UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH – IV

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – MPED

A GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I:

PRÁTICAS DOCENTES E OS DESAFIOS PARA ENSINAR A LER O MUNDO

CARLOS LIMA FERREIRA

JACOBINA-BA

2016

CARLOS LIMA FERREIRA

A GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I:

PRÁTICAS DOCENTES E OS DESAFIOS PARA ENSINAR A LER O MUNDO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED.

Orientador: Prof. Dr. Jerônimo Jorge Cavalcante Silva

JACOBINA-BA

2016

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Ficha Catalográfica Elaborada pelo Bibliotecário:
João Paulo Santos de Sousa CRB-5/1463

Ferreira, Carlos Lima
F383g A geografia no ensino fundamental I: práticas docentes e os desafios para ensinar a ler o mundo / Carlos Lima Ferreira
Jacobina - BA
159 f.

Dissertação (conclusão do curso de pós-graduação Strictu Senso / Programa de pós-graduação em educação e diversidade da Universidade do Estado da Bahia, MPED, Departamento de ciências humanas – Campus IV). Universidade do Estado da Bahia, 2016.
Orientador: Prof. Dr. Jerônimo Jorge Cavalcante Silva

1. Ensino fundamental I. 2. Docência em geografia. 3. Práticas pedagógicas. 4. Formação de professores. I. Título.

CDD – 910.7

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS IV/JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE.
COLEGIADO DO PROGRAMA DO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

MPED

FOLHA DE APROVAÇÃO

CARLOS LIMA FERREIRA

A GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: PRÁTICAS DOCENTES E OS DESAFIOS PARA ENSINAR A LER O MUNDO

Dr. Jerônimo Jorge Cavalcante Silva (Orientador) _____
Doutor em Calidad y Procesos de Innovación Educativa pela Universidade Autonôma de Barcelona, Espanha

Prof. Dr. Janio Roque Barros de Castro (Membro interno) _____
Doutor em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof.ª Dr.ª Ilma Maria Fernandes Soares (Membro interno) _____
Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Prof.ª Dr.ª Luciene Souza Santos (Membro externo) _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Jacobina, 27 / 07 / 2016

CARLOS LIMA FERREIRA

A GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: PRÁTICAS DOCENTES E OS DESAFIOS PARA ENSINAR A LER O MUNDO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia, Campus IV – Jacobina, como requisito parcial para aquisição do título de Mestre.

Aprovada em 27 de julho de 2016.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Jerônimo Jorge Cavalcante Silva - Orientador
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

_____

Prof. Dr. Jânio Roque Barros de Castro - Examinador
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

_____

Prof.ª Dr.ª Luciene Souza Santos - Examinadora
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

_____

Prof.ª Dr.ª Ilma Maria Fernandes Soares - Examinadora
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

JACOBINA-BA

2016

DEDICATÓRIA

Àqueles que trabalham e crêem numa educação pública transformadora, capaz de formar cidadãos que possam fazer do mundo um lugar melhor para todos.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais José Raymundo (*in memoriam*) e Maria de Lourdes, os maiores educadores que tive, com amor e dedicação me passaram valores e representaram as primeiras lentes pelas quais passei a ler o mundo.

Às professoras das unidades escolares parceiras por terem aberto as portas das suas salas de aula, compartilhando as suas experiências profissionais, que tanto enriqueceram as nossas discussões. E por acreditarem que juntos podemos construir uma educação realmente libertadora.

Aos demais membros dessas comunidades escolares e à SEMEAR pela receptividade e por colocarem-se sempre à disposição para atender às demandas dessa pesquisa.

Ao meu orientador Prof. Dr. Jerônimo Silva pela parceria, confiança e colaboração que tornaram possível a realização desse projeto.

Aos professores examinadores membros da banca, minha eterna admiração e gratidão pela valiosa participação nesse momento tão importante da minha trajetória acadêmica.

Aos amigos Amós, Almira, Jamile Simões, Railane, Gilmara Belmon, Ednalda, Jamille Lima, Dalva, Marluce, Michael, Fredson Timbira, Francisco Sales, Jaime Baratz, Cinthia Nolácio, Joselito Manuel e Rita Souza pelos ensinamentos e apoio integral.

À comunidade do MPED que, por meio das convivências e reflexões realizadas, ampliou a minha visão acerca das diversidades que constituem o processo educativo e social.

Aos companheiros de curso Clecion, Marcelo, Camila, Carliane, Keila e Adenir pela generosidade e por compartilharem momentos de aprendizagens e, consequente, crescimento profissional e pessoal.

A Adevanucia, Ana Lúcia, Eliana, Cristiane e Tânia pelo contínuo incentivo e elevado espírito solidário. Com vocês além dos conhecimentos acadêmicos, formei fortes e permanentes laços de gratidão e amizade.

À comunidade do DCH – IV e aos companheiros do Colegiado de Geografia pelo acolhimento e contribuições, atributos tão significativos para que eu pudesse me dedicar inteiramente à pesquisa.

Aos meus mestres, colegas de profissão, alunos e companheiros das unidades escolares por onde andei e tanto aprendi, meu sincero apreço e carinho.

A toda minha família, de maneira especial à minha irmã Nonó, pela paciência, solicitude e os mais que necessários direcionamentos.

Aos meus filhos, Laura e Davi, pelo amor incondicional e alegrias proporcionadas todos os dias. Por serem a minha fonte de inspiração, aqueles que motivam os meus passos e dão sentido à minha caminhada. Amo vocês!

À minha esposa, Perolina, pelo amor ilimitado, compreensão, incentivo e companheirismo ao longo da nossa história de vida.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a materialização desse sonho.

E, por tudo isso, agradeço principalmente a Deus, pelo dom da vida, por iluminar os meus caminhos e assegurar o convívio com pessoas e espaços tão especiais.

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele”

Paulo Freire

RESUMO

O ato de ensinar exige constantes reflexões acerca dos métodos e práticas pedagógicas empregados pelos educadores e, sobretudo, os seus desdobramentos na vida escolar e social. Sob essa ótica, essa dissertação tem como objetivo refletir a respeito das práticas e concepções dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre o ensino de Geografia, a fim de compreender as realidades e a consequente formação de consciências cidadãs, visto que é nesse segmento escolar onde se constroem as bases para uma instrução significativa. A pesquisa baseia-se nas análises das atividades desenvolvidas por professores e os relativos rendimentos apresentados pelos alunos em unidades escolares, localizadas no distrito de Inhatá, município de Amélia Rodrigues - Bahia. Fundamentados nos princípios da pesquisa participante, elegeu-se uma análise qualitativa dos dados, interpretados a partir da realização de observações, da análise documental e do uso de questionários e entrevistas com docentes investigados. Após essa etapa, identificou-se que a formação continuada específica dos professores é um mecanismo indispensável para a construção de saberes que possibilitam a realização de uma práxis condizente com as concepções da Geografia. Diante disso, constatou-se a necessidade da promoção de encontros para o compartilhamento de ideias e a socialização de experiências, com a finalidade de planejar estratégias para a ressignificação didática do ensino. Nessa perspectiva, por meio de um processo colaborativo, foi pensada a oficina pedagógica temática – A Geografia sem Segredos: Teoria e Prática. O produto desses encontros formativos será a elaboração de Proposições Metodológicas para Trabalhar com Geografia no Ensino Fundamental I. Assim, essa qualificação profissional docente merece destaque, na medida em que visa instrumentalizar os professores para lidar com os princípios da análise espacial – principal objeto de estudo da Geografia –, contribuindo para que os educandos desenvolvam a capacidade de apreensão da realidade e compreendam as diversidades, a partir da percepção e interpretação dos fatos e fenômenos espaciais, nas suas diferentes escalas. Com isso, acredita-se que, pesquisando e discutindo questões inerentes ao sistema educativo, o professor pode ampliar a visão sobre os possíveis caminhos para a construção de uma educação de qualidade, capaz de contribuir para que o aluno evolua no modo de sentir, pensar e ler o mundo, refletindo positivamente na construção da sociedade.

