberar e decidir sobre a ação a ser adotada, tendo como base seus saberes. Segundo Gauthier (2006), trata-se de argumentos, discursos, ideias e pensamentos que, racionalizados, são capazes de promover e despertar uma razão prática. Ou seja, o professor não apenas aplica um saber produzido pelos outros, mas ele próprio constrói uma boa parte do seu saber na ação prática.

Esta discussão remete a refletir sobre como o professor deve conduzir suas ações para tornar o ensino de Geografia mais significativo, mais integrado à realidade do aluno, no sentido de possibilitar o conhecimento das coisas e o estabelecimento da relação com o lugar, com o mundo. Em suma, como diz Santos (2004, p. 17), pode-se “garantir a sobrevivência da Geografia no conjunto dos saberes sociais, em benefício do melhor conhecimento da sociedade que vivemos”. Há, assim, uma nomenclatura e conceitos próprios da Geografia, assim como em todas as ciências, que definem seu campo.

Por conseguinte, nas diversas atividades propostas pelo professor para desenvolver em seus alunos aprendizagens significativas, uma condição imprescindível é ter o domínio da matéria a ser ensinada. Isso exige não apenas passar as informações de Geografia contidas no livro didático, mas entender que dado conhecimento possibilita desenvolver noções de como se estrutura a organização do espaço. Cabem, aqui, algumas indagações no sentido de permitir a análise: que conceitos básicos da Geografia permitem a análise espacial pelos alunos? De outro modo, não basta saber somente os conteúdos das matérias ensinadas, mas também que abordagem pedagógica será necessária fazer para promover uma didática adequada do conteúdo (SHULMANN, 2005). Nesse caso, é necessário considerar a forma de como fazer, para que o conteúdo didático possa ser abordado. A ação passa a ser entendida, então, como uma atividade que envolve dar significado àquilo que está sendo ensinado.

É uma tarefa árdua compreender o mundo vivido. Para tanto, é preciso aprimorar-se, ao longo do processo educativo, mediante atitudes de reflexão e crítica sempre que isso for necessário. Quando se olha, por exemplo, uma paisagem, é necessário saber perguntar por que essas coisas estão ali, com x organização e distribuição. Esse comportamento reflexivo deve também guiar o trabalho do professor ao ser propositivo no seu fazer pedagógico.

A leitura do mundo já nos anos iniciais do EF é possível desde que o professor passe a compreender que determinada dimensão (geográfica) abordada tem significado para a sua

vida e a vida de seus alunos. Conforme os PCNs (1997), dois conceitos são fundamentais para iniciar a compreensão do espaço: a paisagem local e o espaço vivido. Adotar procedimentos como observar, descrever, representar e construir explicações sobre o mundo que cerca o aluno, a escola, a rua, o bairro, a cidade, o seu cotidiano favorece a construção de saberes necessários para realizar a leitura do mundo vivido.

Para Milton Santos (1988), a categoria paisagem é tudo aquilo que se vê, o que a visão alcança. Sendo assim, a paisagem pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc. A dimensão da paisagem é a dimensão da percepção, o que chega aos sentidos, e esta é sempre um processo seletivo de apreensão. No entanto, chama a atenção dizendo que cabe ao geógrafo ultrapassar paisagem como aspecto e chegar até o seu significado.

A paisagem não se cria de uma só vez, mas por acréscimos, substituições; a lógica pela qual se fez um objeto no passado era a lógica da produção daquele momento. Uma paisagem é uma escrita sobre a outra, é um conjunto de objetos que têm idades diferentes, é uma herança de muitos diferentes momentos. (SANTOS, 1988, p.).

Ainda segundo Santos (1988), as formas podem envelhecer por inadequação física, pelo desgaste dos materiais, ou socialmente, quando há desuso ou desvalorização, caracterizando, assim, um envelhecimento moral. As mudanças ocorrem conforme o quadro político, econômico, social e cultural. Logo, há a necessidade de se distinguir epistemologicamente paisagem e espaço. Afirma o referido autor que espaço e paisagem não são sinônimos. Paisagem é o conjunto de formas, que em dado momento expressa as heranças representadas pelas sucessivas relações localizadas entre homem e natureza. Já espaço corresponde às formas, mais a vida que as anima. A paisagem, segundo Santos, é transtemporal, pois se dá como um conjunto de objetos reais e concretos, juntando objetos do passado e do presente numa construção transversal.

Segundo Horieste Gomes (1991), na concepção filosófica do materialismo histórico, espaço e tempo são duas dimensões de uma mesma realidade – a materialidade do mundo. Não há matéria fora do espaço e do tempo, como também não há espaço e tempo fora da matéria. Tempo e espaço são inseparáveis. O espaço exprime a coexistência das coisas e o afastamento entre si, a ordem em que estão dispostas umas em relação às outras. Tempo caracteriza a sequência do desenvolver dos processos materiais, o afastamento entre si dos diferentes estágios destes processos, a sua duração e o seu desenvolvimento. Harvey (2013) acrescenta que é impossível separar de modo coerente o tempo e espaço. Em suma, nota-se

que se devem rejeitar teorias absolutas do espaço ou do tempo, pois ambas são construções sociais.

É fundamental, no ensino da geografia, ter a clareza da formação do conceito de paisagem, visto que o aluno tem uma relação muito próxima com essa categoria. Isto posto, cabe buscar a compreensão de como esta categoria, paisagem, é abordada na Geografia. Veja-se o que orienta Cavalcanti (2008, p. 63) sobre a formação do conceito de paisagem:

No ensino da geografia, é necessária a formação do conceito de paisagem, que pressupõe a concepção de que os espaços têm uma forma (paisagem) que expressa seu conteúdo (o movimento social), de que a paisagem revela as relações de produção da sociedade, seu imaginário social, suas crenças, seus valores, seus sentimentos.

O processo de aquisição dessa categoria pelos alunos muitas vezes é vista como uma imagem estática e romântica, associada à beleza natural, o que, muitas vezes, pode demonstrar um distanciamento em relação à realidade da paisagem local. Quase sempre, ao se solicitar o registro de uma paisagem, esta é idealizada como uma paisagem desejável, bonita e panorâmica. No dia a dia, se se fechar os olhos, ainda assim, é possível reconhecer os diversos lugares e paisagens presenciadas pelo corpo, por conta dos odores e cheiros guardados na mente. Quem não reconhece a proximidade com a feira livre, onde uma infinidade de odores é familiar? Temperos, frutas da estação, a tapioca, a mandioca etc. Ou a brisa da tarde ao longo do cais? Quem não guardou na memória o cheiro do óleo queimado das embarcações? São as paisagens, inspirando pintores e poetas...

Gado
Deitados, eram uns navios
No mar de poeiras com suas velas arriadas.
De pé, eram caravanas retirantes
em busca dos gerais.
Sentiam no vento a
seca espalhada pelas caatingas
e enchiam os olhos magoados de veredas:
capins, buritizais, buritiranas,
águas de cristal.
Para mim eram como pessoas da família:
os tios, os viajantes com alforjes cheirando a loja,
bruacas de rapadura e carne seca,
músculos fortes e quentes
da minha mãe de leite.

Gado exilado,
como a gente o curraleiro chorava.
Quando voltavam dos gerais,
enfiavam os chifres na terra,
lambiam o barro

berrando
 saudando o sítio
 onde passaram já tantos invernos.
 Quando morria alguém,
 vinham carpideiros, mugirem
 em frente à porta,
 depois, voltavam ao pasto,
 enlutados, órfãos e viúvos.

(AIDENOR AYRES, 2005)

É no olhar observador do poeta que a paisagem se forma, traçando um quadro relacionado à história comum de um determinado lugar e da sociedade nela existente. É preciso destacar que a linguagem dos poemas promove a aproximação com a paisagem, com a cidade, com o lugar. Sem dúvida, a melhor abordagem sobre a paisagem, a partir da literatura, é a obra *O campo e a cidade: na história e na literatura*, de Raymond Williams (1989). Para Williams, é possível, através da literatura, estabelecer um painel das transformações ocorridas na sociedade, pois neste caso o próprio conceito de paisagem implica separação e observação.

O olhar deve ir para frente e para trás, no espaço e no tempo, tentando estabelecer uma relação com a experiência vivida e como um problema a ser decifrado ou pesquisado.

É importante aprofundar as discussões em torno da categoria de análise da geografia – a paisagem –, já que esta, epistemologicamente, tem sido interpretada de forma diversificada nas mais diversas correntes de pensamento da geografia. O conceito de paisagem é anterior à sistematização da geografia como ciência.

Para Claval (2004), o termo paisagem surge no século XV, nos Países Baixos, sob a denominação de *landskip*, referindo-se, sobretudo, aos quadros que representavam a natureza. O autor argumenta que este conceito de paisagem emerge efetivamente da janela na pintura flamenga da primeira metade do século XV, caracterizada pelo enquadramento da janela – um quadro no quadro, que o isolando, encaixando-o institui o *pays* (extensão da pátria, região, lugar) na paisagem. Derivam daí as denominações para o alemão *Landschaft* e o inglês *landscape*. Os geógrafos se interessam pela paisagem desde seu surgimento como disciplina. Foi através delas que os viajantes apreenderam a natureza das diversas regiões que percorreram. Entretanto, até o século XVIII a descrição das paisagens ainda era difícil, pela falta de palavras e conceitos para falar das formas de relevo, rochas etc. (CLAVAL, 2004).

Cavalcanti (2008, p.52) estabelece um quadro de referência sistematizando o conceito de paisagem, no qual apresenta caminhos para a análise do espaço: “As paisagens, são assim, expressões técnicas, funcionais e estéticas da sociedade... dinâmicas e históricas”. A leitura da paisagem se faz pela observação (subjéctiva e seletiva) dos objetos nela contidos, que

expressam as ações sociais, as contradições sociais e as testemunhas de ações passadas.

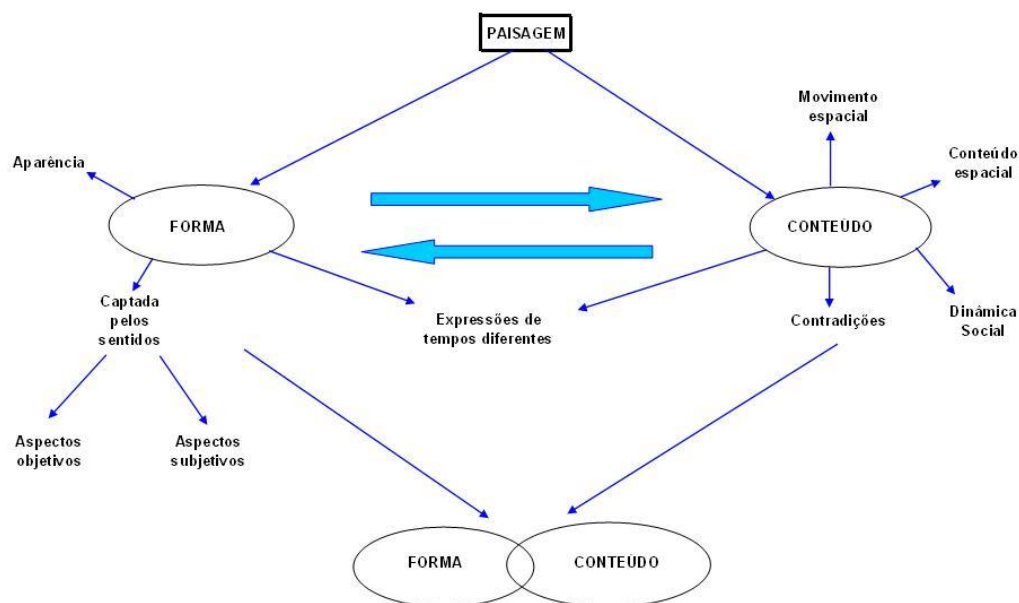


Figura 21 - Sistematização do conceito de paisagem.

Fonte: CAVALCANTI, 2008, p. 52.

Portanto, para a compreensão da paisagem pela Geografia, partiu-se da análise de dois elementos fundamentais: os objetos naturais e os objetos culturais. Agregaram-se a esta compreensão, além da descrição desses objetos, a forma, a função, o conteúdo e os processos (SANTOS, 1979) atuantes na dimensão social e suas contradições. Para o ensino, o estudo da paisagem deve partir de lugares vivenciados pelos alunos, que fazem parte de suas vidas, agregando um valor afetivo, um sentido estético capaz de marcar o imaginário e o sentido de identidade e pertencimento do lugar (CALLAI, 2006).

Observe-se a atividade apresentada na Figura 22, que foi aplicada pela professora (P1) aos alunos do 2º ano do EF. Essa atividade permitiu estimular nas crianças o raciocínio espacial, trabalhando-se princípios como “distância (perto/longe)” e “localização” (Onde? Por quê?) da Geografia.

TARFA DE GEOGRAFIA

1- Com ajuda da sua família, leia o texto abaixo:

A escola

O CARACOL QUERIA IR À ESCOLA PARA APRENDER A LER E ESCRIVER.
 PEGOU LÁPIS E CADERNO E SEGUIU SEU CAMINHO.
 QUANDO À ESCOLA CHEGOU, O RECEBERAM COM ALEGRIA.
 A PROFESSORA FOI LOGO APRESENTAR:
 ESTE É O CARACOL, QUE AQUI VEIO ESTUDAR.

Rosimere de Souza

2- Volte ao texto e pinte o título usando o lápis de cor amarelo.

3- Responda:

Onde o caracol queria ir? Escola

O que ele queria aprender? ler e escrever

A escola onde você estuda é longe ou perto da sua casa? longe

longe

Perto

Figura 22 - Atividade de uma aluna do 2º ano (7 anos).

No desenho livre representado acima a aluna se esforça para demonstrar o longo caminho que o caracol deve fazer para chegar até a escola. As noções topológicas foram transferidas para o caracol no esforço de compreender o que está perto ou longe. O desenho, apresentado de frente, demonstra a falta de perspectiva. Porém, desenhado sobre uma base, já evidencia noções do espaço geográfico. A apropriação de elementos, a disposição dos objetos e das ações conduz a raciocinar espacialmente, ajudando o aluno a desenvolver uma perspectiva espacial. Ao mesmo tempo ele identifica os lugares, reconhece a escola como lugar de acolhimento, mas fundamentalmente o lugar onde se desenvolvem aprendizagens,

mostrando que a escola faz parte do espaço geográfico, sendo elemento deste espaço, assim como sua casa. O professor vai, assim, solicitando a verbalização de tudo que é observado, identificando os elementos do espaço, as funções que os objetos desempenham no espaço e permitindo que o aluno associe esses elementos com a realidade vivida.

Tais situações de aprendizagem permitem o reconhecimento de que o aluno participa, na sua vida cotidiana, da dinâmica espacial de seu lugar de origem e, aos poucos, vai fazendo as abstrações necessárias e construindo um aprendizado da sua realidade. Ela faz, por conseguinte, a leitura da paisagem local e, depois, do mundo.

Perguntado ao professor o que é trabalhado nas aulas de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no sentido de poder conhecer se as categorias da Geografia são adotadas como abordagem metodológica, as respostas foram as seguintes:

Paisagem, escola, moradia, município, a formação do povo brasileiro, a rua, o trânsito, o trabalho. (P1).

O bairro; direitos e deveres das crianças, aniversário da cidade e outros. Rio, vegetação, etc. (P2).

O bairro: época em construção. Direito da criança; o município de Barreiras (eventos importantes, movimentos migratórios, economia local, Barreiras ontem e hoje, paisagem, problemas ambientais). Da imagem ao mapa – representação gráfica do espaço, o trabalho. (P3).

O bairro, espaços do bairro, serviços públicos, o bairro no município. (P4).

O bairro, espaço e localização, leitura de mapas, o município, paisagens, transformação nas paisagens. (P5).

O bairro, o município e a paisagem. (P6).

Paisagens, localização do espaço, as ruas, bairros, etc. (P7).

A identidade da criança, o espaço casa/escola/percurso/identificação dos tipos de paisagens. (P8)

Essas respostas indicam que as categorias paisagem, espaço e cotidiano são as categorias mais recorrentes. Entretanto, não há elementos que garantam que tais categorias citadas sejam tratadas como estruturantes para o desenvolvimento do raciocínio espacial, como parte importante para fazer a interpretação e a leitura do mundo. Conforme apresentado, parece que se confundem com os conteúdos que fazem parte do programa da disciplina, mas existe a compreensão de que se deve trabalhar sempre com a relação sociedade-natureza. Não obstante, os temas relacionados à vivência, aos acontecimentos e fatos cotidianos são bastante explorados em sala de aula, pelo menos nesse nível de ensino, ainda que as discussões façam

referência sempre à rua, ao bairro, à escola, quase nunca à paisagem e/ou o espaço como categorias de análise espacial.

Há ainda professores que associam a Geografia diretamente à natureza e ao meio ambiente: “*O meio ambiente e suas diversidades. A biodiversidade*” (P10).

Na escola básica, a partir da década de 1970 a questão ambiental vem ganhando cada vez mais espaço no currículo escolar. A Geografia e as Ciências Naturais são as disciplinas que mais se responsabilizam pelas discussões, abordagens, promovendo uma maior conscientização, na escola, sobre as questões ambientais. Entretanto, muitos teóricos advertem quanto à substituição da expressão “meio geográfico” por “meio ambiente” (SANTOS, 1979), o que, conseqüentemente, acaba por excluir a dimensão espacial e todas as contradições da sociedade no uso que se faz da natureza. Há uma corrente de teóricos ambientalistas que passou a utilizar uma abordagem socioambiental (REIGOTA, 2002; GADOTTI, 2000), incorporando a dimensão sociedade-natureza e influenciando no discurso ambiental, na escola, a partir da década de 1990.

Contudo, Carlos (2011) reafirma a preocupação com a negação da noção de produção do espaço por um discurso de naturalização dos conteúdos sociais utilizados pela Geografia ambiental. Em outras palavras, só é possível compreender a crise ecológica como proveniente da degradação da natureza gerada pelo modo de produção capitalista, que transformou a natureza em recurso natural e mercantil, para a obtenção do lucro na sociedade global. Não se pode, assim, substituir os conteúdos da Geografia escolar por um discurso ambiental, sem relacionar a dimensão natural e a dimensão social na produção do espaço vivido e percebido. Não é fazer uma apologia ao retorno da chamada lógica conteudística, mas sim, avançar na concepção de que é preciso fazer com que os alunos construam conceitos geográficos como instrumental para compreender o espaço geográfico e a paisagem (CAVALCANTI, 1998).

4.2.1 Entre o prescrito e o realizado: possibilidades de sua efetivação na escola, na rotina da escola e no conhecimento do professor.

Busca-se, nesta seção, entender como os professores pedagogos, que atuam com os conteúdos de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvem o currículo prescrito em sala de aula. O currículo prescrito, segundo Sacristán (2000), serve para o sistema educativo e para os professores como um conjunto de conteúdos, orientações e códigos que organizam todas as atividades pedagógicas na escola, sendo regulado por instâncias políticas e administrativas que determinam as suas ações.

A intenção de avaliar como o professor aborda esse conhecimento específico em sala de aula surgiu dos vários questionamentos nos momentos de atuação na formação docente no ensino superior.

De acordo com as orientações de Cavalcanti (2010), para que possa haver aprendizagens com este conteúdo, o professor precisa estabelecer uma mediação didática em cima do conteúdo selecionado. Não é simplesmente uma transposição direta do conteúdo, nem uma simplificação mecânica. Pelo contrário, trata-se da necessidade de que o professor conheça as discussões em torno da Geografia escolar e sua relação com as concepções teórico-metodológicas da Geografia acadêmica (CAVALCANTI, 2010, p. 369), para que, segundo Chervel (1991), a disciplina escolar não se torne uma versão empobrecida do conhecimento científico produzido. O conhecimento escolar se combina com fins e métodos pedagógicos próprios.

Moreira e Candau (2007, p. 90) reforçam esta concepção e enfatizam que os conhecimentos escolares são selecionados e preparados para constituírem o currículo formal, ou seja, o conhecimento que se ensina e se aprende em sala de aula. Para se tornarem conhecimentos escolares, os conhecimentos de referência sofrem uma descontextualização, e na condução do ensino, uma recontextualização.

Para que os alunos aprendam esses conhecimentos, os professores incorporam procedimentos pedagógicos que vêm carregados de valores, ideologias, atitudes etc. O currículo prescrito que se desenvolve na escola tem referências diversas, entre elas, os conhecimentos dos professores e os conhecimentos prévios dos alunos. E é este currículo em ação, segundo Sacristán (2000), que se concretiza na rotina da sala de aula. Trata-se de práticas que produzem nos alunos significados diferenciados: afetivo, moral, social e o desejo de aprender. Este é o currículo produzido pelos professores.

Com este entendimento, apoiado nos estudos de Gauthier (2006), partiu-se para investigar a gestão da matéria ensinada, no caso a Geografia, observando o planejamento, o ensino e a avaliação. O planejamento das atividades pedagógicas nesta escola é realizado como um roteiro semanal e contempla a seguinte rotina: oração, rodinha (acolhida aos alunos), dinâmica de apresentação, leitura e interpretação oral do texto, conversa informal, desenvolvimento de brincadeiras, desenho e pintura e aplicação de atividade de avaliação. Observou-se que as professoras (P1) e (P3) seguem rigorosamente essa rotina de trabalho.

Acerca disso, conforme Gauthier (2006), o planejamento exerce uma influência positiva na aprendizagem dos alunos, na forma como o professor vai organizar o trabalho em grupo, na atenção dispensada a todos os aspectos do processo de ensino que ocorre em sala de

aula e no conteúdo da matéria ensinada. A organização do trabalho durante o planejamento visa alcançar os objetivos de aprendizagens e transformar os conteúdos em correspondência com os objetivos. Entende-se que é dessa forma que o professor vai fazer a mediação do conteúdo.