Palavras-chave: Ensino Fundamental I. Docência em Geografia. Práticas Pedagógicas. Formação de Professores.

ABSTRACT

The act of teaching requires constant thoughts about the pedagogical methods and practices used by educators and, about everything, its consequences in school and social life. From this point of view, this dissertation aims to think about teaching practices conceptions of the initial of Elementary School in studying of Geography to understand the realities and the consequent formation of civic consciousness, since it is in this segment school that builds the foundation for a significant instruction. The research is based on analysis of the work of teachers and for income presented by the students in school units located in Inhatá district of Amélia Rodrigues City - Bahia. Based on the principles of participatory research, it was elected a qualitative analysis of the data interpreted from the observations, documentary analysis and the use of questionnaires and interviews with teachers investigated. After this stage, it was identified that the specific continuing education of teachers is an essential mechanism for building knowledge that allows the achievement of a consistent practice with the concepts of Geography. Before that, it notes the necessity to promote meetings for sharing ideas and experiences of socialization in order to plan some strategies for didactic teaching resignification. In this perspective, through the collaborative process, it was elaborated the pedagogical thematic workshop - Geography without Secrets: Theory and Practice. The product of these training meetings will be the elaboration for Methodological Proposals to work with Geography in Elementary School I. So, this teaching qualification has some featured when the teachers deal with the principles of spatial analysis (main object of Geography studying), helping the students develop the apprehension of reality capacity and understand the diversities from the perception and interpretation of the facts and spatial phenomena, in its different scales. Thus, it is believed that by researching and discussing the issues related to the education system, the teacher can enlarge the view of the possible ways for a quality education construction, able to contribute to the student evolution in the way of feeling, thinking and reading the word, thinking positively about building society.

Keywords: Elementary School I. Teaching Geography. Pedagogical Practices. Teacher Training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGB	Associação dos Geógrafos Brasileiros
ART	Artigo
BA	Estado da Bahia
EMADW	Escola Municipal Antenor Deusdeth West
EMESR	Escola Municipal Elizete Santos Reis
FFCL	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
GEAR	Grupo Escolar Amélia Rodrigues
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MPED	Mestrado Profissional em Educação e Diversidade
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEMEAR	Secretaria Municipal de Educação de Amélia Rodrigues
SIDRA	Sistema IBGE de Recuperação Automática
TRANSE	Projeto Transformando a Educação no 1º Grau
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 Município de Amélia Rodrigues – Bahia.....64

Figura 02 Os distritos do município de Amélia Rodrigues.....65

Figura 03 Trajeto Amélia Rodrigues-Inhatá.....67

Figura 04 Distrito de Inhatá.....67

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 Unidades Escolares que passaram a ter turmas do Ensino Fundamental I, em Inhatá.....69

Quadro 02 Distribuição dos anos/turmas por Unidade Escolar.....82

Quadro 03 Recursos necessários..... 124

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 População total residente nos distritos do município de Amélia Rodrigues, anos de 1991, 2000 e 2010 e crescimento relativo 1991-2000 e 1991-2010.....66

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15
1 O ENSINO DE GEOGRAFIA: ASPECTOS HISTÓRICOS E PRESSUPOSTOS POLÍTICOS 23
1.1 A GEOGRAFIA ESCOLAR E O CENÁRIO NACIONAL 25
1.2 A DICOTOMIA NO ENSINO: AS “GEOGRAFIAS” TRADICIONAL E CRÍTICA 29
1.3 A GEOGRAFIA E O ENSINO FUNDAMENTAL I 33
1.4 REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILERAS E OS RUMOS DA GEOGRAFIA: O ENSINO NESSA CONJUNTURA 36
1.4.1 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: UMA NOVA PERSPECTIVA NO PROCESSO EDUCATIVO 39
2 O ENSINO DE GEOGRAFIA: LIMITES E PERSPECTIVAS 42
2.1 ENSINAR: AÇÃO DOCENTE VOLTADA PARA A FUNÇÃO ESCOLAR E SOCIAL 44
2.2 A FORMAÇÃO E A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE QUEM ENSINA 47
2.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DIFERENTES CONTEXTOS E A SUA RELAÇÃO COM O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA 52
2.1.1 ESTUDOS CONTEXTUALIZADOS: APROXIMANDO OS SABERES ESCOLARES E A VIDA COTIDIANA 53
2.4 ENSINAR GEOGRAFIA: CONSTRUIR A NOÇÃO DE ESPAÇO E APRENDER A “LER O MUNDO” 56
3 AS ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS 60
3.1 MAPEANDO OS ESPAÇOS PESQUISADOS 63
3.1.1 ESCOLA MUNICIPAL ELIZETE SANTOS REIS 69
3.1.2 ESCOLA MUNICIPAL ANTENOR DEUSDETH WEST 70
3.1.3 GRUPO ESCOLAR AMÉLIA RODRIGUES 71
3.2 DELINEANDO O PERFIL DAS PROFESSORAS/COLABORADORAS 72
3.3 OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA: COLETANDO OS DADOS 74
3.3.1 ENTREVISTA 74
3.3.2 OBSERVAÇÃO 76
3.3.3 QUESTIONÁRIO 78
3.3.4 ANÁLISE DOCUMENTAL 79

4 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA: RESULTADOS E DISCUSSÕES.....81
4.1 AS OBSERVAÇÕES DAS AULAS: ACOMPANHANDO O DIA A DIA DOCENTE 81
4.2 A APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS: REGISTROS HISTÓRICOS DE UMA VIDA.....101
4.3 A ANÁLISE DOCUMENTAL: VERIFICANDO OS PAPÉIS 103
4.4 AS ENTREVISTAS: OUVINDO AS PROTAGONISTAS.....105
5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EDUCACIONAL – OFICINA PEDAGÓGICA TEMÁTICA – A GEOGRAFIA SEM SEGREDOS: TEORIA E PRÁTICA.....116
5.1 APRESENTAÇÃO.....116
5.2 JUSTIFICATIVA 118
5.3 OBJETIVOS 119
5.3.1 GERAL 119
5.3.2 ESPECÍFICOS 119
5.4 OFICINAS PEDAGÓGICAS TEMÁTICAS: UMA ALTERNATIVA PARA DESVENDAR A GEOGRAFIA 119
5.4.1 PERCURSO METODOLÓGICO 122
5.4.2 PÚBLICO-ALVO.....123
5.4.3 PARCERIAS ESTABELECIDAS 123
5.4.4 RECURSOS NECESSÁRIOS 124
5.4.5 AVALIAÇÃO.....124
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....126
REFERÊNCIAS.....131
SITES CONSULTADOS 142
APÊNDICES 143
ANEXOS 159

INTRODUÇÃO

"O mundo é formado não apenas pelo que já existe,
mas pelo que pode efetivamente existir"
Milton Santos

O mundo contemporâneo, com todos os seus avanços tecnológicos, antagonismos e injustiças existentes, tem imposto grandes desafios para a educação. Nesse contexto, o educador não pode ser apenas um transmissor de conteúdos específicos, mas um mediador do processo de ensino e aprendizagem, um entusiasta que procura meios para despertar a percepção crítica dos alunos frente à realidade. Para tanto, ele precisa ter o olhar sensível, voltado a identificar e pesquisar os fatores que comprometam o fazer pedagógico, criando possibilidades que contribuam para uma formação integral dos sujeitos, através da construção de conhecimentos significativos que favoreçam a compreensão e o respeito às diversidades do mundo. Sob essa ótica, o ensino de Geografia tem um papel primordial, na medida em que proporciona a leitura e a compreensão de mundo, a partir do estudo dos seus espaços, com seus conflitos e contradições, em diferentes escalas.

Quando criança, despretensiosamente, a dinâmica do espaço geográfico já despertava a minha curiosidade, ao observar paisagens e as relativas mudanças impostas pela ação humana, em Itapetingui, comunidade onde morava, no município de Amélia Rodrigues – Bahia, percebia que as matas nativas perdiam espaço para os imensos canaviais destinados à produção de açúcar, pois essa foi, durante décadas, a principal atividade econômica da região.

O primeiro passo para demonstrar o valioso papel do professor para a minha formação como indivíduo, reporta-me à infância, quando, em meados da década de 1970, a maneira como a professora de 1ª à 4ª série, Maria da Hora, já motivava a leitura, contando histórias ao longo das aulas e sorteando livros de contos a cada final do ano letivo. Essa professora, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas por uma comunidade desprovida de recursos financeiros e pedagógicos, que a época impunha, trazia para as aulas assuntos que despertavam o interesse e a curiosidade dos estudantes, como o episódio da chegada do homem à Lua.

Experiências da infância contribuem para a formação escolar e consequentemente para a internalização dos conteúdos que vão sendo apresentados durante o contínuo processo educativo. Conforme Lang (2001, p.103). “[...] a memória reaviva lembranças e sentimentos... pois reconstrói o passado com os valores e as perspectivas de hoje”. Sendo assim, compreendemos que aquilo que somos está impregnado das heranças e representações do nosso passado, das nossas memórias afetivas, das nossas raízes.

No período escolar compreendido entre a 5ª e a 8ª séries, os conhecimentos geográficos foram pouco expressivos, marcados pela metodologia de gravar e reproduzir na íntegra os conteúdos trazidos pelo livro didático, desenhar e colorir mapas. Meu primeiro contato com análise e discussão geográfica só foi possível no 2º grau (atual Ensino Médio), através das aulas da professora Ana Angélica, que proporcionavam uma visão mais crítica a respeito dos temas em destaque, na medida em que motivava seus alunos a buscarem explicações para os acontecimentos a sua volta, não se contentando com as respostas prontas, favorecia o despertar da nossa curiosidade epistemológica.

Ao finalizar o ensino básico, tais vivências e os contatos com os espaços geográficos, que eram peculiares desde a infância, direcionaram os caminhos para a escolha do curso que me proporcionou o ingresso no ensino superior: Licenciatura em Geografia, na Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS. O ambiente acadêmico possibilitou-me um novo olhar acerca do ensino e aprendizagem da Geografia, especialmente nos princípios que permeiam os pensamentos inovadores, que tanto necessitaria para minha futura profissão. Um momento de grande significado para a minha composição profissional foi quando, ainda como estudante na UEFS, participei como monitor no Projeto Transformando a Educação no 1º Grau – TRANSE. Esse projeto proporcionava o repensar da escola pública e a busca do seu papel social, visando a melhoria da qualidade do ensino haja vista que integrava a comunidade universitária e a escola básica, oxigenando e dando um novo alento a essa importante relação.

Foi a partir do envolvimento nos trabalhos desse projeto que pela primeira vez acompanhei pesquisas e discussões sobre o baixo rendimento dos alunos do ensino primário, atual Ensino Fundamental I, as angústias dos professores e a necessidade de desenvolverem-se atividades de formação permanente desses docentes. Essas

experiências constituíram-se num parâmetro para o meu interesse em continuar pesquisando sobre essa basilar etapa escolar.

Este recorte histórico a respeito da minha trajetória enquanto estudante tem por finalidade reconhecer a importante contribuição dos professores em nossas escolhas pessoais e profissionais. Por ter um caráter acumulativo, os conhecimentos adquiridos pelos educandos precisam ser construídos e sustentados através de metodologias fundamentadas, que atendam aos interesses e às reais imprescindibilidades de crianças, jovens e adultos.

No início dos anos 2000, quando ingressei como professor de Geografia no Centro Educacional Deputado Luís Eduardo Magalhães, atual Colégio Municipal Cleusa da Conceição Arão, localizado no distrito de Inhatá, comecei a verificar as dificuldades que os alunos da 5ª série/6º ano apresentavam nos trabalhos da disciplina. Esse foi o ponto de partida para as indagações que resultaram, posteriormente, no primeiro passo para as investigações que visavam melhorar a conjuntura escolar experenciada, procurando conhecer um pouco mais sobre a trajetória escolar desses sujeitos.

A primeira comprovação foi que esses alunos, majoritariamente, eram egressos de unidades escolares localizadas no próprio distrito. Era impressionante como eles mantinham uma forte ligação e senso de pertencimento ao local onde viviam e estudavam, promovendo, ao longo das aulas, descrições dos elementos contidos nesses ambientes. No entanto, quando era solicitada uma análise pautada nas referências teóricas propostas pela Geografia, havia uma imensa rejeição e dificuldade em executá-la. Diante dessa condição, planejei aulas que pudessem contextualizar os assuntos em pauta com a realidade de vida desses estudantes, valorizando os saberes empíricos, transformando-os em conhecimentos científicos.

As indagações se intensificaram quando, de 2004 a 2014, concomitantemente à função de docente, ocupei o cargo de Coordenador da Área de Ciências Humanas, no município de Amélia Rodrigues. Nessa etapa, também existia uma preocupação dos professores de Geografia da 5ª série/6º ano, quanto à possível precariedade dos mecanismos metodológicos aplicados no segmento anterior, Ensino Fundamental I, que não ofereciam um aprendizado eficiente aos alunos, acentuando as discussões sobre práticas pedagógicas ultrapassadas. Esses testemunhos tinham um caráter comprobatório, pois as minhas reflexões sobre a

problemática eram confluentes com os relatos feitos pelos educadores a respeito da ineficiência instrutiva dos estudantes nesse ciclo escolar.

Essa pesquisa surgiu a partir da inquietação no decorrer da minha experiência inicial como professor de Geografia no Ensino Fundamental e Médio. Essas vivências foram potencializadas ao ingressar como docente na Universidade do Estado da Bahia, ministrando aulas nos componentes curriculares Prática de Ensino da Geografia I, II, III e IV e Estágio Supervisionado em Geografia I, II, III e IV. Os relatos dos estagiários sempre apontaram para a fragilidade dos conhecimentos geográficos dos alunos do 6º ano, dificultando a compreensão da disciplina. Houve, assim, uma convergência entre as informações que foram apresentadas por eles e as observações realizadas por mim a respeito dessa vulnerabilidade no ensino da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, fator anteriormente constatado em minhas apreciações e reflexões, quando tive contato com alunos do mesmo segmento de estudo.