Nesta escola, o ambiente escolar diz muito da saúde da escola. Salas iluminadas e arejadas, carteiras, quadros e armários em bom estado de conservação, utilização de alfabeto móvel, cartazes, mural de combinados, cantinho da leitura, mural das atividades realizadas e livros didáticos se tornam elementos positivos no processo de aprendizagem.

Conforme já demonstrado nos Quadro 6 e 7, o currículo prescrito, com a sequência de conteúdos na área de Ciências Sociais para o 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, contempla o ensino de Geografia. No Quadro 10, a seguir, apresenta-se a sequência de aulas observadas.

Quadro 10 - Temas das aulas de Geografia aplicados no 2º e 3º anos do EF

Data	Conteúdo Selecionado
19/05/2014	A cidade de Barreiras (2º ano)
27/05/ 2014	A história do município de Barreiras (2º ano)
10/06/2014	Localização geográfica de Barreiras (2º ano)
17/06/2014	O município de Barreiras – ruas de ontem e de hoje (2º ano)
30/06/2014	As atividades econômicas de Barreiras (2º ano)
12/05/2014	As mudanças na paisagem do nosso município (3ºano)
26/05/2014	A cidade de Barreiras (3º ano)

Fonte: Dados de observação de aula.

Observaram-se várias situações de aprendizagem que despertaram o interesse nos alunos e a motivação para a aprendizagem, como os estudos da cidade e a localização dos bairros. Houve momentos em que foi difícil controlar os alunos quando trabalharam com o mapa da cidade e localização do seu bairro.

Por conseguinte, verificou-se que os objetivos traçados no planejamento foram exitosos na aprendizagem dos alunos. Nos momentos destinados à exposição dos conteúdos de Geografia pelas professoras as categorias paisagem e lugar foram usadas sempre que se referiam às paisagens do município e da cidade como lugar de moradia. Foi possível perceber que os alunos faziam referências à cidade “deles” e a outras cidades vizinhas, registrando, assim, que entendiam o que significavam os lugares mais distantes, estabelecendo relações com outras escalas, o bairro, a rua.

Após o desenvolvimento das atividades, foi solicitado às professoras que expressassem a sua avaliação do que foi trabalhado.

A cidade pode ser percebida, assim, como sendo um mundo concreto e imediato, a expressão de um modo de vida, um lugar onde as pessoas se reúnem para conviver, para aprender, para participar da vida social e política. Dessa forma, trabalhar a cidade em sala de aula é importante. O estudo desses conteúdos contemplou algumas categorias tais como: espaço, paisagem, região e lugar. Sai da escala local para a estadual, nacional até planetária. (P1).

Para mim, professora do 3º ano A vespertino, trabalhar estes conteúdos em sala de aula é importante para que o aluno possa conhecer a história da cidade, como ela surgiu, os aspectos que propiciaram o seu desenvolvimento e também fazer análises relacionadas às transformações e permanências nas paisagens locais ocorridas com o passar do tempo. Discutindo estas questões o aluno passa a perceber que ele também faz parte da história da cidade, passando a refletir seu papel como agente ativo e transformador da realidade à medida que toma consciência sobre os problemas ambientais que o “desenvolvimento” pode provocar nas paisagens para então ser adotadas atitudes de preservação nas áreas rurais e urbanas. (P6).

Por fim, solicitou-se-lhes que avaliassem o aprendizado das crianças em relação ao que foi trabalhado. Como instrumento de avaliação, o Sistema Municipal de Educação em Barreiras adotou desde 2013 o “Dossiê de Aprendizagem”. Este documento é utilizado para o registro das avaliações de aprendizagens das crianças, o qual, depois de preenchido, é entregue aos pais dos alunos para acompanharem o desempenho dos filhos na escola. São elencados oito passos para o preenchimento: 1. definição dos objetivos; 2. acompanhamento do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem; 3. coleta de dados sobre envolvimento e desempenho da criança; 4. apontamento das dificuldades apresentadas; 5. apontamento das intervenções para alcance dos objetivos propostos; 6. agrupamento das atividades por categoria (por exemplo, agrupar as produções de textos, os ditados etc.); 6. realização da avaliação; 7. preenchimento do documento final; 8. avaliação de cada aprendizagem contida na ficha (Anexo D).

Avaliando os dossiês preenchidos pelas professoras para a segunda unidade no 2º e 3º anos, a expectativa de aprendizagem da maioria das turmas foi parcialmente satisfatória e parcialmente satisfatória em estágio inicial, sendo então registrado na legenda do documento para as expectativas de aprendizagens em ciências sociais “PS” e “PSI” respectivamente. A expectativa principal de aprendizagem é que as crianças reconheçam fatos importantes que marcaram a história do município de Barreiras, suas transformações, localização e orientação tendo o município como referência.

Quanto aos dossiês, a grande maioria dos professores não aprova este documento. Referem que possui outro propósito, como ajudar a planejar ações para o ano seguinte,

constituir banco de dados para pesquisa etc. Segundo as professores, 90% dos professores da rede não aprovam o dossiê.

Qual é a função do dossiê, a mãe sequer acompanha o menino aqui na escola. O dossiê em si não tem ajudado, serve para irritar o professor porque exige um tempo muito grande para responder. Não tem valor específico para melhorar a aprendizagem. O que existe é a ausência de acompanhamento dos pais. Muitos foram incinerados, não respondidos, não entregaram a tempo para os professores. (P1).

Não vê nenhum objetivo no dossiê, porque é um preenchimento de fichas e dados que vai ser entregue aos pais e estes não estão nem aí para o documento, não atinge aos propósitos. (P2).

No entanto, é importante destacar que o professor ao pensar e refletir sobre o processo de aprendizagem individual, sobre os aspectos cognitivos da criança demonstram que esse instrumento de avaliação pode ser ressignificado como uma prática possível para avaliar a aprendizagem dos alunos e potencializar os dossiês.

Pelo que foi exposto, pode-se dizer que houve aprendizagens significativas no currículo realizado em sala de aula com o ensino de Geografia. No entanto, nota-se há a necessidade de acompanhamento e orientação ao professor, para que este ensino potencialize no aluno uma maior compreensão do espaço.

4.2.2 O conhecimento do professor e os saberes adquiridos da experiência

É nesses ambientes de formação, na universidade, de formação continuada e no espaço de formação coletiva na escola que o professor amplia seus conhecimentos sobre sua profissionalidade, identidade, ressignificando suas experiências em sala de aula e, dessa forma, construindo seus saberes e organizando suas intervenções pedagógicas.

Vale assinalar, mais uma vez, que o ofício de ensinar remonta à Grécia antiga. Contudo, é nos últimos quarenta anos que os estudos sobre os processos que envolvem o ensino-aprendizagem, a interação entre o aluno e professor, e os saberes necessários para que os professores exerçam este ofício com maior competência passaram a ser aprofundados e conhecidos.

No desempenho das atividades profissionais com a docência no ensino superior, busca-se sempre apoiar o trabalho pedagógico nas pesquisas desenvolvidas sobre os saberes necessários para o bom desempenho do professor em sala de aula. Por essa razão, dado o amplo conhecimento e as vastas pesquisas na área da educação, optou-se pelos estudos de

Gauthier (2006) e Tardif (2012), em seus questionamentos sobre os saberes necessários ao professor para saber ensinar.

De certa forma, o empenho dos professores na busca da formação continuada se deve, sobretudo, ao alto grau de responsabilidade que a sociedade atribui a esses profissionais, na tarefa de educar para o desenvolvimento humano. Entretanto, apesar da relevância do ofício, não há, ainda, o reconhecimento e valorização profissional, haja vista a desvalorização salarial em relação a outros profissionais no mercado de trabalho, pelo menos, no Brasil.

Acerca do ato de ensinar, ainda é importante enfatizar que uma série de fatores influencia no trabalho pedagógico na escola. Trata-se da cultura escolar, dos conhecimentos do professor, assim como do conteúdo didático, que é mediado, segundo Shulman (2001), pelo professor, que, juntos, informam muito do professor.

Concorda-se com Oliveira (2008) de que, ao ser abordado o tema do desenvolvimento profissional, é possível ampliar o enfoque sobre a necessidade da formação inicial e continuada, além da necessidade de considerar as experiências de cada um, e suas histórias de vida, sempre envolvendo o fazer pedagógico e o modo como este deve ser conduzido. Isso inclui todo o investimento que o sujeito-professor faz durante sua formação, buscando autonomia e se tornando intérprete e responsável pelo seu desenvolvimento profissional. Ainda conforme a autora, a formação e o desenvolvimento pessoal do professor compreendem os aspectos cognitivo, afetivo e social e suas interfaces com a educação.

De acordo com Almeida e Pimenta (2009), até um tempo atrás o que caracterizava um bom professor era, sobretudo, ter um bom domínio do conteúdo. Não era solicitado a esse professor saber ensinar. Tampouco as políticas educacionais revelaram ser importante desenvolver as especificidades da dimensão pedagógica, principalmente saber ensinar.

Cunha (2006) ressalta que os conteúdos específicos assumiram um valor significativo maior que os conhecimentos pedagógicos e das humanidades na formação de professores e que prevalece ainda a concepção da docência como dom, o que desvaloriza os conhecimentos pedagógicos na formação docente de todos os níveis de ensino.

Para Gauthier (2006), quando prevalece que o ato de ensinar é apenas transmitir conteúdos, reduz-se o ensino a uma única dimensão, esta que é mais visível, negando-se a refletir de forma mais profunda sobre a complexidade da natureza deste ofício e dos outros saberes que lhes são necessários. Por isso, ele afirma que não basta apenas conhecer o conteúdo, ter talento, ter bom senso, deixar-se guiar pela sua intuição, ter experiência, ter cultura, o que ele denomina “ofícios sem saberes pedagógicos específicos”. Segundo ele, essas ideias preconcebidas prejudicam o processo de profissionalização do ensino, porque se

trata de atividade que precisa de um conhecimento formal e deve ser orientado para interpretar os acontecimentos presentes e inventar soluções novas. Do seu ponto de vista, o professor não pode adquirir tudo pela experiência ou nascer com tal dom. Ele precisa de um *corpus* de conhecimento profissionalizante, formalizado, um saber específico que deve ser adquirido na universidade, pois é necessário ter a posse de um saber próprio ao ensino.

Ao mesmo tempo, critica uma tendência inversa, de criar uma pedagogia científica, behaviorista alicerçada na psicologia humanista, piagetiana, imaginando o ensino como se este se desenvolvesse numa relação clínica com um único aluno, como se fosse possível criar um código do saber ensinar, e bastasse ao professor seguir esta orientação, executando-a com perfeição, sem levar em consideração as inúmeras situações complexas que envolve o professor e alunos em sala de aula. Neste caso, ter-se-iam “saberes sem ofício”, como se fosse possível transformar o pedagogo em um técnico do ensino, aplicando soluções preestabelecidas cientificamente aos problemas encontrados. Conforme diz o autor:

É claro que basear o ensino no conhecimento do conteúdo, no “bom senso”, na experiência, na intuição, no talento ou numa vasta cultura não favorece de modo algum a formalização de saberes e habilidades específicos ao exercício do magistério. Embora expressem uma certa realidade, esses enunciados vêm impedir, de forma perversa, a manifestação de saberes profissionais específicos, pois não relacionam a competência à posse de um saber próprio ao ensino [...] devemos levar em conta o contexto complexo e real no qual o ensino evolui, senão os saberes isolados corresponderão à formalização de um ofício que não existe. (GAUTHIER, 2006, p. 28).

Para Gauthier (2006), com base nas argumentações de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), vários saberes são mobilizados pelo professor para que ele possa responder às exigências apresentadas na condução do ensino, tais como: o saber disciplinar, o saber curricular, o saber das ciências da educação, o saber da tradição pedagógica, o saber experiencial e o saber da ação pedagógica. Esses pesquisadores investigaram como esses saberes são adquiridos pelos professores e mobilizados no contexto escolar. Os estudos de Tardif (2012), por exemplo, permitem refletir sobre a seguinte questão: esses saberes são adquiridos através da formação, da experiência pessoal, do contato com outros profissionais. Diz ainda que não se pode deixar de considerar que esse saber é social.

Esse saber é social porque é partilhado por todo um grupo de agentes – os professores – que possuem uma formação comum (embora mais ou menos variável conforme níveis, ciclos e graus de ensino), trabalham numa mesma organização e estão sujeitos, por causa da estrutura coletiva de seu trabalho cotidiano, a condicionamentos e recursos comparáveis, entre os quais, programas, matérias a serem ensinadas, regras de estabelecimento, etc. [...] é social porque sua posse e

utilização repousam sobre todo um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização: universidade, administração escolar, sindicato, Ministério da Educação, etc. [...] é social porque trabalha com sujeitos.[...] a Pedagogia, a Didática, a Aprendizagem e o Ensino são construções sociais cujos conteúdos, formas e modalidades dependem intimamente da história de uma sociedade, de sua cultura legítima e de suas culturas (técnicas, humanistas, científicas populares etc. [...]) é adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho. (TARDIF, 2012, p. 12).

E para que não parem dúvidas do quanto esse saber dos professores é social, Tardif (2012) afirma que este é um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais etc.) e ancorado na árdua tarefa complexa de ensinar, que também, para sua atuação, tem uma localização específica de trabalho (a sala de aula, a escola), e este está enraizado numa instituição e em uma sociedade. Mas também é um saber do próprio professor, um saber individual articulado a um gigantesco processo social de escolarização universal.

Tais abordagens remetem ao debate sobre formação de professores e suas estratégias de profissionalização, tanto inicial como continuada. Essas discussões vêm sendo ampliadas nas últimas décadas e assumidas durante a formação inicial e continuada na universidade, e têm permitido elevar o nível de competência dos profissionais, aumentando sua autonomia, seus conhecimentos e/ou saberes para o exercício da profissão. Novos paradigmas da formação assumem orientações para a profissionalização docente: *profissional reflexivo* (PERRENOUD, 2002), *professor pesquisador* (STENHOUSE, 1975; SCHÖN, 1987), *professor transformador, político e problematizador* (FREIRE, 1983), *professor crítico* (SAVIANI, 1984; LIBÂNEO, 1998) e outros.

As orientações no PPP da SME de Barreiras quanto às políticas de formação para os professores da Rede Municipal de Educação compartilham destas discussões. Estão contidas neste documento um compromisso e uma conscientização de conduzir políticas de formação profissional e valorização dos profissionais da educação, guiando-se pela pauta de reivindicações propostas pelos movimentos sociais desde a década de 1970, como as das entidades que lutam para consolidar estas políticas, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope –, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE – e os sindicatos que se mobilizaram no sentido de promover “a cultura do engajamento político do profissional para a luta da qualidade social da educação” (PPP/SME, 2012). O que se defende é uma política de formação inicial dos professores que garanta a construção de uma identidade profissional e resgate a imagem social e cultural dos docentes,

adotando a perspectiva do educador como agente social, abandonando definitivamente a visão de tecnólogo do ensino, pois o educador não educa sozinho e sim em comunhão com os outros.

A perspectiva do tecnólogo do ensino, muito infiltrada nos cursos de formação de professores pelo governo militar no Brasil, a partir dos anos 60 e posteriormente pelas políticas neoliberais nos anos noventa do século XX, destaca que o saber fazer para o aprendizado do que vai ensinar é a base de formação, permeada por uma didática instrumental, que atende a formação prescritiva e pragmática e aos interesses econômicos de produtividade. (PPP, 2012, p. 250).

Nessa perspectiva, a construção deste PPP adota as formulações de Tardif (2008), segundo as quais o professor é sujeito que produz e mobiliza saberes na sua práxis. O saber docente, nessa concepção, é temporal e prático, formado de saberes oriundos da formação profissional inicial e que são construídos ao longo da sua prática cotidiana. Definem-se assim:

- Saberes profissionais – conjunto de saberes que servem de base para o ensino e fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar e são incorporados aos programas de formação de professores. Não se trata apenas de um “sistema cognitivo” de saberes que se processa como um computador a partir de um programa anteriormente definido e independente. Pelo contrário, esses saberes estão interligados pelo contexto da ação no qual o professor se insere e, ao mesmo tempo, pela história de vida. Conforme Tardif (2008), os fundamentos do ensino são, a um só tempo, *existenciais*: fundamentados na vida propriamente dita, com tudo que o sujeito acumulou em termos de experiência de vida, não só epistêmico e intelectual, mas envolve a relação emocional, sentimental, afetiva, pessoal e interpessoal; *sociais*, porque são plurais, provenientes de fontes diversas (família, escola, universidade etc.), e adquiridos em tempos sociais diferentes, produzidos e legitimados por grupos sociais, como pesquisadores etc., ou seja, a relação profissional do professor é acompanhada de uma relação coletiva; *pragmáticos*, porque são saberes mobilizados e adquiridos no cumprimento das suas funções de ensinar, são saberes práticos e normativos oriundos da sua rotina de trabalho.
- Saberes disciplinares – se referem aos saberes produzidos pelos pesquisadores, pelos cientistas nas diversas áreas de conhecimento. Correspondem aos saberes que estão à disposição da sociedade e integrados à universidade em forma de disciplinas (TARDIFI; LESSARD; LAHAYE, 1991).

- Saberes curriculares – segundo Gauthier (2006), uma disciplina sofre inúmeras transformações, ao ser ensinada e se tornar um programa de ensino. Esses saberes são produzidos pelas ciências e transformados num *corpus* de conhecimentos organizados em programas oficiais escolares. A sua dinâmica envolve dois momentos distintos: a produção e a sua implementação.
- Saberes experienciais – esses saberes brotam das experiências individuais e geram conhecimentos adquiridos através da sua experiência prática e são validados pelo professor. Nesta concepção interacionista subjetivista, se considera a relação professor e aluno num contexto escolar que sofre influência da cultura escolar, que delibera, que escolhe, que julga, que seleciona, etc., que adota deliberadamente uma postura de identidade profissional para o ensino e aprendizagem em sala de aula.

No entanto, as reflexões das professoras, quando lhes foi perguntado sobre que saberes são necessários ao professor para o ensino de Geografia, mostram que priorizam o domínio do conteúdo:

O professor deve adotar o papel de mediador, trabalhando na perspectiva de desenvolver competências de leitura, pesquisa, interpretação de informações, portanto o professor deve ter o domínio do conteúdo, metodologias, mídias. (P1)

Domínio de conteúdo e dos problemas que fazem parte da vida do aluno para que a aprendizagem seja feita ou aconteça de forma que ele perceba que faz parte do conteúdo trabalhado, como sujeito próximo aos problemas, e não distante. (P4).

Primeiramente o professor de geografia deve ter conhecimentos básicos da disciplina. (P6).

4.3 A construção do conhecimento e aprendizagens

Para Severino (1994), o conhecimento é a grande categoria do processo educacional. É, pois, a estratégia fundamental para o desenvolvimento da vida. Não apenas de uma vida biológica e transitiva, mas de uma vida praxica que é construída, historicamente e socialmente, no cotidiano das experiências.

De acordo com o autor, são muitas as discussões que ocorrem nos ambientes educacionais buscando enfrentar o debate filosófico-educacional, procurando cada vez mais construir um quadro referencial autônomo que vise à antropologia da unidade do ser e da ação do homem, ou seja, o homem-educando (SEVERINO, 1994, p. 9).

Contudo, não bastam apenas discussões no plano especulativo, é preciso que estas

aconteçam num plano bem concreto e imediato, aquele da prática real do educador. É na sala de aula que o professor, na sua prática, seleciona conteúdos, passa posições políticas e ideológicas, transmite e recebe afetos e valores. Por isso se entende que a prática educadora é mediada pela realidade, é nesse momento que ela dialoga com o mundo real.

Vasconcelos (2005, p. 11), relacionando os fundamentos para a construção do conhecimento em sala de aula, já argumentava sobre o fracasso na educação nacional no que se refere a este quesito. Diz que “a escola não tem conseguido a apropriação significativa, crítica e duradoura por parte do conjunto dos educandos”. Por isso, é preciso fazer com que o professor se aproprie de condições intelectuais neste campo, da educação, para que seu trabalho seja mais eficaz, digno e realizador.

Conhecer como se dá o conhecimento no processo pedagógico é ajudar a eliminar a determinação social dos destinos dos alunos. Para o professor, é importante este conhecimento a fim de melhor saber como interagir com o educando, no sentido de favorecer seu desenvolvimento e sua emancipação. (VASCONCELOS, 2005, p.12).

É na sala de aula onde acontece de forma mais imediata o processo educativo, pois é nesse espaço que ocorre a interação entre os sujeitos, professor e aluno, mediada pela realidade. Não obstante, compreende-se que, em qualquer espaço físico (a sala de aula, o laboratório, a oficina, o ateliê, a quadra, o pátio, o palco, e hoje, o espaço virtual, etc.) onde haja interação direta entre professor e aluno, existem condições para a apreensão e construção do conhecimento pelo aluno. Para que este processo se efetive, é preciso que o trabalho do professor seja sistemático, intencional e interaja com a própria realidade dos sujeitos envolvidos neste processo.

A escola é um dos espaços destinados à apropriação da herança cultural, e esta se dá, basicamente, envolvendo o que se consagrou chamar de conteúdo e metodologia.

A Geografia como conteúdo escolar e por meio das diversas pesquisas relacionadas a este campo trouxe significativas contribuições no intuito de dar conta de avançar epistemologicamente como ciência e poder responder às necessidades da escola no sentido de permitir que os educandos compreendam o mundo em que vivem e que possam exercer a cidadania com consciência (CALLAI, 1999, p. 11).