Outro momento bastante expressivo, em meu contexto profissional, foi a oportunidade de participar, na condição de docente, do PARFOR/Presencial/UNEB, onde trabalhei no município de Baixa Grande - Bahia, com os componentes curriculares Ensino de Geografia I e II. Foi uma experiência enriquecedora, por se tratar de um curso de formação continuada em serviço, atendendo a um público formado por profissionais com vasta experiência no meio educativo, basicamente com turmas do Ensino Fundamental I.

Esses professores/estudantes faziam relatos de suma importância sobre suas práticas pedagógicas e tratamento dado aos conteúdos de Geografia, demonstrando interesse pela disciplina. No entanto, consideravam-se desprovidos de habilidades para ensiná-la. Justificavam que o grande elemento motivador era o desejo de crescer profissionalmente, reelaborando as suas práticas pedagógicas, objetivando oferecer um ensino com mais qualidade.

Tendo em vista os conhecimentos experenciais adquiridos ao longo da minha caminhada enquanto estudante e conhecendo as dificuldades reais do dia a dia das aulas de Geografia, bem como as lacunas da formação dos professores, evidenciei que a formação continuada consiste num meio de refletir sobre a prática pedagógica, a fim de contribuir para o seu redimensionamento.

Sendo assim, é válido interrogar: Quais ações didáticas podem colaborar para a ressignificação das práticas pedagógicas aplicadas às aulas de Geografia, em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), que proporcionem aos estudantes a compreensão da realidade local e global?

Diante dessas constatações e levando em consideração as reclamações de muitos professores de Geografia do Ensino Fundamental II, que apontam a carência de base conceitual dos alunos egressos do Ensino Fundamental I, resolvi investigar de que forma os conteúdos de Geografia são trabalhados nas turmas de 1º ao 5º ano, a fim de, conjuntamente, encontrar meios para redirecionar essas práticas pedagógicas, garantindo a aquisição de uma aprendizagem significativa pelos educandos. O *lócus* da pesquisa são as unidades escolares: Escola Municipal Elizete Santos Reis, Escola Municipal Antenor Deusdeth West e Grupo Escolar Amélia Rodrigues, situadas no distrito de Inhatá, município de Amélia Rodrigues-Bahia. Na procura por compreender mais claramente essa questão, decidi concentrar o foco nas colaboradoras que são docentes graduadas em Pedagogia e lotadas nos referidos estabelecimentos de ensino, refletindo, assim, sobre os seus processos de formação e suas práticas cotidianas.

Essa investigação tem por objetivo refletir sobre as práticas e concepções dos professores que trabalham com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobre o ensino de Geografia, estudando as contribuições do ensino dessa disciplina escolar a partir das práticas educativas para a compreensão das realidades e a consequente formação de consciências cidadãs. Busca-se, também, identificar de que modo a formação inicial e continuada dos professores favorece a construção de saberes que possibilitem a realização de uma práxis condizente com as novas concepções da Geografia.

A partir dos problemas detectados por meio dessa investigação, organizaremos oficinas pedagógicas temáticas que serão desenvolvidas com a finalidade de minimizar as dificuldades enfrentadas no cotidiano dos professores que trabalham com o ensino da Geografia no Ensino Fundamental I.

Neste trabalho, escolheu-se a proposta metodológica qualitativa, cuja técnica consiste em uma pesquisa participante que oportunize o estreitamento dos saberes entre o autor e os atores, fazendo com que todos ensinem e aprendam conjuntamente. A pesquisa participante é uma proposta metodológica que proporciona uma partilha dos saberes comuns, um diálogo entre ideias,

caracterizando uma real interação entre pesquisadores e os sujeitos que integram a realidade investigada.

Dessa forma, pretende-se compreender como as docentes têm enfrentado o desafio de pensar uma Geografia atual, conseguindo entender que o espaço planetário se constitui como territórios microssociais ou lugares de experiências das comunidades localizadas até formarem os macroterritórios nacionais. Nesse sentido, é impossível pensar o processo educacional sem a perfeita interação entre os sujeitos nele envolvidos, ao passo que, essa articulação implica numa condição que determina e garante a justa organização social, além de direcionar e formar as bases que alicerçam o exercício pleno entre o fazer e o pensar.

Para referenciar e validar as investigações, a pesquisa foi alicerçada pelos trabalhos dos autores Freire (1988; 1996), Vlach (1990; 1991), Nóvoa (1991; 2000), Vesentini (1992; 1995; 2004), Santos (1996; 2008), Castrogiovanni (1998; 2001; 2006;2007), Cavalcanti (1998; 2002; 2008; 2012), Callai (2000; 2005; 2014), Moreira (2006; 2009), Marcone e Lakatos (2003; 2011), Gil (2008), Moreira e Calefe (2008), Gatti e Barreto (2009), Ibernón (2010), Lüdke e André (2013), Candau (2013), Medel (2013), Catellar e Vilhena (2014) dentre outros que versam acerca dos temas que compõem as categorias teóricas.

A estruturação dessa pesquisa levou em consideração a organização das informações pertinentes que foram coletadas, a fim de apresentar didaticamente a relevância da temática em questão. Os elementos constitutivos desse trabalho foram dispostos em cinco capítulos: Primeiro Capítulo: *O Ensino de Geografia: Aspectos Históricos e Pressupostos Políticos*; Segundo Capítulo: *O Ensino de Geografia: Limites e Perspectivas*; Terceiro Capítulo: *As Orientações Metodológicas*; Quarto Capítulo: *A Trajetória da Pesquisa: Resultados e Discussões* e Quinto Capítulo: *Proposta de Intervenção Educacional – Oficina Pedagógica – A Geografia sem Segredos: Teoria e Prática*.

O primeiro capítulo apresenta uma reflexão a respeito do processo histórico de constituição da Geografia enquanto ciência e disciplina escolar, enfatizando esse processo no Brasil. Analisou-se as mudanças significativas nas abordagens desse componente curricular, a dicotomia entre a Geografia Tradicional e a Geografia Crítica, bem como a contribuição das reformas educacionais proporcionadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, por conseguinte, a publicação de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais, que ajudaram na

consolidação da Geografia como um instrumento de uso político e transformador do mundo.

Ao longo do segundo capítulo, buscou-se analisar e ampliar as discussões a respeito do processo de ensino e aprendizagem em Geografia, enfocando a função social da escola, a importância das vivências e da formação pedagógica para o fortalecimento das identidades profissionais docentes que culminarão nas ações desses sujeitos. Essas atitudes podem favorecer a efetivação de uma prática que privilegie um ensino contextualizado de Geografia, a fim de contribuir para a formação de alunos que conheçam a noção de espaço e sejam, portanto, capazes de ler o mundo de maneira crítica.

Já o terceiro capítulo descreve as orientações metodológicas e os instrumentos de coleta de dados que foram utilizados para assegurar e otimizar as análises das informações obtidas no decorrer da pesquisa. Os recursos utilizados foram: observação, questionário, análise documental e entrevistas. Podemos constatar*, in loco*, as ações profissionais das professoras investigadas, especialmente os resultados dessas práticas dentro e fora do ambiente escolar.