As profundas transformações no mundo atual fazem com que geógrafos e Geografia se debrucem para explicar a realidade cada vez mais complexa, mais interligada por um volume de informações colocadas à disposição das pessoas numa velocidade assustadora. E para dar conta dessas modificações, foi preciso aprofundar as investigações quanto ao método

geográfico e às técnicas, no sentido de permitir uma melhor compreensão deste mundo em constantemente ebulição.

A Geografia tem um instrumental teórico capaz de dar conta da explicação da sociedade expressa, quer dizer, concretizada em um espaço construído, do qual resulta uma paisagem. Esse território cheio de vida, de movimento da sociedade, precisa ser compreendido, precisa ser analisado e interpretado. (CALLAI, 1999, p. 12).

Com o intuito de perceber a importância dada a Geografia na escola estudada perguntou-se às professoras qual seria a melhor definição de Geografia, e as respostas são como segue:

É a ciência que estuda processos, dinâmicas e fenômenos da sociedade e da natureza, compreendendo as relações sociedade/espço/tempo. (P1).

O estudo das relações com o homem e o meio ambiente. (P2).

Estudo da terra, de seus aspectos físicos, biológicos e também a ação do homem. (P3).

Estudo dos fenômenos físicos, biológicos e humanos e estudo do globo terrestre para a melhor compreensão estrutural. (P6).

Ciência que estuda o espaço e as transformações sofridas por ele através da interferência humana e também naturalmente. (P7).

O estudo do meio em que vivemos analisando o conjunto de fenômenos naturais e humanos. (P8).

Nas respostas acima, pode-se perceber que há uma ampla compreensão da Geografia como ciência que estuda as transformações do mundo em que se vive. Há um entendimento de que há relação da sociedade com a natureza. Embora não esteja explícito que as aulas de Geografia estejam adequadas quanto aos aspectos da aprendizagem, pode-se constatar que os professores, ainda que não dominem as concepções teórico-metodológicas da Geografia, eles trabalham na sala de aula seguindo as recomendações do livro didático e as recomendações dos PCNs. Para tanto, relacionam a realidade do aluno, as transformações nas paisagens, trabalham com o cotidiano e as experiências vividas, consideram os conhecimentos prévios dos alunos, buscam compreender os espaços mais diretamente relacionados aos alunos, e reconhecem a importância de serem trabalhadas com o mapa as noções de localização e orientação. Ao que tudo indica, parece que se esforçam em fazer um ensino mais significativo para o aluno.

Tais posturas remetem a uma mudança do paradigma pedagógico, em que o professor não mais aplica diretamente o conhecimento pronto para o aluno, mas sim passa a ser o mediador nessa relação entre educando e objeto, conhecimento e realidade (VASCONCELOS, 2005, p. 86), o que ajuda o aluno a construir a sua reflexão, pela aplicação das atividades desenvolvidas em sala de aula, pela interação e problematização. Os conceitos não devem ser dados prontos, mas fazer com que sejam construídos pelos alunos com autonomia. Esta concepção, conforme Vasconcelos (2005), concerne a uma metodologia dialética, pelo fato de abarcar o professor, o aluno, o objeto e a realidade numa interação constante.

Quadro 11 - Mudança de paradigma pedagógico

Concepção de Educação	Tradicional		Dialética
Paradigma Pedagógico	Fazer para/pelo aluno	→	Oferecer condições para a construção do conhecimento pelo próprio aluno

Fonte: VASCONCELOS, 2005.

Nesse sentido, Cavalcanti (2012, p. 95) diz que o que pode promover mudanças substanciais na prática do ensino de Geografia é a articulação entre conteúdos trabalhados e o objetivo de desenvolver o pensamento espacial do aluno.

A aposta é a de que o professor que tem essa capacidade, sem cair no senso comum, abre em suas aulas espaços de debate que vão além de descrever experiências individuais e subjetivas e de emitir opiniões sem fundamentação, buscando sempre trabalhar essas experiências e opiniões dos alunos como uma dimensão de análise a se considerar, mas não como a única e imutável. Ao contrário, na discussão de experiências e opiniões sobre temas espaciais/geográficos, esse professor encaminha o debate e alimenta-o com os fundamentos de análise geográfica, com seus conceitos e princípios.

Por este enfoque, o trabalho do professor é de significativa responsabilidade social, principalmente com as novas gerações, porque tem o compromisso de educar para a cidadania. O professor que assume uma postura de inércia diante dos desafios encontrados na educação das crianças e jovens, como se estes pudessem e soubessem por si só resolver situações ligadas, por exemplo, a dificuldades de aprendizagem, meramente repetindo aquilo o que está pronto no livro didático, este professor não contribui para a construção do

conhecimento por seus alunos. Não deve ser esquecido que o discurso pregado por professores despreparados e incompetentes também é alimentado por certas atitudes tomadas em sala de aula.

Essas questões fomentam as discussões em torno da ideia de que a escola é um espaço de formação continuada, porque possibilita a reflexão sobre o conhecimento do conteúdo escolar a ser mediado. Segundo Cavalcanti (2012), é na práxis que o professor transforma, ressignifica e constrói saberes.

Como é possível estabelecer este entendimento com os conhecimentos geográficos na escola? Cabe ao coletivo da escola reconhecer suas demandas, articulando os conhecimentos com as necessidades reais dos alunos. Todos os problemas enfrentados no entorno da escola fazem parte também de conhecimentos que precisam ser mais compreendidos, para que se encontrem soluções para eles. Sobre isso, destaca-se o que as professoras responderam quando perguntadas no questionário como articulam os conteúdos de geografia com o cotidiano dos alunos.

Discussões dos temas, leitura de imagens, conversas informais para analisar o conhecimento prévio dos alunos, exploração de mapas, cartazes, confecção de materiais, pinturas, desenhos. (P1).

Relacionar sempre com a vida deles. (P4).

Procedimento que leva o aluno a perceber que a geografia faz parte da vida dele, embora, em alguns casos, não percebo. (P5).

Mapa do corpo humano. Trabalho os lugares de convivência do aluno, a moradia, a escola. Paisagem, campo e cidade. A realidade. é a parte que mais trabalho. (P7).

O processo de conhecimento em sala de aula se dá também quando se estabelece a contradição. É o que professora (P5) diz quando às vezes não entende que a Geografia faz parte do cotidiano do aluno. A contradição é o motor do conhecimento. Quando a contradição se estabelece, entre a representação que o sujeito tem e outra possível, seja no livro didático, do colega, etc., é possível provocar nele a necessidade de superação. No entanto, entende-se que esta possibilidade seria concreta se na escola houvesse tempo/espaço para as discussões sobre o planejamento e o conteúdo a ser mediado.

Deve-se, assim, considerar que o conhecimento prévio do aluno não pode ser desprezado, pois o novo vai ser construído a partir do já existente. Se não for assim, ficam os conhecimentos justapostos, e o conhecimento dado pela escola tende a ser esquecido ou não relacionado à vida. Para que o conhecimento possa ser desenvolvido em sala de sala,

propõem-se uma aproximação adequada ao objeto investigado, a síntese, a totalidade, a práxis pedagógica (como substrato material de base para a ação dos sujeitos sobre a realidade).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o desenvolvimento desta pesquisa para o doutorado, foi necessária a inserção no cotidiano da escola, para a devida aproximação com o objeto de estudo. Como há distinções entre a Geografia Escolar e a Geografia Acadêmica quanto aos seus objetivos e finalidade, este trabalho ocupou-se de investigar como se ensina Geografia e qual Geografia se ensina nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola do Sistema Municipal de Educação de Barreiras-BA.

Cabe assinalar que a Geografia Escolar visa ao ensino para o desenvolvimento dos sujeitos, ao passo que a Geografia Acadêmica visa ao desenvolvimento de princípios teórico-metodológicos, conceitos e categorias que são próprios dessa área de conhecimento como ciência, situando-se num campo científico. Embora a Geografia Escolar tenha a mesma matriz conceitual da Geografia Acadêmica, sua especificidade está em atender aos objetivos da escola, que é o de desenvolver modos de pensar que envolvam a dimensão espacial.

Considera-se que um aspecto fundamental para a efetivação deste trabalho é o entendimento de como os professores mobilizam saberes nesse campo específico para o seu ensino. Da mesma forma, entende-se que um aspecto importante desse processo ainda a se considerar diz respeito às características do professor formador na universidade, que precisa estar atento para essa diferenciação entre Geografia Escolar e Geografia Acadêmica.

Por conseguinte, buscou-se, neste estudo, a partir das experiências na formação de professores no contexto do curso de Pedagogia para a atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente com o ensino da Geografia, responder à seguinte questão: qual é a forma de ensino mais significativa para atender às especificidades dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Assim, para o desenvolvimento deste estudo foi proposto como principal objetivo analisar e compreender a realidade e as possibilidades da Geografia Escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No que se refere à forma como o conteúdo escolar deve ser conduzido nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é consenso que o ensino da Geografia deve abordar a relação sociedade-natureza na construção e organização do espaço, tendo como referência a paisagem local e o espaço vivido. Após análise de registros, foi possível ver que blocos temáticos e conteúdos são definidos no currículo da escola, no que se refere à Geografia, contemplando temas relacionados ao estudo da paisagem local, ao espaço vivido e percebido, fazendo referência ao cotidiano do aluno.

Este é um indício de que é possível/necessário o ensino de Geografia nos anos iniciais

do Ensino Fundamental. Em função disso, buscou-se, na escola, pelo espaço de atuação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A escolha recaiu sobre o trabalho com professores que atuam no 2º e 3º anos de escola pública, pertencente ao Sistema Municipal de Educação de Barreiras-BA. Para a coleta de dados, foram utilizados instrumentos como: questionário, narrativas, planejamento do professor, observação de reuniões de coordenação, oficinas e observação de aula. O propósito foi levantar elementos para responder às seguintes questões: a) Quais conhecimentos basilares da didática em Geografia são necessários no trabalho formativo dos anos iniciais do Ensino Fundamental? b) Como conciliar na docência universitária os conteúdos específicos em Geografia e os conhecimentos de caráter didático-pedagógicos? c) Que relação o pedagogo estabelece entre a Geografia Acadêmica obtida em sua formação e o trabalho com a Geografia Escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Para a realização desta investigação, foi empregado o método qualitativo descritivo. A hipótese central deste trabalho foi: é necessário e possível, na estrutura da educação escolar atual, trabalhar com o ensino de Geografia Escolar, de modo a atender à demanda de instrumentalizar o aluno para o desenvolvimento de uma maneira de pensar que lhe dê condições de analisar a dimensão espacial da realidade e da sua prática social específica.

A análise foi realizada com base no entendimento de que os conteúdos da Geografia Escolar estão prescritos oficialmente tanto na esfera nacional como na municipal.

No caso de Barreiras-BA, o que regula o Ensino Fundamental nesse município é o Projeto Político-Pedagógico do Sistema Municipal de Educação, recomendando a sua efetivação em toda rede para os anos iniciais do Ensino Fundamental. O referido documento preconiza que sua organização deve assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares permeadas pelas relações sociais resultantes das vivências dos estudantes e dos conhecimentos historicamente acumulados organizados em percurso formativo aberto e contextualizado. Para tanto, deve levar em consideração as especificidades do meio e as características e interesses dos estudantes. A questão legal descrita acima reforça a necessidade de se ensinar Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Por conseguinte, a matriz curricular prescrita define os eixos temáticos para cada unidade do ano letivo e esta é compartilhada por todos os profissionais da escola estudada. Trata-se de um conjunto de ações didático-pedagógicas, com foco na aprendizagem, que é adotado na escola e que proporciona o estreitamento de relações entre os professores no fazer pedagógico e entre o professor e o aluno.

Por meio da análise de dados levantados, foi possível verificar que o ensino de Geografia, conduzido pelo professor, apoia-se tanto nas orientações do Projeto Político-

Pedagógico do SME de Barreiras, quanto no Projeto Político-Pedagógico da escola e também no livro didático.

Com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, várias alterações foram introduzidas oficialmente no currículo escolar, e entre elas no conteúdo escolar da Geografia. Não obstante, muitos pesquisadores nessa área de conhecimento, sobretudo no que diz respeito à prática do ensino de Geografia, trouxeram inovações teórico-metodológicas que promoveram significativas alterações na prática desse ensino, quer quanto aos conteúdos, quer quanto aos métodos e procedimentos.

O estudo realizado na escola demonstrou que o livro didático, respeitando a adequação às orientações legais instituídas pelo MEC, é responsável pela incorporação de propostas inovadoras, formuladas no campo da didática em Geografia. Vale assinalar que, a partir da década de 1990, discussões conceituais e metodológicas referentes ao “como”, “por quê” e “para quê” ensinar Geografia propuseram uma forma inovadora de conduzir o fazer pedagógico com este conteúdo curricular.

É de conhecimento que o livro didático não se constitui como única ferramenta de consulta do professor para a elaboração do planejamento. Mas sem dúvida nenhuma foi este material didático que promoveu mudanças significativas na compreensão do professor acerca do ensino de Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental, além de continuar sendo uma ferramenta indispensável para esse fim.

As atividades trabalhadas na escola em estudo fazem referência aos conhecimentos presentes no cotidiano dos alunos. Estes, quando iniciam sua vida escolar, trazem representações próprias, construídas a partir das relações com as pessoas no seu espaço de convivência. Nesse sentido, as referências dos alunos encaminham para o entendimento sobre o lugar, a moradia, a cidade, relacionando-as às suas práticas diárias, como o caminho de casa até a escola, assim como o entorno da escola, a vizinhança, o lazer, etc., ensejando que realmente é possível o ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Entende-se que, na Geografia Escolar, as referências conceituais relevantes para elaboração do raciocínio espacial dependem dos pressupostos teórico-metodológicos de compreensão do espaço. E estes devem ser desenvolvidos justamente quando se selecionam os conteúdos, articulando-os às categorias de análise da Geografia: espaço, paisagem, lugar, território, região, rede, sociedade e natureza. Só assim é possível transformar os conteúdos geográficos em ferramentas do pensamento dos alunos para o desenvolvimento do raciocínio espacial.

As categorias mais trabalhadas nas práticas do professor na escola foram paisagem,

lugar e cotidiano. Entretanto, vale ressaltar que o professor, ao mediar essas categorias, não as valoriza nas inúmeras possibilidades que surgem no dia a dia da sala de aula. Foi possível identificar com esta pesquisa que os professores têm pouca leitura do referencial teórico conceitual da Geografia. Os limites postos pode impedir o raciocínio espacial, pois é importante que o professor crie condições para que a criança possa ler o espaço e relacioná-lo com seu espaço de vivência. Adotar a pesquisa como eixo articulador do ensino e problematizar o ensino em sala de aula permite maior autonomia ao professor na condução das atividades pedagógicas propostas.

Nesta escola, as professoras articulam esses conhecimentos com a realidade do aluno, no que se refere ao lugar de moradia, aos diferentes tipos de moradia, à rua, ao bairro, à cidade, à escola, aos equipamentos públicos necessários à vida do cidadão. E ao estabelecerem esta relação, promovem nos alunos uma maior compreensão sobre a sua realidade. Isso denota a importância do ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na perspectiva da interação do aluno com a realidade socioespacial. Ler o mundo é oportunizar que a alfabetização e o letramento aconteça em contexto social a partir da experiência concreta com o espaço vivido.

Essa é, pois, a função da Geografia escolar. E como uma disciplina do currículo, possui um instrumental que permite a conscientização do sujeito sobre sua realidade espacial, visto que fornece elementos para que o aluno compreenda o espaço geográfico e o reconheça como lugar das experiências concretas.

Em relação aos conhecimentos adquiridos na formação inicial dos professores na universidade, pôde-se perceber que há pouca relação entre esses conhecimentos e o fazer pedagógico desses professores na escola. Pode-se afirmar que essa situação decorre do distanciamento existente entre teoria e prática, entre universidade e escola.

Trata-se, assim, de questões que devem permear os processos formativos vivenciados pelo professor para a atuação pedagógica na Educação Básica, o que requer uma reflexão crítica acerca do papel assumido tanto pela universidade, quanto pela escola e pela sociedade, cujas funções sociais não estão dissociadas. A relevância da atuação do professor no processo educativo e na relação direta com o ensino-aprendizagem de crianças e jovens, para o pleno desenvolvimento do exercício da cidadania, está no fato de que o professor pode ser um agente social na transformação da sociedade contemporânea.

Por conseguinte, a universidade precisa se aproximar e acompanhar a efetivação do ensino na escola. Quando metade dos professores, nas suas respostas ao questionário, diz sentir muita dificuldade em encaminhar os conteúdos de Geografia em sala de aula e outra

metade refere ter pouca dificuldade para a condução desse ensino, eles parecem estar dizendo que o tempo dedicado, no currículo da universidade, para as disciplinas que abordam os conhecimentos específicos é reduzido.

Essa assertiva ganha sentido com a realização das oficinas na escola-campo de estudo e com a atuação em sala de aula, quando foi possível diagnosticar que o conhecimento adquirido pelas professoras deu-lhes mais segurança no planejamento das aulas e estimulou o desenvolvimento de aulas mais significativas e participativas. Foi-lhes possível, por exemplo, explorar com mais frequência os conhecimentos prévios dos alunos, relacionando os conhecimentos sobre a cidade. Essas ações, convém destacar, facilitaram também o processo de aprendizagem dos alunos.

Foi possível experimentar situações formativas com os professores com o desenvolvimento de oficinas temáticas abordando a sequência de conteúdos prescritos pelo SME de Barreiras para o 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Com relação aos conteúdos propostos pelo SME, os blocos temáticos prescritos na segunda unidade orientam para o estudo da relação que a criança tem com o município e com a cidade. Nesse sentido, as oficinas desenvolvidas com os professores – Conhecendo o Município; Conhecendo a Cidade e Explorando o Globo Terrestre em Sala de Aula – auxiliaram para um maior aprofundamento teórico e a elaboração de material didático aplicado em sala de aula. As oficinas permitiram encaminhar discussões como as seguintes sobre a didática da Geografia: a) no processo de ensino-aprendizagem deve-se considerar o currículo; b) para o ensino, é preciso estabelecer um conhecimento inicial, o conteúdo; c) o encaminhamento nas séries iniciais deve ser progressivo, respeitando-se os níveis cognitivos da criança; d) as categorias da Geografia paisagem, lugar e cotidiano devem ser amplamente exploradas; e) trabalhar progressivamente e continuamente as noções escalares e espaciais, perto, longe, distante, dentro, fora, limite; f) estes estudos devem ser feitos mediante o uso de mapas; g) considerar o conhecimento prévio do aluno.

Este estudo evidenciou que o trabalho com a Geografia escolar nos anos iniciais do ensino fundamental aponta para uma especificidade de vínculo entre a escola, a realidade vivida e a comunidade, o que confere a esse conteúdo escolar uma importância significativa para uma educação voltada para a cidadania. E esse ensino de Geografia está prescrito no SME de Barreiras, com a destinação de carga horária para esse conhecimento, e trata-se de realidade que é verificada na escola estudada.

Apesar dos avanços constatados, é preciso avançar no sentido de se garantir, pelo Sistema Municipal de Ensino em Barreiras, algumas condições que deem continuidade a essa

efetivação na escola, como: criar tempo/espço para o planejamento e coordenação pedagógica das ações dos professores; oferecer formação continuada ao professor para favorecer a aprendizagem dos alunos com estes conteúdos atendendo as orientações legais, inclusive municipais; garantir que a escola se torne efetivamente espaço de formação continuada desses professores; elaborar e fornecer materiais didáticos que contemplem os temas abordados, sobretudo sobre o município e sobre a cidade de Barreiras.

Como a razão deste estudo está diretamente ligada à escola e à Geografia como componente curricular oficial, deve-se compreender que as práticas de ensino e a socialização do conhecimento são instituídas, influenciadas e potencializadas por processos sociais mais amplos, marcando, dessa forma, o universo escolar. Não há dúvidas de que a escola é entrecortada por interesses diversos e de que ao mesmo tempo ela é responsável pela reprodução das estruturas existentes e transmissão de ideologias oficiais. Contudo, sabe-se, também, que se trata de espaço de possibilidade do contraditório, de libertação.

Persistem problemas no sistema educativo, relativos à condição social do professor, à qualidade da educação, às condições estruturais da escola, à violência etc., perpassando a escola e desestabilizando a função docente. Por conseguinte, cabe à Geografia Escolar estudar o espaço geográfico como espaço social, concreto e em constante movimento. As suas análises devem incorporar a relação entre sociedade e natureza e a dinâmica resultante de ambas. Afinal, a presença dessa disciplina no currículo é justificada justamente pela possibilidade de oferecer aos alunos uma melhor compreensão da sua realidade.

Como se situa no campo de atuação do professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental, este estudo pode, portanto, servir de orientação para a condução de um ensino de Geografia mais significativo e para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem mais inovador da didática da Geografia.

Destaque-se, por fim, o limitado tempo para vivenciar a rotina de trabalho na escola e, assim, entender toda a dimensão do ato educativo, o que se deve a razões que fazem parte do cotidiano do professor-pesquisador no Brasil. Que outros estudiosos possam aprofundar este estudo, quem sabe com críticas, sugestões e complementações.

REFERÊNCIAS

AIRES, Aidenor. *Seleta poética*. Goiânia: Kelps; UCG, 2005.

ALGEBAILLE, Eveline. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Y. O espaço geográfico, ensino e representação. São Paulo: Contexto, 2000.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. *Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola*. São Paulo: Contexto, 2001.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

ARROYO, Miguel. Trabalho, educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 138-165.