Registrou-se, no quarto capítulo, as análises das informações coletadas a partir dos instrumentos citados no capítulo anterior. Essas reflexões oportunizaram um momento de grande enriquecimento, na medida em que proporcionaram um contato direto e irrestrito com o objeto de pesquisa, evidenciando a fragilidade nas estratégias pedagógicas utilizadas para a construção de uma aprendizagem significativa de conhecimentos geográficos relevantes. Constatou-se que a cartografia apresenta-se como o principal obstáculo para as atividades de leitura e interpretação espacial.

Para finalizar, apresentou-se, no quinto capítulo, a proposta de intervenção pedagógica que propõe organizar e construir participativamente, através da aplicação das oficinas pedagógicas temáticas – *A Geografia sem Segredos: Teoria e Prática* – caminhos de superação dos entraves impostos aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I para o ensino de Geografia.

Partindo da premissa que, para a efetiva melhoria do processo de ensino e aprendizagem, a adoção de práticas renovadoras é um elemento crucial, cabe aos professores, através de uma atitude colaborativa, criar um ambiente afetuoso e aprazível para os alunos, por meio da sensibilidade, criatividade e dedicação. Além disso, torna-se evidente a necessidade de um contínuo aprimoramento gerador de

reflexões críticas sobre a sua realidade profissional, buscando aproximar a pesquisa educacional ao cotidiano das salas de aula, levando o professor a ser também um pesquisador da sua prática pedagógica.

Para isso, refletimos: como o ensino de Geografia tem se desenvolvido ao longo do tempo? Que aspectos políticos impactaram em mudanças? Essas são questões a serem respondidas no próximo capítulo.

1 O ENSINO DE GEOGRAFIA: ASPECTOS HISTÓRICOS E PRESSUPOSTOS POLÍTICOS

Ao longo desse capítulo serão discutidos alguns aspectos relacionados à constituição da Geografia enquanto ciência e disciplina escolar, buscando entender como as concepções geográficas – Tradicional e Crítica – refletem-se no fazer pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Analisa-se, ainda, os desdobramentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e seus impactos no cotidiano das salas de aula, refletindo acerca das novas perspectivas de ensinar e aprender Geografia nesse segmento escolar, etapa primordial para semear as noções que irão alicerçar a construção da cidadania plena dos sujeitos.

O século XIX registrou dois importantes processos para a Geografia: a sistematização dos seus conhecimentos científicos e, oficialmente, na Alemanha, o momento de seu nascimento, enquanto disciplina escolar. Fundamentalmente por questões políticas, através dos ensinamentos geográficos, visava-se, por meio das práticas educativas, disseminar os ideais patrióticos e nacionalistas, consolidando os princípios político-partidários presentes naquele momento histórico. Diante desse pressuposto, Vlach (1990) constata o sentido ideológico da inserção da Geografia no currículo escolar

> Foi, indiscutivelmente, sua presença significativa nas escolas primárias e secundárias da Europa do século XIX que a institucionalizou como ciência, dado o caráter nacionalista de sua proposta pedagógica, em franca sintonia com os interesses políticos e econômicos dos vários Estados-nações. Em seu interior, havia permanência de se situar cada cidadão como patriota, e o ensino de Geografia contribuiu decisivamente neste sentido, privilegiando a descrição do seu quadro natural (VLACH, 1990, p. 45).

Durante o século XIX, a Geografia científica seguiu sendo moldada sob a égide dos pensamentos positivistas vigentes, majoritariamente, nas escolas alemãs Deterministas e, com menor intensidade, pelas escolas Possibilistas francesas.

É importante lembrar que, nesse momento histórico, o continente europeu já iniciara a convivência com o sistema capitalista, fato que impulsionou os estudos sobre o homem e o meio natural e sua relação com a produção. Tais ações capitalistas impuseram aceleradas mudanças de ordem social, essencialmente na burguesia francesa que havia iniciado o domínio das relações com o capital, gerando a necessidade de se pensar o espaço geográfico, através das ações

políticas e econômicas. Assim, embrionariamente, o estudo da Geografia passa a ser institucionalizado, almejando um respaldado caráter científico.

Numa análise acerca dos pressupostos históricos da Geografia consolidados ao longo do século XIX, Moreira (2009) destaca:

> A geografia que hoje conhecemos tem suas origens no século XIX. Em sua florescência e desenvolvimento concorrem duas grandes filiações, as Sociedades de Geografia e as Universidades. A geografia que se produz em uma e outra dessas instituições é diferente, só aqui e ali se entrecruzando. A que se produz nas Sociedades de Geografia é um conhecimento de tudo que se refere a povos e territórios dos diferentes cantos do mundo, reunindo as Sociedades viajantes, naturalistas, militares e cientistas de várias procedências acadêmicas. A que se produz nas Universidades tem um cunho especificamente científico e reúne professores e pesquisadores formados e dedicados ao desenvolvimento e atualização das teorias e métodos científicos que dão embasamento à ciência geográfica (MOREIRA, 2009, p. 56).

É a partir das necessidades práticas da vida que os seres humanos partem em busca de explicações e conhecimentos que lhes proporcionem um maior domínio do mundo à sua volta. A ciência geográfica procura soluções para os problemas expostos pela sociedade, contudo o planeta está em constante transformação e para apreendê-la são necessárias as buscas por novas posturas epistemológicas e quebra de paradigmas.

Nas primeiras três décadas do século XX, o ensino de Geografia passou por um acelerado processo de evolução, constituindo novas conceituações e métodos, estabelecendo-se que a análise espacial deve priorizar as dinâmicas de suas mudanças e não a descrição de um mundo estático. A compreensão dessas dinâmicas requer movimentos constantes entre os processos sociais, os físicos e biológicos, inseridos em contextos particulares ou gerais.

Evidencia-se que, ainda hoje, estão ocorrendo variadas transformações nas abordagens geográficas, contribuindo para a evolução dos estudos e sua reformulação epistemológica. A Geografia vai perdendo o seu caráter empírico e, cada vez mais, adquire uma conotação científica, fator que reflete positivamente nas atividades escolares e, consequentemente, nas relações sociais.

> Esse enriquecimento das diferentes interpretações na Geografia conduz à necessidade de reformular categorias e conceitos para compreender melhor o movimento da sociedade, para refletir sobre a problemática espacial, à luz das contribuições de uma teoria social crítica. Conceitos como os de Estado, nação, cultura, imperialismo, dependência, periferia, marginalidade,

> muito importantes no pensamento geográfico, estão sendo colocados em questão, sobretudo com a globalização da sociedade, seja por ganharem conotações substancialmente novas, seja por terem perdido seu poder explicativo (CAVALCANTI, 2002, p. 16).

Através do acompanhamento das etapas que serviram e servem para configurar o ensino da Geografia no Brasil, possibilita-se uma ampla reflexão a respeito das propostas didáticas e pedagógicas vigentes que, por sua vez, oportunizam o desenvolvimento de pesquisas que direcionam caminhos para uma melhor eficácia nos mecanismos de ensino e aprendizagem.