_____. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARNETT, Ronald. *A Universidade em uma era de supercomplexidade*. Tradução de Áurea Dal Bó, São Paulo: Anhembi Morumbi, 2005.

BOAVENTURA, Edivaldo Moreira. *A construção da universidade baiana*. Salvador: Edufba, 2009.

BOMFIM, Márcia Virgínia Pinto. O desafio de repensar a rede urbana a partir de Milton Santos. In: SILVA, Maria Auxiliadora; TOLEDO JUNIOR, Rubens; DIAS, Clímaco César Siqueira (Org.). *Encontro com o pensamento de Milton Santos*. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia, 2005. p. 199-204.

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. *Revista Terra Livre*, São Paulo, ano 23, v. 1, n. 28, 2007.

BRAGA, Rosalina Batista. *Construindo o amanhã: caminhos e descaminhos dos conteúdos geográficos na escola elementar*. 1996. 257 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia*. Brasília: MEC, 2001a.

_____. *Lei nº 10.172*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2001b.

_____. *Lei n. 11.114 de 16 de maio de 2005*. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. MEC/SEB/DPE/COEF. *Ampliação do ensino fundamental para nove anos: Relatório do Programa: orientações gerais*. Brasília: MEC, 2006a.

_____. MEC/SEB/DPE/COEF. *Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa/Secretaria de Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação, 2006b.

_____. MEC/SEB/DPE/COEF. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006c.

_____. *Lei 11.274/2006*. Altera a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Brasília, DF, 2006d.

_____. MEC/FNDE. Resolução n. 22 de 5 de setembro de 2000 que dispõe sobre a execução do PNLD.

_____. MEC/SEB. Guia do livro didático, 2007: Geografia: séries /anos iniciais do ensino fundamental/SEB/MEC, 2006.

_____. MEC/SEB. Guia do livro didático, 2013.

BRZEZINSKI, Iria (Org.) *Formação de professores: um desafio*. Goiânia: Ed. UCG, 1996.

BITTONI, Marísia Margarida Santiago. *Ampliação do Ensino Fundamental brasileiro para nove anos: transformações na escola e reformulações nos livros didáticos de geografia*. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM GEOGRAFIA (ENANPEGE), 9., 2012. *Anais...* Goiânia, 2012.

CALLAI, Helena Copetti. *Geografia: um certo espaço, uma certa aprendizagem*. 1996. Tese (Doutorado) – Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

_____. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? In: AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros. Paradigmas da Geografia – Parte I. *Revista Terra Livre*, n.16, p. 133-152, 2001.

_____. A Geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; MORAES, Loçandra Borges de. *Formação de professores: conteúdos e metodologias no processo de ensino e aprendizagem de Geografia*. Goiânia: NEPEG; Vieira, 2010. p. 15-37.

_____. (Org.). *Educação geográfica: reflexão e prática*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011a.

_____. A Geografia é ensinada nas séries iniciais? Ou: aprende-se geografia nas séries iniciais? In: TONINI, I. M. et al. (Org.). *O ensino da Geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: UFRGS, 2011b.

CALLAI, Helena Copetti; CAVALCANTI, Lana de Souza; CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. Lugar e cultura urbana: um estudo comparativo de saberes docente no Brasil. *Terra Livre*, Presidente Prudente, v. 28, n. 1, p. 91-108, 2007.

CARDOSO, Carlos Augusto de Amorim. A cidade, a educação e o ensino. In: CAVALCANTI, Lana de Souza, BUENO, Mirian Aparecida, SOUZA, Vanilton, Camilo de Souza (Org.). *Produção do conhecimento e pesquisa no ensino de geografia*. Goiânia: Editora da PUC, 2011.

CASTELLAR, Sônia (Org.). *Educação Geográfica: teorias e práticas docentes*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 38-50.

_____. Educação geográfica: formação e cidadania. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; MORAES, Loçandra Borges de. *Formação de professores: conteúdos e metodologias no processo de ensino e aprendizagem de Geografia*. Goiânia: NEPEG; VIEIRA, 2010a. p. 39-57.

_____. *Didática da geografia (escolar): possibilidades para o ensino e a aprendizagem no ensino fundamental*. 2010. Tese (Livre-Docente). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010b.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (Org.). *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CASTRO, M. L. S. Apresentação. In: MOTTA, M. de L.; BOMFIM, M. V. P. *Revista Coleção de Idéias*. Santo Antônio de Jesus: Eduneb, 2004.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia Escolar e a cidade. Ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. São Paulo: Papirus, 2008.

_____. Geografia, escola e construção de conhecimentos. São Paulo: Papirus, 1998a.

_____. Ensino de Geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, Sônia. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. São Paulo: Papirus, 1998b.

_____. A formação de professores e o ensino de Geografia. In: AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros. As transformações no mundo da educação. *Revista Terra Livre*, n. 14, p. 48-55, 1999.

_____. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002.

_____. *Lugar e cultura urbana: um estudo comparativo de saberes docentes no Brasil: o caso de Goiânia*. Goiânia: LEPEG (Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica), UFG, 2004.

_____. (Org.). *Educação geográfica: teorias e práticas docentes*. São Paulo: Contexto, 2005a. p. 66-78 (Novas Abordagens. GEOUSP, v. 5).

_____. A prática docente em Geografia: contexto e sujeitos. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2005, Recife. *Anais...* Recife, 2005b. p. 221-236.

_____. Formação e prática docentes: o professor e seu conhecimento geográfico. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. *Anais...* Recife, 2006. p. 109-126.

_____. Geografía, enseñanza de la ciudad y formación ciudadana. Educar para la participación ciudadana. *Investigación en la Escuela*, v. 68, p. 51-61, 2009.

_____. Ensinar geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. *Revista da ANPEGE*, v. 7, n. 1, n. especial, p. 193-203, out. 2011.

_____. Geografia escolar, formação e práticas docentes: percursos trilhados. In: CASTELLAR, S. M. V.; MUNHOZ, G. B. (Org.). *Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos*. São Paulo: Xamã, 2012. p. 89-99.

_____. O ensino de Geografia na escola. São Paulo: Papirus, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza, MORAIS, Eliana Marta Barbosa (Org.). *A cidade e seus sujeitos*. Goiânia: Ed. Vieira, 2011.

CARVALHO, Prislina Ribeiro Fidelis de. *Barreiras conta sua história*. Barreiras, [s.n.:s.d.].

CERDA, Ana Maria et al. *El complejo camino de la formación ciudadana: una mirada a las prácticas docentes*. Santiago: LOM Ediciones, 2004.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano 1: artes do fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. *Metodologia científica: para uso de estudantes universitários*. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 5-15, 2003.

CHERVEL, A. L'histoire des disciplines scolaires: réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'Éducation*, n. 38, p. 59-119, 1988. [Trad. cast.: Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, nº 295, 1991, p. 59-111].

CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1995.

CORREA, Roberto Lobato. Reflexões sobre paradigmas, geografia e contemporaneidade. *Revista da ANPEGE*, v. 7, n. 1, n. especial, p. 59-65, out. 2011.

COUTO, Marcos Antônio Campos. Método dialético na didática da Geografia. In: CAVALCANTI, Lana de Souza, BUENO, Mirian Aparecida, SOUZA, Vanilton, Camilo de Souza ((Org.). *Produção do conhecimento e pesquisa no ensino de geografia*. Goiânia: Editora da PUC, 2011. p. 27-44.

CUNHA, Maria Isabel da. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. *Revista de Educação*, Porto Alegre, ano XXVII, v. 3, n. 54, p. 525-536, set./dez. 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu; MINAYO, Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DOURADO, Luis Fernandes (Org.). *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectiva*. Goiânia: Ed. UFG; Belo Horizonte; Autêntica Editora, 2011.

ELIAS, Denise. Ensaio sobre os espaços agrícolas de exclusão. *Revista NERA*, Presidente Prudente-SP, ano 9, n. 8, p. 29-51, jan-jun. 2006.

FIALHO, Nádia Hage. *Universidade multicampi*. Brasília: Autores Associados: Plano, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo, SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FRIGOTO, Gaudêncio. Prefácio. In: ALGEBAIL, Eveline. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da terra*. São Paulo: Petrópolis, 2000.

GAUTHIER, Clemont. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

GOMES, Horieste. *Reflexões sobre teoria e crítica em Geografia*. Goiânia: Editora UFG, 1991.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. Reflexões sobre Geografia e Educação: notas de um debate. *Revista Terra Livre*, São Paulo, jul. 1987.

GRAMSCI, Antônio. *A concepção dialética da história*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade. In: SILVA, T. T da; HALL, S.; WOODWARD, K. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

KLEIMAN, ÂNGELA B. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1995.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade*. Brasília, DF: MEC, 2007. p. 13-24.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Revista Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, dez. 1999.

LACOSTE, Yves. Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas: Papirus, 1989.

LEFEBVRE, H. Lógica formal. Lógica dialética. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

_____. *O direito à cidade*. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. *A revolução urbana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.

LESTEGÁS, Francisco Rodríguez. *La actividad humana y el espacio geográfico*. Madrid: Síntesis, 2000.

_____. Concibir la Geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. *Boletín de la A.G.E.*, n. 33, p. 173-186, 2002.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública*. Rio de Janeiro: Academia do Saber, 1985.

_____. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Panorama do ensino da didática, das metodologias específicas e disciplinas conexas, nos cursos de Pedagogia do Estado de Goiás: repercussões na qualidade da formação profissional. In: *Anais do X e IV Seminário de Didática*. Uberlândia: UFU/Faced, 2009.

_____. O ensino da didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 91, n. 229, set./dez. 2010.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: (Org.) PIMENTA, S.G. *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, n. 9, p. 51-75, set.-dez. 1998.

MARQUES, M. I. M. Entre o campo e a cidade: formação e reprodução social da classe trabalhadora brasileira. *Revista Agrária*, São Paulo, n. 5, 2006.

MARTINS, José de S. *Os camponeses e a política no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1981.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

_____. (Org.). *Docência na universidade*. 9. ed. Campinas: Papirus, 2008.

MOREIRA, Ruy. *O que é geografia?* São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. Conceitos, categorias, e princípios lógicos para o método e o ensino de geografia. In: *Pensar e ser em geografia*. São Paulo: Contexto, 2008.

MORAES, A. C. R. *Geografia: pequena história crítica*. São Paulo: Hucitec, 1988.

MORAES, Loçandra Borges de. *A cidade em mapas: Goiânia e sua representação no ensino de Geografia*. Goiânia: Ed. Vieira, 2008.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. *O ensino das temáticas físico-naturais na Geografia escolar*. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2011.

MOREIRA, Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Lúcia. Currículo, conhecimento e cultura. In: _____. *Indagações sobre o currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOORE JR., B. *As origens sociais da ditadura e da democracia: senhores e camponeses na construção do mundo moderno*. São Paulo: Martins Fontes, 1975.

NÓVOA, Antônio. *O regresso dos professores*. Lisboa, Portugal: Educa, 2010.

_____. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. 2007. Disponível em: www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 18 jun. 2011.

_____. (Coord.). *Os professores e a sua formação: temas educacionais*. Lisboa: Editora Nova Enciclopédia, 1992.

OLIVEIRA, A. U. de. Geografia e ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão. In: CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. de. *Reformas no mundo da educação: Parâmetros Curriculares e Geografia*. São Paulo: Contexto, 1999.

OLIVEIRA, Anatólia Dejene Silva de. *Os cursos de Pós-Graduação latu senso em educação infantil na Bahia: políticas e práticas da universidade pública*. 2012. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral. *Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna*. 3. ed. Florianópolis: Ed. UFSC, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Projeto pedagógico e identidade da escola. *Revista Educação e Formação*, UNITAU, 1998.

_____. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PINHEIRO, Antônio Carlos. *O ensino de geografia no Brasil: catálogo de dissertações e teses*. Goiânia: Ed. Vieira, 2005.

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

PPP – Projeto Político-Pedagógico. *Retroalimentação*. Barreiras, BA: Centro Educacional Tarcilo Vieira de Melo, 2013.

PPP – Projeto Político-Pedagógico da Cidade Educadora. *Participação e autonomia como princípio da gestão democrática na cidade da educação inclusiva*. Barreiras-BA: Prefeitura Municipal de Barreiras-BA, Secretaria Municipal de Educação, 2012.

UNEB. *Projeto de Reconhecimento do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia: docência e gestão*. Barreiras: Uneb, Campus IX, 2011.

REIGOTA, Marcos. *A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ROCHA, Genylton Odilon Rego da. A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942). 1996. 234 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

_____. A formação do profissional em geografia no Brasil: prescrições oficiais em tempos de racionalidade neoliberal. In: Anais do X ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, 10., 2005, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Universidade de São Paulo, 20-26 mar. 2005.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de abordagem do relevo no segundo segmento do ensino fundamental. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICAS DE ENSINO EM GEOGRAFIA – ENPEG, 10., Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre, 2009.

SANTOS, Milton. Da sociedade à paisagem: o significado do espaço humano. *Boletim Baiano de Geografia*, Salvador, v.11, 1979.

_____. *Pensando o espaço do homem*. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. *Metamorfose do espaço habitado*. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS FILHO, Milton. *O processo de urbanização no oeste baiano*. Recife: SUDENE-DPG/PSU-URB, 1986.

SANTOS, Souza Boaventura de. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória de universidade*. p. 1-88. Disponível em: <[http://www.ces.pt/mycesUserFiles/livros/71 Sociologia %20das%ausencias RCCS63.pdf](http://www.ces.pt/mycesUserFiles/livros/71_Sociologia_%20das%20ausencias_RCCS63.pdf)>. Acesso em: 9 ago. 2009.

SAVIANI, Dermeval. *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. São Paulo: Cortez, 1985.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Professorado: revista de currículum y formación del profesorado*, Granada-España, ano 9, n. 2, p. 1-30, 2005.

_____. Conocimiento y enseñanza. *Revista Estudios Públicos*, Chile, vol. 83, 2001.

SHAEFFER, Neiva Otero; KAERCHER, Nestor André; GOULART, Ligia Beatriz; CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. *Um globo em suas mãos: práticas para a sala de aula*. Porto Alegre: Penso, 2011.

SILVA, Jorge Luiz Barcellos da. O ensino de Geografia na formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental: que elementos se colocam para esta tarefa? In: ALBUQUERQUE, A. M. de; FERREIRA, J. A. de S. (Org.) *Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas curriculares em questão*. João Pessoa: Ed. Mídia, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da; HALL, S. ; WOODWARD, K. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SIMIELLI, Maria Helena Ramos. *O mapa como meio de comunicações cartográficas: implicações no ensino de geografia do 1º grau*. São Paulo: Edusp, 1986.

_____. *Primeiros mapas: como entender e construir*. São Paulo: Ática, 1993.

SOARES, M. Alfabetização e letramento. S

SOUZA, Vanilton Camilo. *O processo de construção do conhecimento geográfico na formação inicial de professores*. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SPEGIORIN, Mônica de Toledo e Silva. *Por uma outra geografia escolar: o prescrito e o realizado na atividade de ensino-aprendizagem da Geografia*. 2007. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata, 1984.

STRAFORINI, Rafael. *Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais*. São Paulo: Annablume, 2004.

_____. O currículo de geografia das séries iniciais: entre conhecer o que se diz e o vivenciar o que se pratica. In: TONINI, I. M. et al. (Org.). *O ensino da geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TONINI, Maia Irvaine. *Identidades capturadas: gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos*. 2002. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2002.

WILLIAMS, Raymond. *O campo e a cidade. Na história e na literatura*. Tradução Paulo Henrique Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da; HALL, S.; WOODWARD, K. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2005. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, 2).

VESENTINI, José Willian (Org.). *O ensino de geografia no século XXI*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

VIGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VLACH, Vânia Rubia Farias. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, José Willian (Org.). *O ensino de geografia no século XXI*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

ZANATTA, Beatriz A. A Geografia escolar brasileira: avaliação crítica das atuais orientações metodológicas para conteúdos e métodos de ensino de Geografia. 2003. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de São Paulo, Marília, 2003.

Sites

www.capes.gov.br/serviços/banco-de-teses;

www.ibict.br;

www.dominiopublico.gov.br;

www.scielo.br.

APÊNDICES

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA – LEPEG
QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE BARREIRAS (01)
SEMANA PEDAGÓGICA Data: 08/03/2014

Prezado/a professor/a, estamos desenvolvendo uma pesquisa de doutoramento que trata da formação do Pedagogo para o Ensino da Geografia. A pesquisa a ser realizada tem como objetivo avaliar que matriz de conhecimentos geográficos é necessária na formação do Pedagogo para a atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando entender no conjunto dos processos formativos como se ensina e qual a Geografia se ensina na escola básica. Antecipadamente, agradecemos e nos colocamos à disposição para qualquer dúvida.

Pesquisadoras: Márcia Virgínia Pinto Bomfim (doutoranda – IESA-UFG) e Dra. Lana de Souza Cavalcanti (Orientadora – IESA-UFG).

Nome: _____

Idade: ____ Gênero: () Masc. () Fem. Município onde nasceu: _____

Você fez Pedagogia. Ano de ingresso: _____ Ano de Conclusão: _____

Universidade: _____

Especialização: _____

Instituição: _____ Ano de Conclusão _____

Série: ____ Ano de ingresso no município: ____ Tempo de experiência no magistério: _____

Vínculo no município: () Concurso () Contrato Carga Horária: () 20h () 40h

Primeiro Bloco: Atuação

1. Você associa os lugares que você e seus alunos frequentam com os conteúdos da Geografia? Como?

2. O que você considera como mais importantes para a sua atuação nas séries iniciais no ensino da Geografia? Por onde você inicia o aprendizado dos conhecimentos geográficos?

3. Nas aulas de Geografia, que procedimentos você adota para tornar estes conteúdos mais significativos para seus alunos?

4. Na sua escola, você considera que as aulas de Geografia são valorizadas pelos alunos? Pode descrever qualquer situação.

5. No início do ano como você planeja as suas atividades em relação à Geografia? Pode comentar quais e em que momentos?

6. O que é trabalhado nas aulas de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

7. Quais são os critérios para definir essas atividades? Que materiais você utiliza para preparar suas aulas sobre esse conteúdo (recursos didáticos, fontes bibliográficas, documentos, mapas)?

8. O que você considera mais relevante no planejamento das suas atividades na escola?

9. Que documentos você consulta para planejar e executar as aulas de Geografia?

10. Quanto a sua prática onde você adquiriu e adquire conhecimentos de Geografia:

- () Na universidade
() Na escola
() No livro didático

11. Como você aborda os conhecimentos geográficos relacionados ao cotidiano dos alunos? Que conhecimentos são estes? Pode descrever?

12. Na sua opinião, que saberes são necessários ao professor para o ensino de Geografia? Do seu ponto de vista você considera importante refletir sobre eles?

13. Como é feita a escolha dos materiais didáticos? Quem escolheu? E por quê?

14. Qual a influência dos PCNs na elaboração do planejamento?

15. De acordo com a LDB nº 9.394/1996, os conhecimentos da Geografia escolar são necessários para as crianças desde a Educação Infantil. Você considera que desde esta idade as crianças precisam deste conteúdo?

16. Quais são os instrumentos de avaliação? Como você avalia se os objetivos foram alcançados (se os alunos aprenderam)? Se eles gostam desse conteúdo?

17. Há alguma atividade que você considerou significativa para seus alunos nas aulas de Geografia? Pode descrever?

Segundo Bloco: Formação

18. Tendo como referência as disciplinas que envolvem a ciência geográfica em sua formação inicial, você acredita estar habilitado para trabalhar com essa disciplina nos anos iniciais da Educação Básica?

- () Sim, me sinto totalmente preparado(a) para ministrar aulas de Geografia;
() Sinto pouca dificuldade para ministrar aulas de Geografia;
() Sinto muita dificuldade para ministrar aulas de Geografia;
() Não, não me sinto preparado(a) para ministrar aulas de Geografia.

19. Qual a contribuição das disciplinas referentes à Geografia no curso de pedagogia? O que você acha bom e o que poderia melhorar?

20. De que forma a Geografia pode contribuir para uma melhor formação inicial em Pedagogia?

21. Há algum aspecto na sua formação na disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia ou Ensino de Geografia que tenha influenciado a sua prática? () Sim () Não Comente sua resposta.

22. Na sua opinião, o que é necessário ao professor saber para interpretar os fatos cotidianos e articulá-los com os conteúdos de Geografia?

23. Existe relação da Geografia entre o currículo praticado na universidade e o currículo praticado na escola? () Sim () Não. Comente.

24. A melhor definição de Geografia para você é:

25. Descreva como você analisa a importância e o papel da Geografia no currículo.

Pode indicar algum autor de referência da Geografia que fundamenta suas aulas?

26. Que saberes são necessários ao professor? Como e onde estes conhecimentos se formam?

27. Do seu ponto de vista, qual a contribuição da Geografia para a formação cidadã?

- () Sensibilizar para os problemas sociais.
- () Construir uma perspectiva global do mundo.
- () Sensibilizar para os problemas ambientais.
- () Promover a compreensão da diversidade do mundo.
- () Intervir na resolução de problemas comunitários.
- () Compreender as transformações políticas, sociais e ambientais.

Obrigada!

APÊNDICE B – Tabulação dos dados

RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS

1º BLOCO: ATUAÇÃO

Código	1- Você associa os lugares que você e seus alunos frequentam com os conteúdos da Geografia? Como?
P1	Sim. Durante as discussões em sala de aula, na leitura de imagens, visitas.
P2	Sim.
P3	Após a explicação ou durante faço comparação dos conteúdos estudados com nossa realidade.
P4	Sim. Trabalhando com o livro didático “Paisagem” cultural e natural, procuro trazer exemplos da nossa cidade ou do bairro.
P5	Sim, a medida que vou trabalhando os conteúdos.
P6	Sim.
P7	Sim, pois o lugar que frequentamos permite fazermos uma leitura e interpretação dos espaços que vivemos
P8	Sim. Na perspectiva atual de acordo as diretrizes, todos os professores devem fazer relação com o espaço local com os conteúdos.

Código	2- O que você considera como mais importantes para a sua atuação nas séries iniciais no ensino da Geografia? Por onde você inicia o aprendizado dos conhecimentos geográficos?
P1	Trabalhar com conceitos e conhecimentos presentes no cotidiano dos alunos,
P2	O professor precisa trazer novas metodologias de ensino para a sala de aula, deixando de trabalhar somente com o livro didático.
P3	O conhecimento da sua realidade (seu lugar), o bairro, problemas do bairro, convivência no bairro.
P4	Fazer com que os alunos compreendam os conteúdos de geografia a partir do contexto que eles estão inseridos e a partir dos conhecimentos deles – escola, bairro, município.
P5	Leitura, interpretação de mapas e localização espacial; conhecimentos prévios do aluno e leitura visual de imagens.
P6	A localização do aluno, a escola, a casa, bairro, município. Parte do micro para o macro.
P7	Acho mais importante que as crianças compreendam o que acontece no espaço onde elas vivem. Início o aprendizado na própria sala de aula.
P8	Fazer com que as crianças percebam que elas são seres atuantes no espaço em que vive, podendo assim transformar o ambiente em que vive, tanto para melhor quanto para pior.

Código	3- Nas aulas de Geografia, que procedimentos você adota para tornar estes conteúdos mais significativos para seus alunos?
P1	Discussões dos temas, leitura de imagens, conversas informais para analisar o conhecimento prévio dos alunos, exploração de mapas, cartazes, confecção de materiais, pinturas, desenhos.
P2	Utilização de vídeos, livros paradidáticos sobre o conteúdo trabalhado.
P3	Utilização de materiais concretos, vídeos, pesquisas envolvendo a família (ajuda).
P4	Relacionar sempre com a vida deles.
P5	Procedimento que leva o aluno a perceber que a geografia faz parte da vida dele, embora, em alguns casos não percebo.
P6	Visualização de mapas, quebra-cabeças de mapa, conversa informativa, atividade de desenho, perguntas sobre o assunto para a criança interagir e se orientar.
P7	Mapa do corpo humano. Trabalho os lugares de convivência do aluno, a moradia, a escola. Paisagem, campo e cidade. A realidade. é a parte que mais trabalho
P8	Como trabalho com o 3º ano (alfabetização) procuro trabalhar muito com jogos, brincadeiras.

Código	4 - Na sua escola, você considera que as aulas de Geografia são valorizadas pelos alunos? Pode descrever qualquer situação.
P1	Eles gostam porque é um momento que eles analisam, discutem, expõem as suas vivências, conhecimentos.
P2	As vezes.
P3	Sim. Gostam de ouvir, participar de modo ativo.
P4	-
P5	-
P6	Como se trata de crianças, tudo o que leva sendo bem trabalhado com ludicidade é bem aceito. Não tem ainda um interesse despertado por nenhuma disciplina específica porque o assunto é contextualizado.
P7	Sim. Eles ficarão muito entusiasmados, perguntaram e falaram muito o que sabiam sobre o matadouro, o canal do rego e sobre seus bairros.
P8	A depender da metodologia empregada pelo professor, sim ele consegue fazer essa relação disciplina, cotidiano, aluno.

Código	6- Quais são os critérios para definir essas atividades? Que materiais você utiliza para preparar suas aulas sobre esse conteúdo (recursos didáticos, fontes bibliográficas, documentos, mapas)?
P1	O estudo dos temas, o interesse da criança. São utilizados textos diversos, cartazes, mapas, fotografias, livro didático, entre outros.
P2	Utilizo imagens, vídeos, etc.
P3	Livros didáticos, internet, vídeos, pesquisas, mapa de Barreiras, do Brasil, da Bahia.
P4	Livros didáticos, internet, mapas, globo.
P5	Pesquisa em livros e sites, mapas, globo terrestre.
P6	De acordo com o conteúdo dado, se for por exemplo sobre os representantes políticos –município e estadual – levo mapa e fotos dos representantes, bem como notícias sobre o assunto para ser lido na roda e demonstrado por meio das imagens.
P7	Recursos: Livros, mapa do Brasil, Bahia, Mundi, CPF, identidade, registro de nascimento, etc. Fontes bibliográficas: Parâmetros Curriculares, Jean Piaget, Nelson Rego e Vera Masagão Ribeiro, etc.
P8	Adequação do conteúdo as atividades desenvolvidas p/ as crianças.

Código	7- O que você considera mais relevante no planejamento das suas atividades na escola?
P1	Pensar em conteúdos, metodologias e atividades interessantes que contribuam para a compreensão da relação sociedade/natureza.
P2	Levar em consideração as dificuldades dos alunos.
P3	Utilização de mais materiais concretos.
P4	Planejando de forma que os alunos aprendam de forma significativa.
P5	Valorizar o conhecimento prévio do aluno.
P6	Buscar estar interagindo uma disciplina com a outra, bem como, buscar demonstrar o que estar sendo explicado com objetos, mapas ou imagens.
P7	A troca de experiências.
P8	O que eu considero mais relevante é a aprendizagem do meu aluno, se realmente o que é planejado esta sendo eficaz para que meu aluno aprenda

Código	8- Que documentos você consulta para planejar e executar as aulas de Geografia?
P1	Livros paradidáticos e didáticos, internet, jornais, revistas.
P2	Uso de internet , livros didáticos.
P3	Livro didático, internet, dicionário, mapa.
P4	O currículo, livro e internet.
P5	Lei 93.94/96, PCN.
P6	Apenas mapa, globo terrestre e livros sobre o assunto. Documento oficial não busco, mais conteúdo extra, além do livro didático.
P7	Os PCNs, mapas, gráficos, tabelas, livros didáticos, etc.
P8	O referencial curricular do município, o PCN de geografia e o livro didático.

Código	Universidade	Escola	Livro Didático	9- Quanto a sua prática onde você adquiriu e adquire conhecimentos de Geografia:
P1	X	X	X	
P2			X	
P3		X		
P4	X	X	X	
P5			X	E em outras fontes de pesquisa.
P6	X		X	
P7		X	X	
P8	X	X	X	

Código	10- Como você aborda os conhecimentos geográficos relacionados ao cotidiano dos alunos? Que conhecimentos são estes? Pode descrever?
P1	Através de discussões, leituras e interpretação de textos, análise de fotografias enfocando a escola, a casa, o município, entre outros.
P2	—
P3	Sempre que explico um conteúdo de geografia trago para a realidade. Ex. trabalho o bairro então falo do bairro de cada criança (explorar).
P4	Sim sempre. Serviços públicos, quais existem no bairro? Na rua? O que precisa melhorar? O que é bom? O que é ruim?
P5	—
P6	Ao falar do caminho de casa para a escola, do espaço da escola, fazendo perguntas do que eles veem nesse trajeto e se houve mudanças, as mudanças na escola. Para perceber que as coisas estão sempre mudando. Por exemplo: Barreiras cresceu e esta crescendo, o mapa tende a se modificar para incluir os novos bairros.
P7	Os alunos são levados a explorar diferentes atividades que envolvem habilidades simples como quadros, fichas, corretas e incorretas, etc.

Código	11- Na sua opinião, que saberes são necessários ao professor para o ensino de Geografia?Do seu ponto de vista você considera importante refletir sobre eles?
P1	O professor deve adotar o papel de mediador, trabalhando na perspectiva de desenvolver competências de leitura, pesquisa, interpretação de informações, portanto o professor deve ter o domínio do conteúdo, metodologias, mídias.
P2	Sabre trabalhar localização e interpretação de mapas.
P3	Conhecimento da realidade, sim é necessário além de conhecer a própria realidade, também refletir sobre os problemas, os avanços ,progressos, etc.
P4	Domínio de conteúdo e dos problemas que faz parte da vida do aluno para que a aprendizagem seja feita ou aconteça de forma que ele perceba que faz parte do conteúdo trabalhado, como sujeito próximo aos problemas e não distante.
P5	—
P6	Para o ensino fundamental I, o básico – conhecer mapa, legenda, sobre o espaço físico e político. No intuito de ensinar a criança a se orientar e compreender o mundo a sua volta.
P7	A questão da formação de atitudes, de preservação do ambiente e também combater atitudes de discriminação, seja de etnia, condição social, religião ou gênero, estimulando atitudes de tolerância e respeito a diversidade.
P8	Principalmente através dos relatos e depoimentos das crianças, quem são elas, onde moram. A família, as mudanças que estes sujeitos podem fazer no ambiente onde eles vivem, etc.

Código	13 - Como é feita a escolha dos materiais didáticos? Quem escolheu? E por quê?	
P1	É feito mediante análise dos conteúdos pelo docente buscando auxílio para compreensão dos temas abordados.	
P2	—	
P3	Os professores escolhem os livros didáticos, a secretaria oferece a sequência de conteúdos.	16
P4	O livro didáticos é feito a partir de votação nas escolas do município.	
P5	É feita coletivamente, com todos os professores da série, considerando a grade de conteúdos.	
P6	No planejamento com os demais professores da mesma série, visando os conteúdos e o nível de dificuldade. Para que a criança possa se sentir desafiada e aprender mais,	
P7	Sempre vem a sugestão da SME e nós professores adequamos a nossa realidade.	
P8	Em conjunto com os demais professores seguindo as indicações do PNLD.	
Código	14 - Qual a influência dos PCNs na elaboração do planejamento?	
P1	É a preocupação de estudar os conteúdos de forma transversal e interdisciplinar, buscando compreender as relações entre sociedade e natureza.	
P2	Importante. Porque é referência para a transformação de objetivos, conteúdo e didática do ensino.	
P3	Este documento é muito importante pois tem o objetivo de trabalhar a geografia de forma voltada para a realidade das crianças.	
P4	—	
P5	É importante porque ele nos orienta como devemos realizar o planejamento.	
P6	Observar o que relata sobre a disciplina e melhor orientação na organização do planejamento do ensino de geografia.	
P7	Faço leitura em casa.	
P8	Tudo, não vejo hoje o meu trabalho docente sem esses parâmetros.	

Código	15- De acordo com a LDB nº 9.394/1996, os conhecimentos da Geografia escolar são necessários para as crianças desde a Educação Infantil. Você considera que desde esta idade as crianças precisam deste conteúdo?
P1	Sim, pois os mesmos estão presentes no cotidiano da criança e esta já chega na escola com representações próprias do mundo que o cerca.
P2	Sim, 6 anos de idade.
P3	Sim. Porque elas precisam aprender ou ter noções de espaço.
P4	—
P5	Sim.
P6	Sim, como já expus na questão 11, para perceber as mudanças a sua volta, conhecer e melhor se relacionar com o espaço que o circunda.
P7	Sim. Porque desde do início da vida, deve-se compreender o mundo.
P8	Sim, o primeiro espaço de contato social.

Código	16 - Quais são os instrumentos de avaliação? Como você avalia se os objetivos foram alcançados (se os alunos aprenderam)? Se eles gostam desse conteúdo?
P1	Observação sistemática, discussão, atividades específicas escritas, atividades de construção de materiais.
P2	Atividades orais e escritas.
P3	Provas, dossiê, outras atividades (orais e escrita) através de conceitos.
P4	Através de atividades que expressamos a compreensão através da atividade e da atv. Escrita.
P5	A avaliação é contínua e processual, por meio de observações, debates e atividades de sistematização.
P6	Atividade escrita – leitura de mapa – interpretação de texto que exprime o assunto. Para avaliar se gosta acontece na hora da roda de conversa com a participação oral e o envolvimento durante a aula.
P7	Atividade oral, no caderno, em dupla e em grupo e também desenho.
P8	Os instrumentos de avaliação são, projetos, atividades orais e escritas no cotidiano escolar.

Código	17- Há alguma atividade que você considerou significativa para seus alunos nas aulas de Geografia? Pode descrever?
P1	Sim. Construção de cartazes e passeio de trenzinho pelos pontos históricos do município.
P2	Sim. Trabalhar a cidade barreiras, foi importante conhecer antes e depois, transformação da cidade.
P3	Não tenho uma, pois todas são significativas, dos mais simples até as mais complexas. Mas quero falar de uma pesquisa feita pelas crianças no bairro junto com a família (serviços públicos) também localização do bairro no mapa.
P4	Sim, sobre as estações do ano mostrando o globo terrestre para definir os movimentos da terra, com uma lanterna e girando o globo para mostrar os movimentos.
P5	Exploração e manuseio de mapas.
P6	No estudo dos bairros da cidade onde mora (Barreiras) e após identificar o bairro onde mora no mapa. Também o quebra-cabeça dos estados para montar as regiões do Brasil.
P7	Todas as atividades eles interagem muito bem. Mas uma atividade que logo após eles chagarem do passeio no trenzinho da alegria. Eles fizeram o desenho do trajeto feito pelo trenzinho e muitos relatos importantes.
P8	O estudo sobre os bairros e ruas, levei os alunos para conhecerem algumas ruas em volta da escola, nomes, origem, como surgiu, eles amaram.

2º BLOCO: FORMAÇÃO

Questão 18:

Código	Sim, me sinto totalmente preparado(a) para ministrar aulas de Geografia;	Sinto pouca dificuldade para ministrar aulas de Geografia	Sinto muita dificuldade para ministrar aulas de Geografia;	Não, me sinto preparado(a) para ministrar aulas de Geografia.	18- Tendo como referência as disciplinas que envolvem a ciência geográfica em sua formação inicial, você acredita estar habilitado para trabalhar com essa disciplina nos anos iniciais da Educação Básica?
P1		X			
P2			X		
P3	X				
P4		X			
P5			X		
P6			X		
P7		X			
P8		X			

Código	19- Qual a contribuição das disciplinas referentes à Geografia no curso de pedagogia? O que você acha bom e o que poderia melhorar?
P1	A contribuição é ajudar o docente na busca de ações que reestruturem os conteúdos, inovem os procedimentos didáticos.
P2	Não me recordo.
P3	Não houve a disciplina , eu fiz Normal Superior.
P4	Foi importante, mas as metodologias deveriam estender a todo o curso, uma vez que nós professores lidamos com a área desde a infância da criança. As disciplinas deveriam ser ministradas desde o início do curso, e não em um único semestre.
P5	—
P6	Não fiz pedagogia.
P7	Não houve contribuição pois poderia melhorar na organização dos conteúdos onde favorecessem o progresso do ensino aprendizagem.
P8	Poderia melhorar, no sentido de estreitar a distância da universidade para o ensino básico com projetos de ação, pesquisa no ensino básico. Mas a parte teórica esta completa. Mas não adianta o saber teórico sem a prática.

Código	20 -Na sua opinião, o que é necessário ao professor saber para interpretar os fatos cotidianos e articulá-los com os conteúdos de Geografia?
P1	Contribui para que o futuro pedagogo compreenda que a Geografia escolar deve valorizar a pesquisa, o conhecimento prévio dos alunos, a proposta pedagógica da escola.
P2	—
P3	—
P4	—
P5	—
P6	—
P7	A geografia contribui para entendermos o nosso espaço.
P8	Na relação crítica do espaço em que vivemos,..., na sua identidade cultural e sua contribuição ou ação na construção de um espaço sustentável.

Código	Sim	Não	21 Há algum aspecto na sua formação na disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia ou Ensino de Geografia que tenha influenciado a sua prática? Comente sua resposta.
P1	X		Entender que o ensino da Geografia deve permitir um conhecimento mais amplo da sociedade/natureza.
P2		X	—
P3		X	Sem comentário.
P4	X		Na disciplina da geografia na Universidade, nos faz ver a geografia de forma a refletir sobre esses problemas sociais e levar para o aluno esses questionamentos.
P5	—	—	—
P6	—	—	—
P7		X	Pois a proposta de ensino deve se considerar a aprendizagem do aluno como sujeito.
P8			Na relação crítica do espaço em que vivemos,..., na sua identidade cultural e sua contribuição ou ação na construção de um espaço sustentável.

Código	24-A melhor definição de Geografia para você é
P1	É a ciência que estuda processos , dinâmicas e fenômenos da sociedade e da natureza, compreendendo as relações sociedade/espaço/tempo.
P2	O estudo das relações com o homem e o meio ambiente.
P3	Estudo da terra, de seus aspectos físicos, biológicos e também a ação do homem.
P4	—
P5	—
P6	Estudo dos fenômenos físicos, biológicos e humanos e estudo do globo terrestre para a melhor compreensão estrutural.
P7	A Geografia estuda , analisa e compreende o mundo em que vivemos sob o ponto de vista de sua ordenação espacial.
P8	O estudo do meio em que vivemos analisando o conjunto de fenômenos naturais e humanos.

Código	25 -Descreva como você analisa a importância e o papel da Geografia no currículo. Pode indicar algum autor de referência da Geografia que fundamenta suas aulas?
P1	A geografia é muito importante na formação do educando, pois o instrumentaliza para compreender as relações entre sociedade e natureza , atuando sobre as mesmas.
P2	É importante porque a geografia garante um espaço específico para o tratamento das questões sociais e ecológicas dentro das escolas permitindo que os problemas do mundo e dos alunos sejam discutidos em sala.
P3	É importante para compreender ou analisar os problemas políticos, sociais e ambientais.
P4	—
P5	Fundamental.
P6	Visto a dimensão de suas definições, a sua importância é grandiosa no que tange a compreensão global do homem e sua relação com o mundo e consigo.
P7	Ela faz uma leitura do mundo.
P8	A importância pertence a prática deste currículo, se o currículo não é adequado a realidade não terá importância e isso aplica também a história que esta intercalado nos estudos sociais.

Código	26 –Pode indicar algum autor de referência da Geografia que fundamenta suas aulas?
P1	Ângela Rama, Marcelo Moraes, Sônia Cunha de Souza Danelli
P2	—
P3	Valquiria Pires Garcia
P4	—
P5	Não tenho o hábito de escolher autores mas sim o que eles dizem.
P6	Não utilizo autor, apenas o livro didático.
P7	Ariovaldo Umbelino de Oliveira, José Willian Vesentini e Helena Copetti.
P8	Castrogiovanni e Miguel Arroyo

CÓDIGO	27- Que saberes são necessários ao professor? Como e onde estes conhecimentos se formam?
P1	O professor deve ter clareza daquilo que deve ser ensinado refletir sobre a prática pedagógica, ter conhecimento do currículo, aliar o conhecimento prévio do aluno ao conhecimento científico. Ele forma esses conhecimentos na universidade, no estudo e prática diária.
P2	—
P3	Leitura e interpretação dos fatos, da realidade, da própria vida, da sua história, da história do povo, do mundo matemático, do mundo científico. Se formam na escola e na perseverança dos estudos.
P4	—
P5	—
P6	Se tratando de fundamental I, os conhecimentos da disciplina geografia, deve basear apenas conteúdos básicos como conceitos espaciais tanto da escola, quanto ao seu posicionamento, por exemplo.
P7	São necessários “já foi citado na questão 22”, estes conhecimentos se formam com muita leitura e observação no nosso dia-dia.
P8	O saber cooperativo e o saber respeitar a identidade cultural do outro, como diz Antônio Novoa – Professor se forma na escola.

Questão 28

Código	Sensibilizar para os problemas sociais	Construir uma perspectiva global do mundo	Sensibilizar para os problemas ambientais.	Promover a compreensão da diversidade do mundo.	Intervir na resolução de problemas comunitários	Compreender as transformações políticas, sociais e ambientais.	Do seu ponto de vista, qual a contribuição da Geografia para a formação cidadã?
P1						X	
P2			X				
P3						X	
P4	x	X	X	X	X	X	
P5						X	
P6		X					
P7	X	X	X	X	X	X	
P8	X	X					

APÊNDICE C – Narrativas das professoras: relato de atividades sobre o estudo do município e da cidade.

Narrativa professora P1:

“ O ensino da Geografia deve possibilitar aos alunos a prática de pensar os fatos e acontecimentos constituídos de múltiplos determinantes. Por isso, pensar pedagogicamente os saberes geográficos numa perspectiva metodológica e significativa para os estudantes implica desenvolver ações que reestruturem os conteúdos, inovem os procedimentos didáticos e estabeleçam com clareza os objetivos. E em qualquer proposta curricular deve-se incorporar a dimensão científica, sem ignorar a dimensão cultural e as características do lugar onde se vive.

No decorrer da 2º unidade, de acordo com a proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, seriam estudados vários aspectos geográficos e históricos do nosso município, sendo eles:

- . Reconstituição temporal de eventos importantes, que marcaram a história do município.
- . Movimento migratório e sua importância para o crescimento e transformação da cidade.
- . Ruas de ontem e hoje: mudanças e permanências.
- . A organização física e social do espaço urbano e rural de Barreiras e suas atividades econômicas.
- . Localização geográfica de Barreiras no mapa do Oeste Baiano, Bahia e Brasil.

O estudo das temáticas descritas se deu através de estratégias pedagógicas tais como: leitura e interpretação de textos de diferentes gêneros; leitura de imagens; atividades escritas individuais e em grupo; estudo de mapas; confecção de cartazes; exposição de trabalhos; passeio em pontos turísticos; pesquisas; ilustrações, entre outros.