1.1 A GEOGRAFIA ESCOLAR E O CENÁRIO NACIONAL

A Geografia trabalhada nas escolas brasileiras tem sido objeto de estudo em inúmeros trabalhos. Professores, teóricos e variados pesquisadores do meio educativo, dentre eles Vlach (1990; 1991; 2004), Vesentini (1992; 1995; 2004), Castrogiovanni (1998; 2001; 2006; 2007), Cavalcanti (1998; 2002; 2008), Callai (2000; 2005, 2014), Moreira (2006; 2009), Pontuschka (2007), Lesann (2009), Castellar e Vilhena (2014), vêm analisando percepções, percursos e os percalços do ensino da Geografia, sob diferentes óticas. Essas abordagens levam em consideração o espaço e o tempo histórico e consideram as formas de ensinar Geografia, destacando rupturas, inovações e permanências nas práticas pedagógicas.

Para uma melhor compreensão do panorama contemporâneo do processo de aprendizagem geográfica, bem como as relativas concepções de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), faz-se necessário o acompanhamento de fatores pretéritos relacionados à sua gênese enquanto ciência e disciplina escolar. Sendo assim, será exposta uma sucinta análise de questões importantes para pensar e fazer Geografia.

No período colonial brasileiro – séculos XVI, XVII e XVIII –, a educação era exclusivamente jesuítica, nos padrões europeus; priorizava-se os ensinamentos religiosos para a população indígena, catequizada numa formação cristã e para os filhos dos colonos administradores que recebiam instruções humanistas. A Geografia era meramente descritiva e transmitida por meio de textos literários que destacavam poeticamente elementos e aspectos das paisagens naturais, na maioria

das vezes, bem distantes da realidade brasileira. Nessa condição, Rocha (1996), destaca:

> Ressalte-se, porém, que não interessou aos jesuítas, até por causa de seu currículo internacionalista, falar em suas aulas de uma geografia brasileira (seja desenvolvendo um estudo descritivo da colônia de então, seja trabalhando uma cartografia local). Inaugurava-se com eles, também, o ensino que somente se propunha a falar da geografia produzida por outros povos, característica tão marcante assumida por esta disciplina no Brasil (ROCHA, 1996, p.136).

No Brasil, a Geografia, ainda sob forte influência do pensamento positivista, só vai ser incorporada ao currículo como disciplina autônoma num período compreendido entre os anos de 1831 e 1832, pois passa a ser matéria obrigatória e requisito nas provas para o curso Superior de Direito, sendo elevada à categoria de disciplina maior no currículo, ao lado do latim. Outro fator que demonstra que, até então, o seu ensino era tratado como secundário é o fato de não existirem cursos de formação de professores para atuar com estes saberes.

Com a criação em 1837, no Rio de Janeiro, do Imperial Colégio Pedro II, a disciplina Geografia adquire uma elevação conceitual no currículo escolar brasileiro, sendo institucionalizada e obrigatória em todas as escolas nacionais, fator fundamental para o fortalecimento da autonomia da Geografia como disciplina escolar.

No entanto, conforme Pessoa (2007), o tipo de saber a ser praticado por esta disciplina nas escolas criadas durante o Império continuava muito semelhante àquela inspirada pela obra *Chorographia Brasílica (1817)*, do padre Manoel Aires de Casal. Por meio desse livro, ensinava-se uma Geografia descritiva com a utilização do método de memorização acrítica dos conteúdos.

Por volta de 1882, a maneira de ensinar e aprender geografia sofreu duras críticas, vale destacar as feitas por Ruy Barbosa em que ele repudia o tradicionalismo exagerado nos ensinamentos geográficos da época. Nesse sentido, Barbosa (1946), relata:

> O ensino de geografia é inútil, embrutecedor. Nulo como meio de cultura, incapaz mesmo de atuar duradouramente na memória, não faz senão oprimir, cansar, e estupidificar a infância, em vez de esclarecê-la, e educá-la (BARBOSA, 1946, p. 307).

Evidencia-se que são antigas as críticas ao ensino de Geografia nas escolas brasileiras, em virtude das propostas metodológicas apresentadas pelos professores. Daí procede a necessidade de mudanças nas práticas de ensino, onde o aluno possa compreender o que está sendo ensinado e, a partir desse aprendizado, envolver-se na construção do conhecimento.

As quatro primeiras décadas do século XX registraram substanciais mudanças no ensino de Geografia no Brasil. Em 1925, uma considerável contribuição para esses estudos foi dada pelo professor Carlos Miguel Delgado de Carvalho com o lançamento do livro *Methodologia do Ensino Geográfico: Introdução aos estudos de Geografia Moderna (1925)*.

Nesta época, o professor Delgado de Carvalho não aceitava os métodos adotados para o ensino de Geografia, afirmando que as atividades com essa disciplina no Brasil eram meramente mnemotécnicas, nas quais os alunos eram forçados a decorar nomes. Esse estudioso da Geografia descrevia os professores como “guardadores de livros”, cabendo-os apenas: “saber se a memória do aluno foi fiel, e, para poder seguir – exigia apenas que a recitação fosse feita de preferência na ordem em que foi cometida a matéria no ‘completo’ compêndio” (CARVALHO, 1925, p. 19).

Nessa perspectiva, Pontuschka [*et. al.*] (2007) expõe tal indignação:

> Criticou a Geografia nomenclatural, que exigia apenas memorização, e a Geografia administrativa, que limitava o estudo às divisões políticas dos países, pois, a seu ver, tais abordagens serviam de obstáculo a uma reflexão teórica sobre a ciência geográfica no domínio didático (PONTUSCHKA [*et. al.]*, 2007, p. 47).

Acerca da apreciação à chamada Geografia nomenclatural, Carvalho (1913, p. 6 apud VLACH, 2004, p. 193) enfatiza:

> É, pois mais que necessário abolirmos, no ensino da geografia prática, tudo quanto é nomenclatura, tudo quanto é puramente mnemotécnico, para só encarar os fatos “em marcha” pode-se dizer, e no seu respectivo lugar. É útil afastar-se, de vez em quando, do quadro habitual das concepções geográficas tradicionais. Até hoje, no nosso entendimento, toda ideia nova, todo progresso da ciência geográfica entre nós, têm sido sacrificados aos moldes antigos, têm sido apresentados num quadro arcaico: os espíritos não são levados a ver a geografia, tal qual ela é. (CARVALHO, 1913, p. 6 apud VLACH, 2004, p. 193).

Após o ano de1934 ocorreu a fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL/USP), e do Departamento de Geografia, em 1946. Concomitante a esses importantes acontecimentos, houve a criação da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), iniciando-se no Brasil um momento de profundas renovações para a ciência geográfica.

É mister lembrar que no período que antecede a criação da FFCL/USP, não havia no Brasil curso de licenciatura e/ou bacharelado em Geografia, as aulas eram ministradas por profissionais das mais distintas áreas do conhecimento, a exemplo: seminaristas, advogados, engenheiros e até médicos.

Verifica-se que ao longo do tempo, o ensino de Geografia foi sofrendo mudanças, contudo estas não significaram um avanço nas suas abordagens, visto que ainda se conservava um caráter descritivo, transmitido por meio da memorização acrítica, metodologia denominada tradicional. Nesse sentido, Pontuschka (2007), comenta: ”As transformações que abriram caminho para as diferentes correntes de pensamento não ocorreram linearmente” (PONTUSCHKA *[et. al.]*, 2007, p.56).