O estudo desses conteúdos contemplou algumas categorias tais como: Espaço, paisagem, região e lugar.

Durante as aulas, os alunos tiveram oportunidade de expor suas ideias e conhecimentos relacionados aos conteúdos abordados, como também conhecer aspectos físicos e históricos do nosso município. Dessa forma, cada criança participou de forma ativa do processo ensino aprendizagem, pois puderam reconhecer seu lugar de vivência, estudar seus espaços de convivência, como a moradia, as ruas, os bairros e o município, conversando com os colegas e professor sobre problemas do lugar onde vive, emitindo opiniões e discutindo soluções.

Em certos momentos das discussões propostas era claro que muitas crianças não conheciam muitos aspectos históricos e geográficos do nosso município, pois, as mesmas não tem o hábito de passear pela cidade ou ter acesso a documentos relacionados ao nosso município, ficando restrito apenas as informações passadas pela instituição escolar. Em relação às pesquisas feitas nas mídias digitais, os materiais sobre os aspectos estudados não são encontrados de forma satisfatória para que os alunos tenham uma compreensão mais aprofundada aquilo que é exposto.

Ao término da unidade houve uma boa ampliação dos conhecimentos dos alunos sobre os elementos que constituem a nossa cidade, compreendendo a dinâmica do lugar em que vive, buscando assim, ultrapassar o conhecimento pautado no senso comum, não nos esquecendo e sim valorizando, as representações próprias que estes mesmos alunos constroem com as pessoas com as quais convivem, com os espaços de vivência e que ao iniciar sua vida escolar já trazem consigo todas essas experiências e conceitos."

Narrativa da professora P2:

" A cidade pode ser percebida assim, como sendo um mundo concreto e imediato, a expressão de um modo de vida, um lugar onde as pessoas se reúnem para conviver, para aprender, para participar da vida social e política. Dessa forma trabalhar a cidade em sala de aula é importante.

Durante a II unidade trabalhou o município de Barreiras. Algumas atividades realizadas estimulou adequadamente as possibilidades de expressão escrita, cartográfica dos alunos, assim como as capacidades de observação, comparação, interpretação.

Os alunos tiveram a oportunidade de conhecer o mapa do Oeste da Bahia, observar os municípios que fazem limites com o seu, além disso, o estudo com a escala local é importante.

Outro momento interessante para os alunos foi conhecer sua cidade ontem e hoje, perceber as permanências e transformações na paisagem, eles observaram e analisaram a imagem da igreja São João Batista nos anos de 1920 e 2010, os alunos concluíram que poucas mudanças ocorreram durante esse tempo, além disso, as paisagens naturais e culturais foi trabalhado.

A escola deve considerar o espaço do aluno (visto que essa instituição tem por finalidade a formação do cidadão) e assim contribuir para o ?"

Narrativa da professora P4:

Os conteúdos de geografia desenvolvidos em sala são de caráter interdisciplinar, por isso os eles são organizados de acordo com as datas comemorativas municipais e nacionais e de acordo com os demais conteúdos de Ciências Sociais, envolvendo as disciplinas de história e geografia.

O trabalho englobando essas disciplinas torna-se positivo uma vez que história ensina os aspectos amplos dos temas; geografia busca demonstrar os aspectos específicos. Por exemplo: os conteúdos da segunda unidade sobre o aniversário do município de Barreiras foi trabalhado a história da cidade e sua formação populacional e mais específico a formação das ruas, bairros, relevo, clima, principais rios e praças e pontos turísticos, bem como a sua localização geografia. Passando esse período de estudo sobre a cidade em que mora, deu-se introdução sobre o aspecto histórico e geográfico dos festejos de São João dentro e fora do município de Barreiras.

Outro conteúdo introduzido a partir dos citados à cima foi a localização dos bairros dos alunos, da escola, a localização geográfica da escola em relação à casa dos alunos e o que eles viam nesse percurso. A leitura do mapa do Brasil para compreensão e orientação das Regiões, Estado onde situa, Capital e município. Tais conteúdos conciliaram com as disciplinas de Língua português, nos textos trabalhados; Arte; Ciências Naturais; Matemática e Religião.

Todo esse trabalho foi positivo, pois os alunos demonstraram total interesse por meio da participação nas atividades escritas e orais durante a roda de conversa. Já os pontos negativos se referem devido o livro didático não conter alguns conteúdos trabalhados, como forma de apoio, e os conteúdos existentes serem sucintos, necessitando de um texto complementar. Por isso, como material de apoio, enquanto professora, levei mapa do Brasil, mapa de Barreiras, levei o globo terrestre, apesar de estar danificado e dificultando a leitura do mesmo, e expus no centro das rodas de conversas para melhor explicação.

Portanto, a maioria dos alunos demonstraram compreender bem os conteúdos de geografia, isso era perceptível por meio das atividades escritas e na participação durante as rodas de conversa sobre o assunto.

Narrativa da Professora P6:

Narrativa sobre o trabalho pedagógico durante a 2ª unidade com o 3º ano

De acordo com a proposta curricular para o 3º ano, a segunda unidade apresenta como bloco de conteúdo A criança e o município. Diante disso, todo o trabalho pedagógico foi baseado em abordagens sobre o município de Barreiras, evento que marcaram a sua história, os movimentos migratórios, economia e paisagens.

Para mim, professora do 3º ano A vespertino, trabalhar estes conteúdos em sala de aula é importante para que o aluno possa conhecer a história da cidade, como ela surgiu, os aspectos que propiciaram o seu desenvolvimento e também fazer análises relacionadas às transformações e permanências nas paisagens locais ocorridas com o passar do tempo. Discutindo estas questões o aluno passa a perceber que ele também faz parte da história da cidade, passando a refletir seu papel como agente ativo e transformador da realidade à medida que toma consciência sobre os problemas ambientais que o "desenvolvimento" pode provocar nas paisagens para então ser adotadas atitudes de preservação nas áreas rurais e urbanas.

Nesse sentido, os encontros promovidos pela professora Márcia contribuíram significativamente para o aprofundamento da temática em questão, pois a cada encontro era realizado estudos que proporcionaram um maior embasamento teórico aos professores. Também foi de grande valia as indicações de como o ensino de Geografia e História poderiam ser trabalhado de maneira mais proveitosa em sala de aula com sugestões de atividades que se distanciaram do tradicional.

Neste período foram desenvolvidas várias atividades, entre elas, de leitura de mapas e como cada elemento poderia ser abordado. Foi propiciado aos alunos o contato com o mapa da cidade de Barreira, momento em que os alunos puderam manusear o mapa, observar a quantidade de bairros, perceber os que até então eram desconhecidos para eles, onde estava localizado o bairro em que morava e ainda identificar os bairros que não estavam catalogados naquele material de apoio. Por fim, os alunos tiveram a oportunidade de pintar uma cópia do mapa construindo sua própria legenda.

Diante de tudo isto, não há como negar a eficácia do trabalho desenvolvida pela professora Márcia juntamente com as professoras da Escola Tarcilo Vieira de Melo. Este trabalho contribuiu com o aprendizado dos alunos e possibilitou as educadoras novas possibilidades de exploração da temática e o ensino de Ciências Sociais no Ensino Fundamental I. Espero que aquilo que ficou pendente possa ser realizado assim que possível, como é o caso da aula passeio.

APÊNDICE D:

1) Entrevista com a Coordenadora Pedagógica da escola em 8/01/2015

Plano de trabalho da Coordenação em 2014:

- O plano de trabalho da coordenação: o que plano tratava, quais eram os objetivos, com apresentação do plano de trabalho do coordenador. Se queriam fazer alterações. Depois disso passamos a trabalhar textos específicos (Leitura e Escrita- Ezequiel Teodoro);
- Tratamos da avaliação;
- Texto do Nova:” A escola o que é da escola, a sociedade o que é da sociedade”. Reflexão inicial utilizaram um pote para os professores irem colocando o que eles achavam era responsabilidade da escola e o que pertencia a sociedade: chegaram a conclusão que a escola juntamente com os professores acabam assumindo algumas ações que não são específicas dela mas que a sociedade já deveria estar dando cabo delas dessas situações: os professores assumindo a responsabilidade de pai, assumindo projetos que muitas vezes não necessariamente seria direcionado pelos escola mas pelos moradores locais, pelas associações de bairros, pela comunidade local;
- Tratara dos distúrbios e dificuldades de aprendizagens, distribuiu um material, para identificar o que é distúrbio e o que é dificuldades de aprendizagem. Percebemos a confusão entre o que é distúrbio o que é dificuldade de aprendizagem. Utilizaram um filme: como estrela no céu. O distúrbio tem como corrigir, a dificuldade tem como corrigir?
 - Houve avanços nas reuniões pedagógicas que serviram para mudanças em alguma coisa:

Não conseguiu avaliar, não conseguiu identificar essas mudanças, entrou em junho. Fez uma pesquisa em relação ao conselho de classe.

Criticas maiores em relação ao Conselho de Classe - realmente a maior reclamação, dos professores em relação aos outros trabalhos, é o conselho de classe, o professor sofre efeitos dele, serve apenas para preenchimento de fichas e arquivos. Uma das mais citadas no conselho. Não identificamos minunciosamente estas mudanças.

Para o próximo ano: fazer um trabalho mais sistemático que diz respeito a formação do professor - resistência do professor, ele não quer, ele não gosta de ler, não se percebe como um pesquisador, este é um dos grandes entraves, não vê a sua sala de aula como um laboratório de pesquisa.

O professor não se acha na condição de avaliar sua própria práxis, prática e na verdade ele não se percebe como um pesquisador por excelência. A maioria não vê a sala como ambiente de pesquisa, o coordenador também tem que se comportar como um pesquisador ele precisa assistir às aulas, agente compreender o que par ao coordenador ser um pesquisador ele precisa

assistir a aula, o que se está fazendo em sala de aula não para vigiar. Como poderá fazer pesquisa se não pode avaliar o fazer deles. Não conseguiu granjear a confiança deles, houve resistência. Muitos declararam que não queriam que assistisse as aulas. Vários professores foram taxativos ao dizer que não queria a coordenadora assistindo as aulas deles, inclusive vindo a sala da coordenadora para dizer isto.

Somente a professora do 2º ano (P1)) na minha pesquisa que convidou a coordenadora para assistir as aulas. A aula expositiva não existe, eu percebia o professor sentado. No entanto a professora do segundo ano (mat. e vesp.) segue uma lógica de rotina que obedece o que se espera do saber e do fazer do professor: Ela faz a rodinha, ela da aula expositiva, o aluno faz relato de leitura, ela solicita os relatos. Embora ela não faça um trabalho de pesquisa sistemático, ela é uma pesquisadora nata. Ela tem conhecimento da turma individual e avalia o aprendizado de seus alunos. O comportamento dos alunos na sala é outro.

Eu tenho lido um pouquinho sobre a aula, a aula deixou de ser um momento prazeroso, tanto para o professor quanto para o aluno, porque muitos professores não gostam de planejar. Há uma resistência quanto ao planejamento da aula; Senti uma resistência quanto ao planejamento da aula. Não percebi este esmero do professor com a aprendizagem. Ouvia que a turma estava ruim, mas não ouvia o sujeito, o professor reconhecer que também teve parte neste processo, não como sendo o culpado, mas que reconhece seus erros e que precisa reavaliar sua prática.

Tem situações que parecem miúdas, mas tem uma dimensão muito grande. São fichas de avaliação do conselho para avaliar a turma, quase que não houve nenhuma contribuição. Não houve uma preocupação quanto a aprendizagem, mas o professor nenhuma vez se colocava como participe desse baixo desempenho dos alunos, avaliando sua própria prática. Quanto as sugestões de atividades que poderiam ser utilizadas para solucionar os problemas enfrentados pelos alunos quase não há nenhuma sugestão.

Os dossiês:

Qual é a função do dossiê, a mãe sequer acompanha o menino aqui na escola. Ela não entende nada. O dossiê em si não tem ajudado, serve para irritar o professor porque exige um tempo muito grande para responder. Não tem valor específico para melhorar a aprendizagem. Ausência de acompanhamento dos pais. O dossiê deve servir para outros propósitos como banco de dados. Muitos foram incinerados, não respondido, não entregam a tempo para os professores. Fala unânime, não vê nenhum objetivo no dossiê, porque é um preenchimento de fichas e dados que vai ser entregue aos pais, que não estão nem aí para o documento, o professor diz que não atinge aos propósitos. A grande maioria da rede não aprova os dossiês. Serviria a outro propósito, ajudar a planejar ações para o ano seguinte, banco de dados para pesquisa, 90% dos professores da rede não aprovam o dossiê.

Ficha:

Falas da turma, no conselho faz um resumo da turma.

O espaço/tempo para o professor planejar suas aulas, é um fator determinante para o planejamento, reconheço sem reservas, além deles reclamarem só tem 1:30 na semana, realizado nas sextas-feiras para o planejamento e coordenação. Como os professores trabalham (matutino e vespertino), pela manhã trabalhava os textos, e a tarde a discussão.

Onde há um tempo para estudo é uma outra coisa, não há tempo.

Valorização do coordenador na escola: professor viu como resistência, acha que a presença inibiu, achando que poderia estar vigiando. Acho que poderia ter feito mais, só tenho 20 horas, alguma reunião não estava presente, mas fiz o que pude. Mesmo indicando que agendaria para assistir as aulas, o professor entendeu que estaria policiando.

Os professores falaram que gostaria de trabalhar com pedagogia de projetos. Organizar um planejamento para saber que projeto vamos desenvolver logo na primeira unidade.

A escola tudo é muito abrupto, muda, muda, muda..... não os resultados, mas outros aspectos.

No campo – várias atividades foram realizadas em campo.

Solicitação da sequencias de conteúdos para ciências sociais: 1º, 2º e 3º.

Gestão é efêmera - a SME é um órgão que precisa de funcionários concursados. Há um banco de informações que precisa ser mantido para as gestões que se sucedem.

2) Gestora da escola em 08/01/2015

Desenvolve um trabalho frente a escola. Outro fato – a escola não elegeu um diretor.

Os dossiê tem que ir para os pais, porquê é um material que a escola não tem como guardar, não tem nenhum espaço, é um trabalho importante, é, mas o professor gasta muito tempo para preencher fora da escola, em casa.

O 1º ano não foi coordenado pela escola por conta da obra da quadro, as salas de aula do primeiro ano foram derrubadas e vão ser construídas em outro local da escola.

Longa conversa sobre a obra, a mudança de gestão e o atraso na obra, etc. Não há repasse dos recursos.

Conversa com a Professora P1: 08/01/2015

Qual sua avaliação sobre sua prática em 2014:

Achei um pouco cansativa, muitos alunos vieram sem pré-requisitos, e a responsabilidade é toda nossa em fazer a criança se desenvolver, nem sempre temos êxito, mas fazemos o possível.

Sobre o livro didático: Esses livros não mudam todos os anos, é de três em três anos. No início do ano, chega as sugestões a gente analisa e manda para a SME e aí, lá tem outros profissionais que acabam selecionando. Na escolha tem os livros, não o guia. Nem sempre o livro escolhido é o indicado pelos professores.

Achei o livro bom, mas há discussões que poderia ser mais aprofundada, como trabalhamos com questões étnicas, quilombolas, e no livro não tem. Fala dos índios, mas dos negros não tem nada. Quando se tem uma figura fica mais fácil para recorrer a memória. Os livros que falam da Bahia, História e Geografia do primeiro ao terceiro ano não tem. O livro de História e Geografia se complementam.

Não segue somente o livro, em maio a junho é só o município. Mas parto dos livros nos conceitos de paisagem, região, etc.

A rotina a vivência é o que é significativo para o aluno, eu faço a ponte entre o que eles estão lendo no livro e a sua realidade. A partir do que eles visualizam eles conseguem relacionar com a sua vivência. Quando solicito os desenhos e ele incorpora os elementos estudados a gente compreende que quanto mais detalhes que eles registram melhor.

As noções espaciais, direita e esquerda há mais dificuldade, mas perto, longe, distante, em cima, em baixo, ao lado, na frente.

Trabalhamos muito a legenda para eles interpretarem. Preciso por exemplo de paisagens mais regionalizadas. Por exemplo: uma figura da Mongólia, se tivesse daqui seria melhor. Há crianças que não tem nem televisão, que sobrevivem do bolsa família. As vezes pensamos que eles não tem conhecimentos mas a televisão, filmes, desenhos fazem eles reconhecerem estes lugares distantes. Sai da escala local para a estadual, nacional até planetária.

No aniversário da cidade não tem nada, este livro poderia ter conteúdos mais regionalizados e não temos.

Se vamos a feira, observamos que o que é vendido lá é produzido pela agricultura familiar.

Sobre os dossiês, o pai não consegue avaliar o que foi respondido no dossiê, é uma linguagem muito técnica. O que interessa aos pais é meu filho tá lendo ou não esta lendo, escreve ou não. Tem alunos que não vão ter problema nenhum, mas há os que precisam de mais atenção. Eu fico me perguntando o que poderia ter feito para ter um resultado melhor. Não sei se a Secretaria vai acabar com eles, porque o preenchimento dele é muito extenso e cansativo.

Em relação a ciências sociais é mais fácil – trabalharam com o registro (certidão de nascimento), diferença de uma criança para outro, eles sabem da diferença mais respeitam. As vezes o aluno consegue surpreender.

Na turma são cinco alunos que vão ser reprovadas. Eu não falo com as crianças, falo diretamente com os pais. Não adianta mandar esta criança lá para frente e eles não conseguem acompanhar a série seguinte. Eu tive um aluno assim, tive um aluno que enviei para a série seguinte e ele não conseguiu, e ele desistiu, eu fiquei me responsabilizando sobre isto, então agora eu estou refletindo bastante sobre esta questão.

Hoje foi o último dia de aula e amanhã é o conselho.

APÊNDICE E - Exemplo de documentos comprobatórios da coleta de dados

APÊNDICE E - Exemplo de documentos comprobatórios da coleta de dados

(P1)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA - LEPEG
QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE BARREIRAS (01)
SEMANA PEDAGÓGICA Data: 08/03/2014

Prezado/a professor/a, estamos desenvolvendo uma pesquisa de doutoramento que trata da formação do Pedagogo para o Ensino da Geografia. A pesquisa a ser realizada tem como objetivo avaliar que matriz de conhecimentos geográficos é necessária na formação do Pedagogo para a atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando entender no conjunto dos processos formativos como se ensina e qual a Geografia se ensina na escola básica. Antecipadamente, agradecemos e nos colocamos à disposição para qualquer dúvida.
Pesquisadoras: Márcia Virgínia Pinto Bomfim (doutoranda - IESA-UFG) e Dra. Lana de Souza Cavalcanti (Orientadora - IESA-UFG).

Nome: Profª 1

Idade: 41 Gênero: () Masc. (x) Fem. Município onde nasceu: Barreiras

Você fez Pedagogia. Ano de ingresso: 1995 Ano de Conclusão: 1999

Universidade: Universidade do Estado da Bahia

Especialização: _____ Ano de Conclusão _____

Instituição: _____ Ano de Conclusão _____

Série: 2º Ano de ingresso no município: 2004 Tempo de experiência no magistério: 21 anos

Vínculo no município: (x) Concurso () Contrato Carga Horária: () 20h (x) 40h

Primeiro Bloco: Atuação

1. Você associa os lugares que você e seus alunos frequentam com os conteúdos da Geografia? Como?
Sim, durante as discussões em sala de aula, na leitura de imagens, visitas.

2. O que você considera como mais importantes para a sua atuação nas séries iniciais no ensino da Geografia? Por onde você inicia o aprendizado dos conhecimentos geográficos?
Trabalhar com conceitos e conhecimentos presentes no cotidiano dos alunos.

3. Nas aulas de Geografia, que procedimentos você adota para tornar estes conteúdos mais significativos para seus alunos?
Discussões dos temas, leitura de imagens, conversas informais para analisar o conhecimento prévio dos alunos, exploração de mapas, cartazes, confecção de materiais, pinturas, desenhos.

4. Na sua escola, você considera que as aulas de Geografia são valorizadas pelos alunos? Pode descrever qualquer situação.
Eles gostam porque é um momento que eles analisam, discutem, expõem as suas vivências, conhecimentos.

5. No início do ano como você planeja as suas atividades em relação à Geografia? Pode comentar quais e em que momentos?
Através do levantamento de conteúdos, análise de livro didático, pesquisa de materiais e outras fontes bibliográficas.

6. O que é trabalhado nas aulas de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
Paisagem, escola, moradia, município, a formação do povo brasileiro, a aula, o trânsito, o trabalho.

7. Quais são os critérios para definir essas atividades? Que materiais você utiliza para preparar suas aulas sobre esse conteúdo (recursos didáticos, fontes bibliográficas, documentos, mapas)?
O estudo dos temas: o interesse da criança, são utilizados textos, diversos cartazes, mapas, fotografias, livro didático, entre outros.

1

8. O que você considera mais relevante no planejamento das suas atividades na escola?

Pensar em conteúdos, metodologias e atividades interessantes que contribuam para a compreensão da relação natureza/sociedade.

9. Que documentos você consulta para planejar e executar as aulas de Geografia?

- livros paradidáticos e didáticos
- internet, jornais, revistas.

10. Quanto a sua prática onde você adquiriu e adquire conhecimentos de Geografia:

- ☒ Na universidade
☒ Na escola
☒ No livro didático

11. Como você aborda os conhecimentos geográficos relacionados ao cotidiano dos alunos? Que conhecimentos são estes? Pode descrever?

Através de discussões, leitura e interpretação de textos, análise de fotografias enfocando a escola, a casa, o município, entre outros.

12. Na sua opinião, que saberes são necessários ao professor para o ensino de Geografia? Do seu ponto de vista você considera importante refletir sobre eles?

O professor deve adotar o papel de mediador, trabalhando na perspectiva de desenvolver competências de leitura, pesquisa, interpretação de informações, portanto o professor deve ter o domínio do conteúdo, metodologias, mídias.

13. Como é feita a escolha dos materiais didáticos? Quem escolheu? E por quê?

É feito mediante análise dos conteúdos pelo docente, buscando aqueles para a compreensão dos temas abordados.

14. Qual a influência dos PCNs na elaboração do planejamento?

É a preocupação de estudar os conteúdos de forma transversal e interdisciplinar, buscando compreender as relações entre sociedade e natureza.

15. De acordo com a LDB nº 9.394/1996, os conhecimentos da Geografia escolar são necessários para as crianças desde a Educação Infantil. Você considera que desde esta idade as crianças precisam deste conteúdo?

Sim, pois os mesmos estão presentes no cotidiano da criança e esta já chega na escola com representações próprias do mundo que a cerca.

16. Quais são os instrumentos de avaliação? Como você avalia se os objetivos foram alcançados (se os alunos aprenderam)? Se eles gostam desse conteúdo?

Observação sistemática, discussões, atividades específicas escritas, atividades de construção de materiais.

17. Há alguma atividade que você considerou significativa para seus alunos nas aulas de Geografia? Pode descrever?

Sim: Construção de cartazes e passeio de tremzinho pelos pontos históricos do município.

Segundo Bloco: Formação

18. Tendo como referência as disciplinas que envolvem a ciência geográfica em sua formação inicial, você acredita estar habilitado para trabalhar com essa disciplina nos anos iniciais da Educação Básica?

- () Sim, me sinto totalmente preparado(a) para ministrar aulas de Geografia;
☒ Sinto pouca dificuldade para ministrar aulas de Geografia;
() Sinto muita dificuldade para ministrar aulas de Geografia;
() Não, não me sinto preparado(a) para ministrar aulas de Geografia.

19. Qual a contribuição das disciplinas referentes à Geografia no curso de pedagogia? O que você acha bom e o que poderia melhorar?

A contribuição é ajudar o docente na busca de ações que reestruturam os conteúdos, inserem os procedimentos didáticos

20. De que forma a Geografia pode contribuir para uma melhor formação inicial em Pedagogia?

Contribui para que o futuro pedagogo compreenda que a Geografia escolar deve valorizar a pesquisa, o conhecimento prévio dos alunos, a proposta pedagógica da escola.

21. Há algum aspecto na sua formação na disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia ou Ensino de Geografia que tenha influenciado a sua prática? (X) Sim () Não Comente sua resposta.

Sim, entender que o ensino da Geografia deve permitir um conhecimento mais amplo da sociedade / natureza

22. Na sua opinião, o que é necessário ao professor saber para interpretar os fatos cotidianos e articulá-los com os conteúdos de Geografia?

É preciso que o professor estude, reflita, analise para que a sua prática seja contextualizada e significativa, estando disponível ao saber.

23. Existe relação da Geografia entre o currículo praticado na universidade e o currículo praticado na escola? (X) Sim () Não. Comente.

Sim, pois os pressupostos do ensino da Geografia vêm sendo reformulados e a universidade também suscita e acompanha essas mudanças

24. A melhor definição de Geografia para você é:

É a ciência que estuda processos, dinâmicas e fenômenos da sociedade e da natureza, compreendendo as relações sociedade / espaço / tempo.

25. Descreva como você analisa a importância e o papel da Geografia no currículo.

A Geografia é muito importante na formação do educando pois instrumentaliza para compreender as relações entre a sociedade e natureza, atuando sobre as mesmas.

26. Pode indicar algum autor de referência da Geografia que fundamenta suas aulas?

Angela Rama

Marcelo Moraes

Sônia Cunha de Souza Danelli

27. Que saberes são necessários ao professor? Como e onde estes conhecimentos se formam?

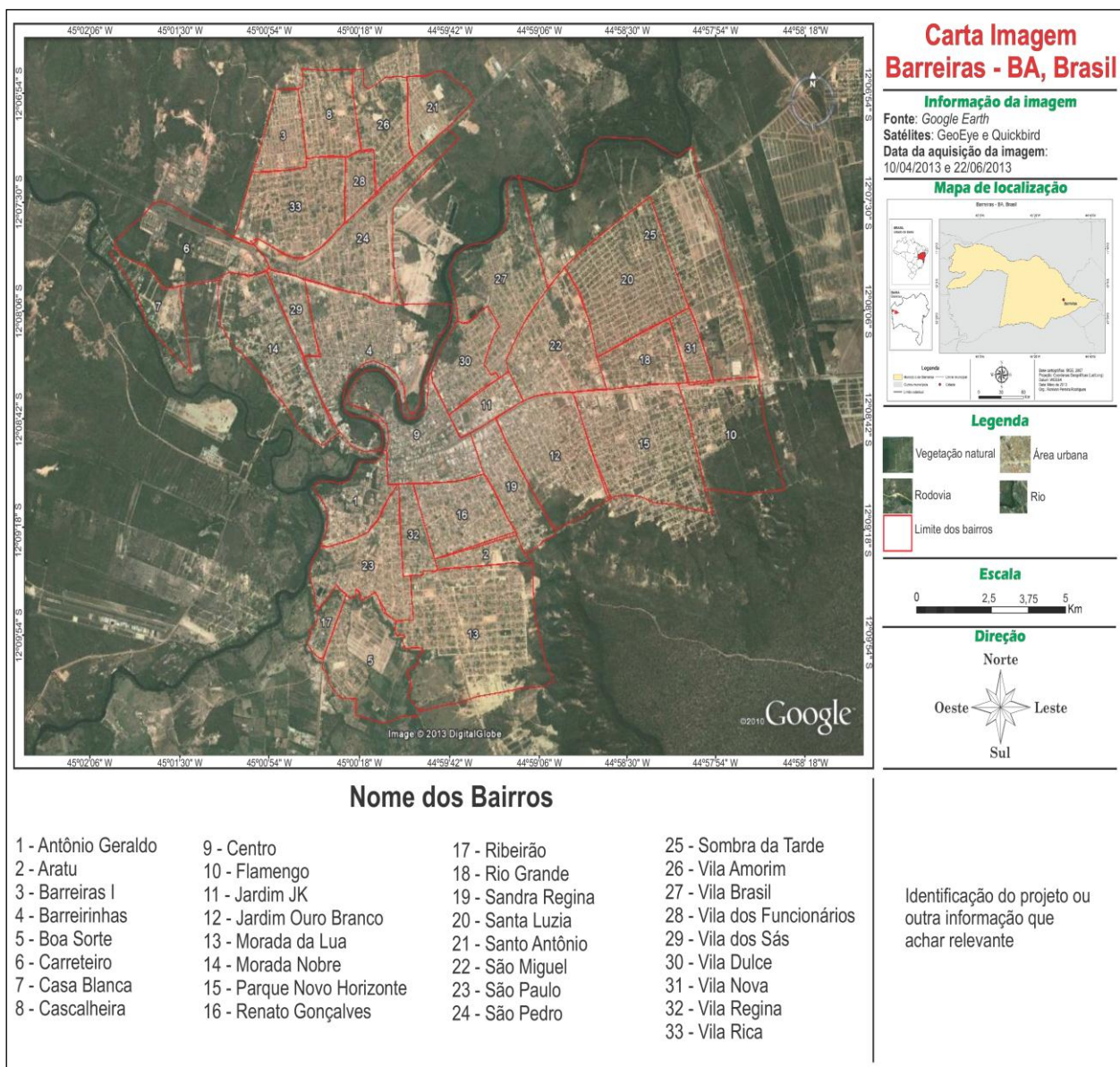
O professor deve ter clareza daquilo que deve ser ensinado, refletir sobre a prática pedagógica, ter conhecimento do currículo, aliar o conhecimento prévio do aluno ao conhecimento científico. Ele forma esses conhecimentos na universidade, no estudo e prática diária.

28. Do seu ponto de vista, qual a contribuição da Geografia para a formação cidadã?

- () Sensibilizar para os problemas sociais.
- () Construir uma perspectiva global do mundo.
- () Sensibilizar para os problemas ambientais.
- () Promover a compreensão da diversidade do mundo.
- () Intervir na resolução de problemas comunitários.
- (X) Compreender as transformações políticas, sociais e ambientais.

Obrigada!

APÊNDICE F: MAPAS

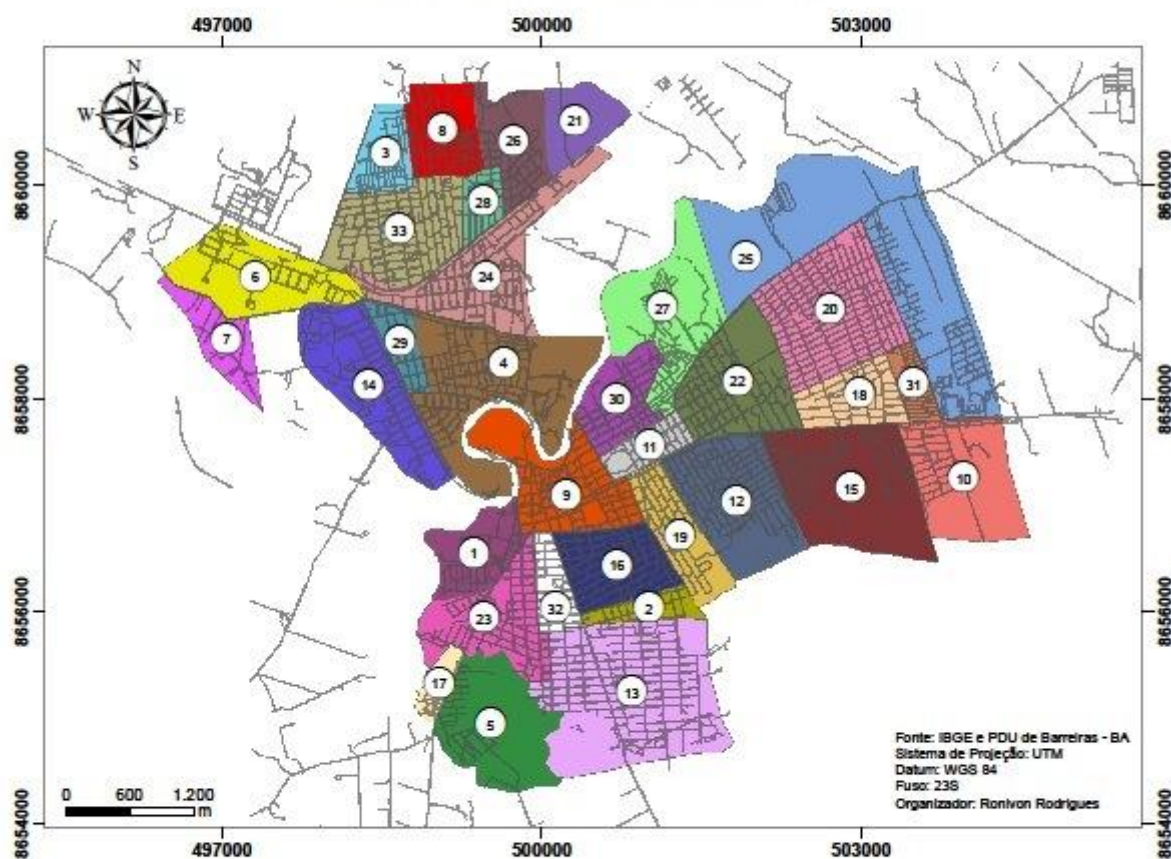


Escola: _____
 Estudante: _____
 Série: _____ Turma: _____ Turno: _____
 Professor (a): _____

Localização da cidade de Barreiras - BA



Mapa da Cidade de Barreiras - Ba



Fonte: IBGE e PDU de Barreiras - BA
 Sistema de Projeção: UTM
 Datum: WGS 84
 Fuso: 23S
 Organizador: Ronivon Rodrigues

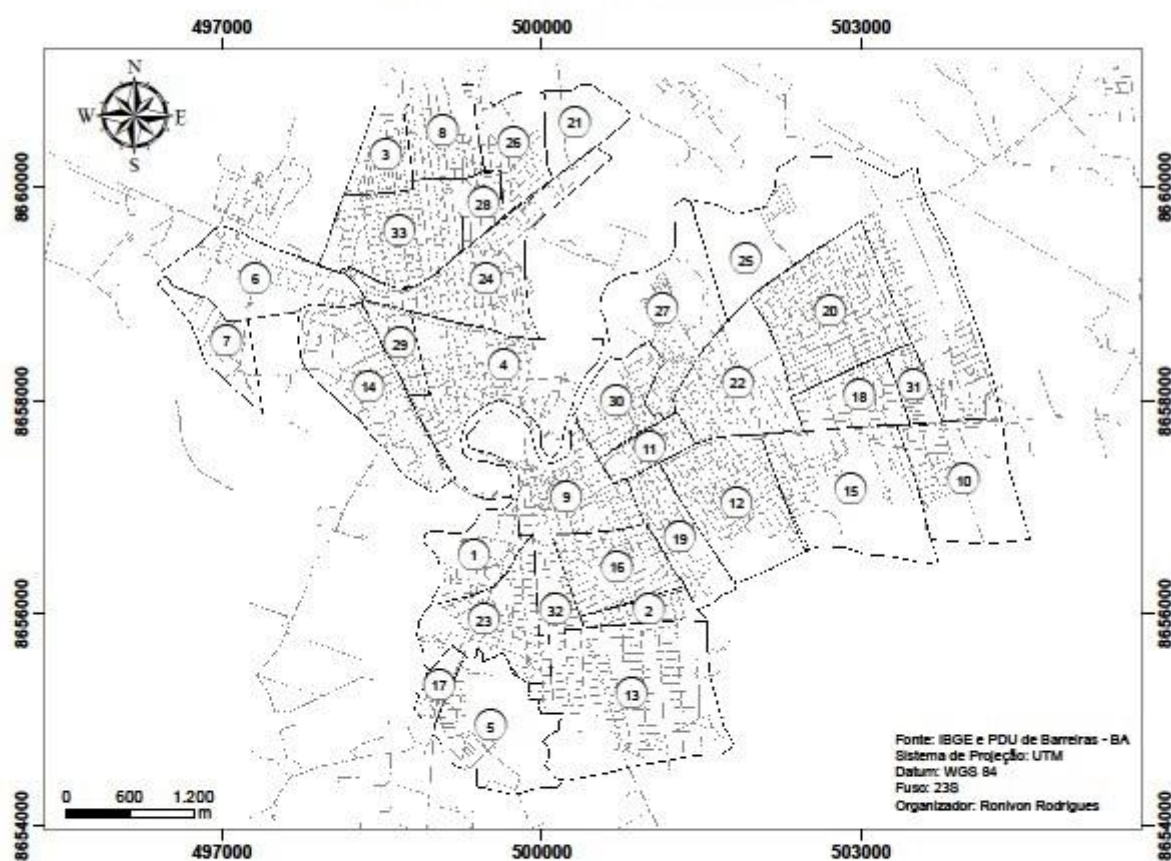
- Bairros**
- | | | | | |
|---------------------|-------------------------|----------------------------|----------------------------|-------------------|
| 1 - Antônio Geraldo | 8 - Cascalheira | 15 - Parque Novo Horizonte | 22 - São Miguel | 29 - Vila dos Sás |
| 2 - Aratu | 9 - Centro | 16 - Renato Gonçalves | 23 - São Paulo | 30 - Vila Dulce |
| 3 - Barreiras I | 10 - Flamengo | 17 - Ribeirão | 24 - São Pedro | 31 - Vila Nova |
| 4 - Barreirinhas | 11 - Jardim JK | 18 - Rio Grande | 25 - Sombra da Tarde | 32 - Vila Regina |
| 5 - Boa Sorte | 12 - Jardim Ouro Branco | 19 - Sandra Regina | 26 - Vila Amorim | 33 - Vila Rica |
| 6 - Carreteiro | 13 - Morada da Lua | 20 - Santa Luzia | 27 - Vila Brasil | |
| 7 - Casa Blanca | 14 - Morada Nobre | 21 - Santo Antônio | 28 - Vila dos Funcionários | |

Escola _____
 Estudante: _____
 Série: _____ Turma: _____ Turno: _____
 Professor (a): _____

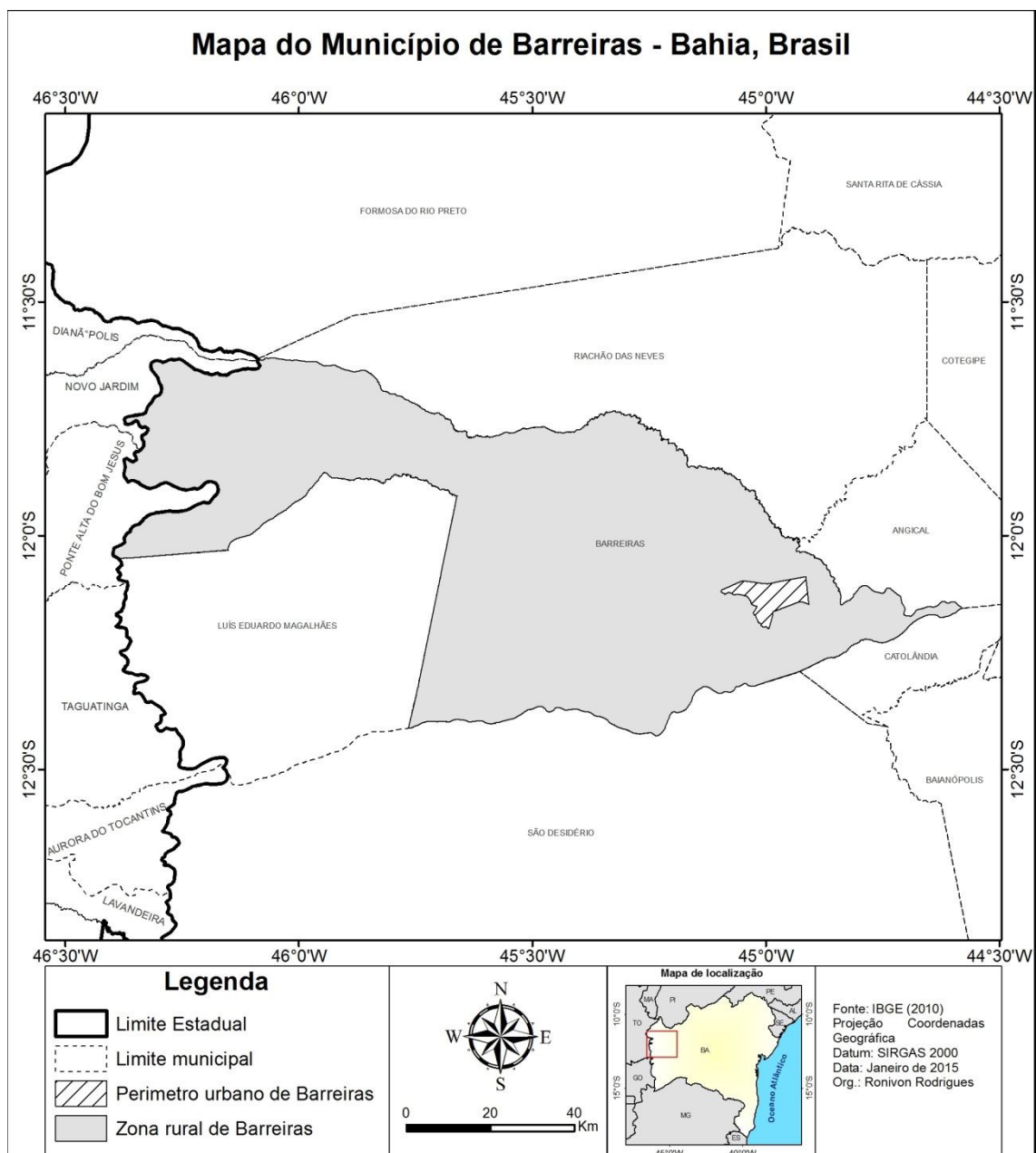
Localização da cidade de Barreiras - BA



Mapa da Cidade de Barreiras - Ba



- Bairros
- | | | | | |
|---------------------|-------------------------|----------------------------|----------------------------|-------------------|
| 1 - Antônio Geraldo | 8 - Cascalheira | 15 - Parque Novo Horizonte | 22 - São Miguel | 29 - Vila dos Sás |
| 2 - Aratu | 9 - Centro | 16 - Renato Gonçalves | 23 - São Paulo | 30 - Vila Dulce |
| 3 - Barreiras I | 10 - Flamengo | 17 - Ribeirão | 24 - São Pedro | 31 - Vila Nova |
| 4 - Barreirinhas | 11 - Jardim JK | 18 - Rio Grande | 25 - Sombra da Tarde | 32 - Vila Regina |
| 5 - Boa Sorte | 12 - Jardim Ouro Branco | 19 - Sandra Regina | 26 - Vila Amorim | 33 - Vila Rica |
| 6 - Carreleiro | 13 - Morada da Lua | 20 - Santa Luzia | 27 - Vila Brasil | |
| 7 - Casa Blanca | 14 - Morada Nobre | 21 - Santo Antônio | 28 - Vila dos Funcionários | |