No final do século XX, é possível falar a respeito de uma Geografia escolar crítica, delineando-se a sua proposta didática voltada para a educação básica. Conforme Cavalcanti (2007):

> A finalidade de ensinar Geografia para crianças e jovens deve ser justamente a de os ajudar a formar raciocínios e concepções mais articulados e aprofundados a respeito do espaço. Trata-se de possibilitar aos alunos a prática de pensar os fatos e acontecimentos mediante várias explicações, dependendo da conjugação desses determinantes, entre os quais se encontra o espacial. A participação de crianças e jovens na vida adulta, seja no trabalho, no bairro em que moram, no lazer, nos espaços de prática política explícita, certamente será de melhor qualidade de se estes conseguirem pensar sobre o seu espaço de forma mais abrangente e crítica (CAVALCANTI, 2007, p. 24).

A seguir, serão apresentadas as abordagens propostas pelas correntes do pensamento geográfico – Tradicional e Crítica –, destacando os seus princípios básicos aplicados às aulas de Geografia, bem como os resultados almejados dentro e fora das escolas.

1.2 A DICOTOMIA NO ENSINO: AS “GEOGRAFIAS” TRADICIONAL E CRÍTICA

Os processos de ensino e aprendizagem de Geografia apresentam variadas correntes metodológicas que registram, de certa maneira, o contexto histórico do momento de sua criação. A Geografia no âmbito escolar é objeto de intensos estudos e discussões e, ao longo do tempo, vão surgindo diferentes vertentes que se materializam em questões epistemológicas e pedagógicas.

Seguindo tal pressuposto, será feita, ao longo desse tópico, uma breve contextualização a respeito da conjuntura em que correntes filosóficas influenciaram a Geografia, originando duas linhas de abordagens presentes nas práticas escolares: a Geografia Tradicional e a Geografia Crítica. Como afirmam Leão e Leão (2012), “as discordâncias em torno do objeto e dos métodos presentes no ensino dessa disciplina, geraram tal divisão” (LEÃO; LEÃO, 2012, p. 35).

Ao apontar as diferenças metodológicas existentes, objetiva-se estimular as reflexões acerca das diferentes formas que essas concepções geográficas se desenvolveram, bem como, os seus efeitos nas aprendizagens, essencialmente nos trabalhos com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

A Geografia Tradicional foi fundamentada pela ideologia positivista, cujo método baseia-se no empirismo concreto, valorizando a descrição e a dedução, sem proporcionar uma análise dos fatores ou fenômenos. Notadamente caracterizada pelo estudo compartimentado, apresenta uma acentuada divisão entre os aspectos físicos e humanos, desconsiderando, a intrínseca relação existente entre eles.

Nessa corrente do pensamento geográfico, o estudo limita-se a conceitos definitivos, valorizando a memorização de dados, não possibilitando ao educando perspectivas de análise, argumentação e contextualização dos temas abordados. Diante disso, Cavalcanti (1998), reforça:

> As propostas convergem na crítica sistemática ao ensino de conteúdos estruturados conforme uma corrente da Geografia Tradicional. Essa Geografia caracteriza-se pela estruturação mecânica de fatos, fenômenos e acontecimentos divididos em aspectos físicos, aspectos humanos e aspectos econômicos, de modo que forneça aos alunos uma descrição das áreas estudadas, seja de um país, de uma região ou de um continente (CAVALCANTI, 1998, p. 20).

Na escola, quando ocorre a difusão da Geografia Tradicional – por seu caráter descritivo e voltado à memorização –, compromete-se a formação do senso

cognitivo e crítico, limitando a construção autônoma do conhecimento por parte do educando: “Os métodos e as teorias da geografia tradicional, baseados em levantamentos empíricos e estudos descritivos, tornaram-se insuficientes para dar conta de uma nova perspectiva de ensino” (MARTINS, 2014, p. 65).

A metodologia tradicional, por não favorecer o desenvolvimento analítico, torna a Geografia uma disciplina pouco atrativa e, às vezes, considerada até como um componente curricular desnecessário, conforme menciona Vlach (1991).

> Ao nosso ver, as principais limitações da Geografia Tradicional derivam dessa ausência de reflexões a respeito do contexto político-epistemológico em que aflorou, ou que reduziu a uma abordagem dos elementos naturais em si mesmos, como se a localização e a descrição da natureza não tivessem um significado específico para a sociedade moderna, qual seja o de algo que não era mais pura contemplação do universo, mas algo que, em primeiro lugar vinha sendo instrumentalizado pelos homens (VLACH, 1991, p. 53).

Pesquisas recentes confirmam que esse é um episódio que acontece com mais frequência em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), que para Castrogiovanni (2000, p. 11), decorre do fato dos professores que atuam nesse segmento não terem sido geograficamente alfabetizados. O referido autor ainda acrescenta outro importante dado com relação aos alunos: “As crianças chegam ao 6º ano do Ensino Fundamental sem a construção das noções e das elaborações conceituais que compreenderia tal ‘alfabetização’” (CASTROGIOVANNI, 2000, p. 11). Ainda nessa avaliação, Lesann (2009, p. 30) destaca: “Em geral, os professores do Ensino Fundamental I têm dificuldades para identificar as informações e os conceitos de natureza geográfica [...]”.

Atualmente, tem-se percebido certa reação contra a adoção dos princípios da Geografia Tradicional nas escolas brasileiras. Cavalcanti (1998) sinaliza para esse momento:

> As reformulações da ciência geográfica levaram, então, a alterações significativas no campo de ensino de Geografia [...] Atestam isso os inúmeros trabalhos produzidos, nas últimas décadas, que denunciam as fragilidades de um ensino com base na Geografia Tradicional e que propuseram o ensino de uma Geografia Nova, com base em fundamentos críticos (CAVALCANTI, 1998, p. 18).

Essas propostas de reformulação do ensino de Geografia começaram a surgir na década de 1970, caracterizando-se pela implementação de práticas pedagógicas

que privilegiam a reflexão e a análise dos acontecimentos, bem como, a valorização dos estudos contextualizados, propiciando ao aluno a compreensão dos fatos em sua concretude. Em oposição à Geografia Tradicional, eis a nova tendência didática e pedagógica: a Geografia Crítica.

A partir da década de 1970, adquire força e entra em cena nas escolas brasileiras uma nova forma de se pensar, aprender e ensinar Geografia. Denominada Geografia Crítica, essa proposta didática e pedagógica contrapõe-se aos pressupostos apresentados pela Geografia Tradicional.

Com bases filosóficas marxistas, a Geografia Crítica direciona seus estudos para a análise reflexiva da sociedade, buscando um ensino de maneira dinâmica, cujo objetivo é sempre a relação direta e indireta dos acontecimentos, por meio de abordagens que consideram as subjetividades e a universalidade.

Sobre essa nova linha de estudos geográficos, Henrique (2002, p.06 apud PESSOA, 2007, p. 65) destaca:

> A Geografia Crítica pode e deve também ser um instrumento de uso político para transformação do mundo, mas a partir de uma ação do geógrafo enquanto um pensador da sociedade atual. Desta forma, o geógrafo poderá demonstrar suas reais condições para ajudar na construção política de um mundo menos injusto, através muito mais da produção de Conhecimento Geográfico Crítico, enquanto método ou visão de mundo.