Escola _____

Estudante: _____

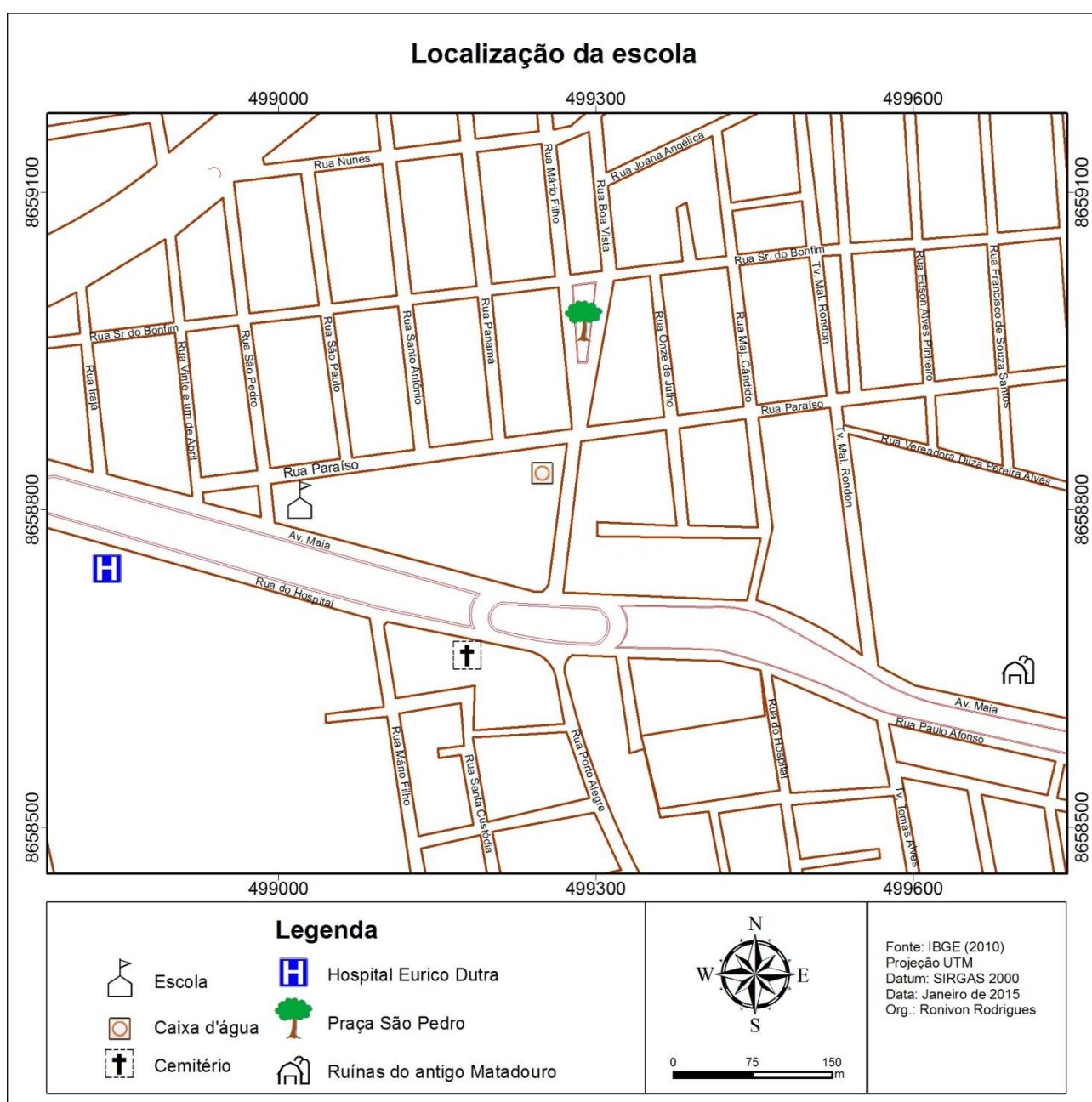
Disciplina: _____ Data: ____/____/____

Ano: _____ Turno: _____

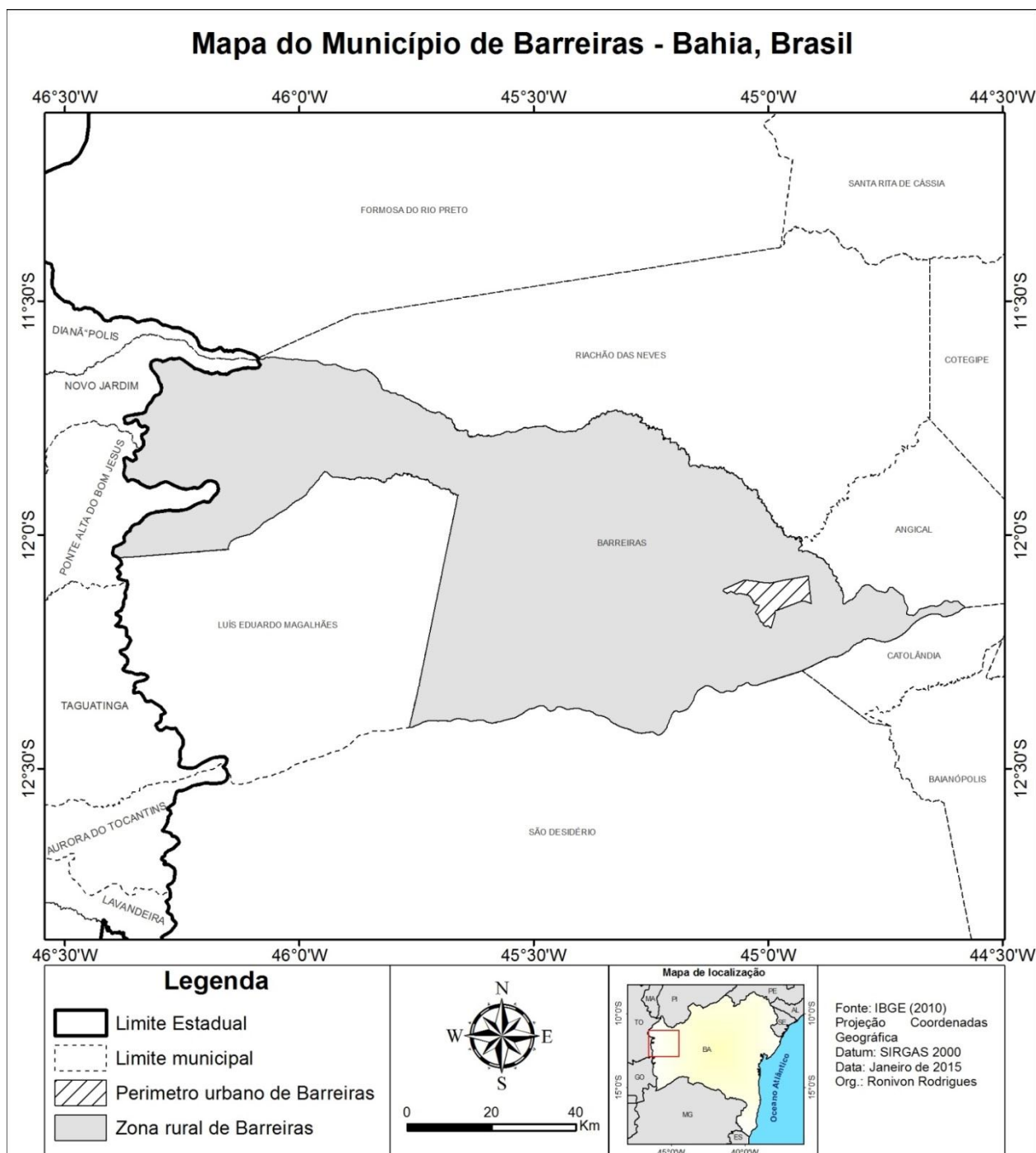
Professor (a): _____ Valor: _____

Atividade

1) Examine com atenção a planta da área urbana de Barreiras. Consulte a legenda para identificar a localização dos equipamentos urbanos.



2) Agora faça as atividades a seguir no mapa que colou no seu caderno.



- a. Com uma caneta preta, reforce no mapa os limites do município de Barreiras.
- b. Escolha uma cor e pinte a área rural do município.
- c. Pinte de outra cor a área urbana do município.
- d. Pinte a legenda com as cores que você usou no mapa.

APÊNDICE G: Exemplo de roteiro para atividade de campo ou aula passeio

CENTRO EDUCACIONAL TARCILLO VIEIRA DE MELO

AULA PASSEIO: CONHECENDO A CIDADE

Data da Viagem 12 /09//2014

Horário de saída: **07:30** do Centro Educacional Tarcilo Vieira de Melo

Horário de retorno: **11:00** horas

JUSTIFICATIVA

Os novos parâmetros curriculares sugerem os trabalhos de campo nas diferentes áreas do conhecimento, e sobretudo, na Geografia. Esta atividade tem como objetivo o desenvolvimento do trabalho de campo ou aula passeio como proposta pedagógica que articule a escola e seu entorno com visita *in loco* a locais que marcam a história e memória de nossa cidade, como as ruínas do antigo Abatedouro Municipal e da Usina Hidroelétrica, Centro Histórico, Mercado Municipal e Anel Viário. Esta proposta articula conteúdos trabalhados em sala de aula sobre o nosso município e sobre a cidade marcando as comemorações do aniversário de Barreiras.

Acreditamos que com esta atividade, estaremos fortalecendo o conhecimento e motivando nossos alunos a aprendizagens mais significativas, pois, estamos considerando suas experiências vividas em sua prática cotidiana, bem como, para nós professores, criando a possibilidade de desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares, inovar nas metodologias, nas estratégias e ser capaz de elaborar nosso próprio material de apoio apropriando-nos do espaço de produção de conhecimento - a nossa escola.

OBJETIVOS

- Visita para reconhecimento de locais em nossa cidade para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Centro Educacional Tarcilo Vieira de Melo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Estimular o conhecimento sobre a cidade - aspectos físicos e culturais na paisagem urbana, aspectos significativos: cheiro, sons, ideias, sentimentos, história.
- Produção de material didático de geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Possibilitar a interdisciplinaridade. Proporcionar novas propostas metodológicas para o ensino de geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As atividades referentes a este projeto envolvem quatro momentos distintos:

1. Atividades desenvolvidas abordando o conteúdo em sala de aula no mês de maio oferecendo aos nossos alunos a possibilidade de explorar contextos relativos aos elementos do espaço urbano como a cidade e o município;
2. Escolha de uma área para visita, próximo ao cotidiano e realidade do Centro Educacional Tarcilo Vieira de Melo;
3. Visita às áreas selecionadas oferecendo ao alunado a visualização didática das informações, questionamentos e conceitos abordados no conteúdo analisado em sala de aula:

ANTIGO ABATEDOURO MUNICIPAL

**ASPECTOS A SEREM ABORDADOS:**

- . Construção , fundação, localização e função;
- . Importância econômica para a cidade na época;
- . Produtos beneficiados;
- . Relevância histórica para memória da cidade;
- . Função na atualidade;
- . Proximidade com a escola.
- . Preservação

RUÍNAS DA USINA HIDROELÉTRICA

**ASPECTOS A SEREM ABORDADOS:**

- . Construção, fundação, localização e função;
- . Importância da Usina Hidroelétrica para a cidade;
- . Benefícios para a cidade
- . Ruínas da Usina Hidroelétrica
- . Proximidade com a escola.
- . Preservação

ANEL VIÁRIO

**ASPECTOS A SEREM ABORDADOS:**

- . Sistema de transportes;
- . Vias de acesso;
- . Eixos articuladores;
- . Transporte coletivo;
- . Localização.

CAIS E CENTRO HISTÓRICO

**ASPECTOS A SEREM ABORDADOS.**

- . História e memória da cidade,
- . Conjunto arquitetônico;
- . Modificações na paisagem do Centro Histórico;
- . Função no tempo/espaço;
- . Preservação do Centro Histórico.

ANEL VIÁRIO

**ASPECTOS A SEREM ABORDADOS:**

- . Sistema de transportes;
- . Vias de acesso;
- . Eixos articuladores;
- . Transporte coletivo.

ROTEIRO:**ÁREA DE ESTUDO**

EXPECTATIVA DE APRENDIZAGEM

- . Reconhecer os elementos naturais e culturais na paisagem urbana.
- . Estabelecer relações topológicas no espaço: distância (perto, longe, próximo), extensão (limites, grande, pequeno, área), localização (rua, bairro, escola, cidade)
- . Estabelecer a noção de pertencimento social.
- . Perceber as transformações na paisagem.
- . Percepção sobre circulação e deslocamentos (pessoas, objetos, informação).
- . Identificar patrimônio histórico.
- . Realizar produções textuais - croquis, mapas mentais, síntese, painéis com o conteúdo abordado.
- . Realizar trabalho em grupo, desenvolver a cooperação e ação crítica para construção conjunta do conhecimento adquirido.

DICAS

Antes:

- Realizar levantamento bibliográfico sobre a área estudada
- Buscar conhecer a área a ser trabalhada sob a ótica dos objetivos do trabalho (conhecimento já sistematizado).

Preparar-se com o material necessário a uma viagem de campo: máquina fotográfica, caderneta ou prancheta, roupas adequadas, lanche, instrumentos para verificação (mapas, carta topográfica, bússola, sacos plásticos p/ amostra e lixo pessoal, binóculo)

Durante

- Observar e anotar as informações relevantes

Depois

- Sistematizar as informações

TER EM MENTE:

Que o “campo” é uma parte importante para fixação e desdobramentos do conhecimento adquirido. Ir à campo é sair com objetivos determinados.

Estar no campo é expormo-nos a um desafio: o do ver, do conhecer e do entender.

ANEXOS

ANEXO A

Meus Primeiros Passos

Aos poucos, foram chegando os primeiros moradores, vindos das margens do Rio São Francisco, os quais ajudaram a equilibrar-me, iniciando a construção de outros casebres de taipa ou adobe, alguns espalhados, outros enfileirados, formando assim a primeira rua batizada com o nome de Humaitá, onde os moradores nos finais de reuniam-se para fazer batucadas, forró's regados por comes e bebes, discussões e até brigas, dando origem ao nome desse rua em decorrência das vitórias alcançadas pelos brasileiros nas lutas do Brasil contra o Paraguai - Batalha de Humaitá.

A segunda rua, bem mais distante da primeira, foi a de São Desidério, assim chamada por ter sido formada por pessoas que vinham de São Desidério, localidade vizinha.

Embora a passos lentos e inseguros, fui crescendo, equilibrando-me, atraindo pessoas de vários outros lugares as quais chegavam, construía suas rústicas moradias, sem fiscalização do poder central, ficando assim tudo desarrumado como ocorria normalmente com as cidades antigas do País (p.23).



Câmara Municipal de Barreiras
ESTADO DA BAHIA

LEI Nº 723/006, DE 31 DE MAIO DE 2006.

Institui na grade curricular das escolas municipais do ensino fundamental, nas disciplinas História e Geografia, os assuntos inerentes da região Oeste da Bahia.

A CÂMARA MUNICIPAL DE BARREIRAS, ESTADO DA BAHIA, no uso de suas atribuições legais e regimentais,

APROVOU:

Art. 1º - Ficam incluídos na grade curricular das escolas municipais do ensino fundamental, nas disciplinas História e Geografia, os assuntos inerentes da região Oeste da Bahia, com carga horária mínima de uma hora-aula por semana, alternadamente, por matéria.

Parágrafo Único: Para inclusão de que trata o "CAPUT" deste artigo, serão obedecidos os procedimentos legais previstos pelas legislações federais e estaduais vigentes.

Art. 2º - A criação do programa estabelecido no artigo anterior visa atender os seguintes objetivos:

- I – Levantamento de informações culturais, sociais, políticos e econômicos da região.
- II – Compilar os dados disponíveis, enriquecendo-os com pesquisas continuadas, editando-os e transformando-os em material didático a ser adotado no ensino fundamental.
- III – Fomentar o conhecimento histórico, geográfico, antropológico e da biodiversidade regional.



Câmara Municipal de Barreiras
ESTADO DA BAHIA

Parágrafo Único: As temáticas serão abordadas de forma padronizada, observando-se, para tanto, o nível de ensino.

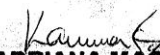
Art. 3º - A Secretaria Municipal de Educação poderá, com objetivo de viabilizar a execução desta lei, celebrar acordos, convênios e parcerias com entidades ou estabelecimentos de ensino superior, públicos ou privados e ONG's, para capacitação de docentes, acesso a pesquisas e material que enriqueça o conhecimento sobre a Região Oeste.

Art. 4º - As despesas decorrentes da execução da presente lei correrão por conta de dotações orçamentárias próprias, suplementadas se necessário.

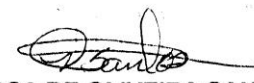
Art. 5º - O Poder Público Municipal regulamentará esta lei, no que couber, no prazo de 60 (sessenta) dias, contados da data de sua publicação.

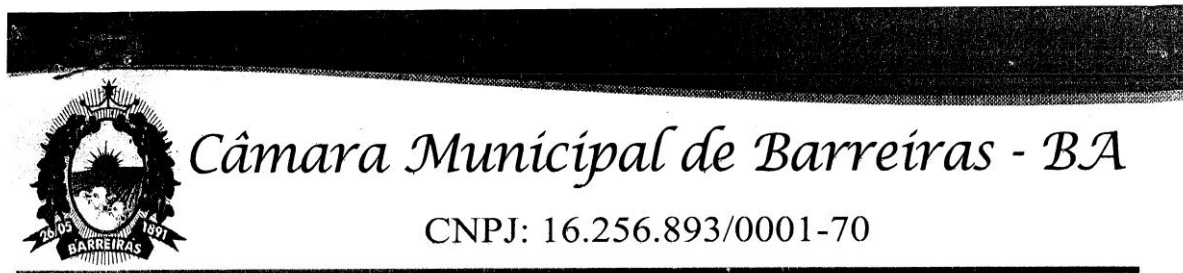
Art. 6º - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Sala das Sessões, em 02 de junho de 2006.


KELLY ADRIANA MAGALHÃES
Presidente


IREMÁ OLIVEIRA NASCIMENTO
1º Secretário


IZABEL ROSA DE OLIVEIRA SANTOS
2ª Secretária

**LEI Nº 1.122/2014, DE 29 DE OUTUBRO DE 2014.**

EMENTA: Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão do conteúdo "História de Barreiras", na Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências.

A CÂMARA MUNICIPAL DE VEREADORES DE BARREIRAS, ESTADO DA BAHIA, no uso de suas atribuições legais e regimentais,

APROVOU:

Artigo 1º- Fica incluído na grade curricular das escolas públicas e particulares de Barreiras o conteúdo "História de Barreiras".

Artigo 2º- O conteúdo programático "História de Barreiras" deverá ser ministrado para todos os alunos do Ensino Fundamental.

Artigo 3º- Os professores deverão ser capacitados para ministrar a referida matéria.

§ 1º- A capacitação dos professores deverá ser feita anualmente durante o Encontro da Semana Pedagógica.

§ 2º- O conteúdo deverá tratar dos principais fatos históricos como: nascimento da cidade, primeiros moradores, fatos marcantes na história do país, a navegabilidade do Rio Grande, a vinda dos cearenses e gaúchos, as mudanças causadas pela agricultura, etc.

Artigo 4º- A Prefeitura do Município de Barreiras deverá manter um acervo e banco de dados para que seja possível consultar e atualizar material didático e histórico.

Antônio

Raul



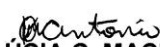
Câmara Municipal de Barreiras - BA

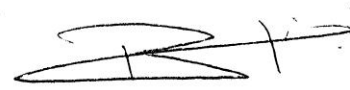
CNPJ: 16.256.893/0001-70

Artigo 5º- Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Sala das Sessões, 29 de outubro de 2014.


CARLOS TITO MARQUES CORDEIRO
Presidente


KARLÚCIA C. MACÊDO
1ª Secretária


ANTÔNIO EUGÊNIO BARBOSA
2º Secretário

ANEXO D – Ficha de acompanhamento Dossiê da Aprendizagem



Secretaria Municipal de Educação de Barreiras
Ficha de acompanhamento e registro das avaliações da aprendizagem - 2º ano

Orientações de preenchimento

Cada expectativa será avaliada e marcada de acordo com a legenda abaixo:

Legenda:

S	Satisfatório	Quando o aluno tiver desenvolvido satisfatoriamente a expectativa de aprendizagem.
PS	Parcialmente satisfatório	Quando o aluno estiver em fase final de desenvolvimento da expectativa, demonstrando ter aprendido a maioria dos aspectos que ela abrange.
PSI	Parcialmente satisfatório em estágio inicial	Quando o aluno ainda não tiver desenvolvido a expectativa de aprendizagem/objetivo, mas demonstra ter aprendido alguns aspectos dos conteúdos que ela abrange. Será necessário, sempre , apontar no espaço do registro descritivo do dossiê, o que não foi aprendido.
NA	Não atende	Para os casos de alunos que não desenvolveram a capacidade prevista ou que o número de faltas não permitir a avaliação da aprendizagem. Será necessário, sempre , justificar as expectativas de aprendizagem marcadas como Não Atende.
NT	Não trabalhado	Quando a expectativa de aprendizagem não tiver sido trabalhada na unidade avaliada.

Referência para os níveis de aprendizagem

NA	Pontos obtidos	Percentuais de aprendizagem
N1	Até 3 pontos	Até 30% de aprendizagens realizadas
N2	3,1 a 4,9 pontos	de 31% a 49% de aprendizagens realizadas
N3	5,0 a 6,9 pontos	de 50% a 69% de aprendizagens realizadas
N4	7,0 a 8,9 pontos	de 70% a 89% de aprendizagens realizadas
N5	9,0 a 10 pontos	de 90% a 100% de aprendizagens realizadas

Cálculo do nível de aprendizagem:

$$NA = (S \times 10) + (PS \times 7) + PSI \times 3$$

Nº expectativas válidas