Uma característica básica da Geografia Crítica na escola é a garantia de uma autonomia intelectual para os professores, mas, principalmente, para os alunos, demonstrando uma severa oposição aos mecanismos expostos pela Geografia Tradicional que os limita. Analisando essa nova vertente geográfica, Moraes (1999), demonstra a postura dos seus autores, concluindo que:

> Vão além de um questionamento puramente acadêmico do pensamento tradicional, buscando as suas raízes sociais. Ao nível acadêmico, criticam o empirismo exacerbado da Geografia Tradicional, que manteve suas análises presas ao mundo das aparências, e todas as decorrências da fundamentação positivista (a busca de um objeto automatizado, a ideia absoluta da lei, a não diferenciação das qualidades distintas dos fenômenos humanos etc.) (MORAES, 1999, p. 119).

É evidente que, com a chegada da Geografia Crítica às escolas nacionais, está surgindo uma nova modalidade de ensino, sobretudo por meio do

desenvolvimento metodológico, através de um maior diálogo entre professores e alunos, impulsionando para um reaparelhamento didático e pedagógico.

As abordagens, a partir dessa corrente do pensamento geográfico, não devem ser encaradas como “modismo”, mas como uma tendência inovadora de ensino que, para o seu sucesso, necessita evidentemente de mudanças na postura profissional, onde o professor deve assumir o papel de mediador e incentivador das discussões, afastando a ideia da neutralidade, muitas vezes imposta pela cartesiana Geografia Tradicional.

Sobre tais mudanças, o professor José Willian Vesentini (2004), um dos principais autores brasileiros que discutem essa temática, sintetiza as diretrizes fundamentais do ensino da Geografia Crítica, sobretudo os seus reflexos na realidade escolar e social.

> Um ensino crítico da Geografia não se limita a uma renovação do conteúdo – com a incorporação de novos temas/problemas, normalmente ligados às lutas sociais: relações de gênero, ênfase na participação do cidadão/morador e não no planejamento, compreensão das desigualdades e das exclusões, dos direitos sociais (inclusive os do consumidor), da questão ambiental e das lutas ecológicas etc. Ela também implica em valorizar determinadas *atitudes* – combate aos preconceitos, ênfase na ética, no respeito aos direitos alheios e às diferenças; sociabilidade e inteligência emocional – e *habilidades* (raciocínio, aplicação/elaboração de conceitos, capacidade de observação e de crítica etc.) E para isso é fundamental uma adoção de novos procedimentos didáticos: não mais apenas ou principalmente a aula expositiva, mas, sim, estudos do meio (isto é, trabalhos fora da sala de aula), dinâmicas de grupo e trabalhos dirigidos, debates, uso de computadores (e suas redes) e outros recursos tecnológicos, preocupações com atividades interdisciplinares e com temas transversais, etc. (VESENTINI, 2004, p. 228).

Esse novo paradigma educacional apoia-se na análise reflexiva da sociedade e considera a Geografia como um instrumento de uso político para transformação do mundo, e os professores e seus alunos, como sujeitos responsáveis pela transformação do mundo que os rodeia.

Como toda nova proposta, o ensino da Geografia Crítica, ao longo da sua recente trajetória nas escolas brasileiras, tornou-se alvo de questionamentos e debates. Por outro lado, nota-se um elevado nível de aceitação da comunidade escolar, visto que seus fundamentos têm norteado significativas transformações no modo de pensar e de agir dos sujeitos.

Essa aceitação ocorre, essencialmente, em virtude dessa nova maneira de saber e fazer Geografia apresentar uma sugestão de valorização da realidade do

aluno e suas vivências, incentivando a criticidade, a busca por respostas através da pesquisa, fortalecendo, assim, o senso de pertencimento social, instrumento fundamental para pleno exercício da cidadania.

> Atualmente, os estudos sobre o ensino de Geografia vêm ampliando as reflexões feitas no campo da pedagogia e da Didática. Se por um lado a transformação na prática de ensino não ocorre em função de nossas reflexões teóricas, com elas as possibilidades dessa transformação ficam potencializadas desde que sejam, efetivamente, reflexões “coladas” aos imperativos da prática. (CAVALCANTI, 2007, p. 22).

A Geografia Crítica aparece como uma nova perspectiva de ensino, cujas transformações teóricas e metodológicas corroboram com as propostas curriculares implementadas a partir das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN.

Assim, segundo Castellar e Vilhena (2014, p. 06): “Espera-se, em uma prática de ensino mais dinâmica, que o aluno possa não só dar significado, mas compreender o que está sendo ensinado”.

1.3 A GEOGRAFIA E O ENSINO FUNDAMENTAL I

O ato de ensinar exige constantes reflexões acerca dos métodos e práticas pedagógicas adotados, levando-nos a uma busca por procedimentos que auxiliem no processo de aprendizagem e na construção dos conhecimentos.

Com o objetivo de refletir sobre o fazer pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente na disciplina Geografia, analisa-se as contribuições dos trabalhos de Lesann (2009), Stefanello (2009), Callai (2000; 2005; 2014), dentre outros autores. Estes darão subsídios para as nossas investigações a respeito das implicações legais e os direcionamentos didáticos e metodológicos que os professores têm dado aos trabalhos com Geografia nessa fase de ensino.

Tratando-se da Educação Básica e, especificamente, do ensino de Geografia, percebe-se que existem discussões acerca da aprendizagem no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, no entanto é necessário lançarmos o olhar para a sua situação dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), visto que é nesse segmento de ensino que construímos as bases para uma aprendizagem significativa.

Nesse sentido, Callai (2014) considera a necessidade de estudos e discussões acerca da Geografia no Ensino Fundamental I, bem como os fatores envolvidos com o processo de aprendizagem

> É pensamento corrente e constatação efetiva que a geografia nos anos iniciais tem se apresentado como um problema a ser resolvido no que diz respeito ao ensino realizado nesse nível de escolaridade, a esse componente curricular e à formação docente (CALLAI, 2014, p. 32).

Através dos meios educativos, nota-se a diversificação constante de experimentos e pesquisas que visam aprimorar práticas de ensino que sejam eficazes para compreender e explicar o mundo. Ao longo do tempo, os sujeitos constroem e transformam as realidades e a educação é um instrumento primordial para a sua apreensão. Sendo assim, a escola, especificamente, torna-se um espaço de democratização do acesso ao conhecimento, essencial para o processo de socialização do saber sistematizado, cujo papel, de acordo com Saviani (2003) é:

> Propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas) (SAVIANI, 2003, p. 15).

Compreendendo o Ensino Fundamental I como a fase inicial do processo educativo na vida dos sujeitos, percebemos a necessidade de se desenvolver ações formativas que possam garantir uma qualidade na aprendizagem, proporcionando uma ampla participação no processo de construção de novos conhecimentos e a respectiva formação integral do ser humano.

Dessa forma, o ensino de Geografia merece destaque, de modo que a análise espacial, seu principal objeto de estudo, contribui para que os alunos desenvolvam a capacidade de apreensão da realidade, sobretudo a partir da percepção e interpretação dos fatos e fenômenos espaciais nas suas diferentes escalas. Nessa perspectiva, Pereira e Mendes (1997), destacam a importância do ensino de Geografia nessa etapa escolar

> A Geografia tem a especificidade de favorecer uma maior integração entre o ambiente do aluno e a sociedade da qual ele faz parte, possibilitando ao mesmo (a depender da postura pedagógica adotada pelo professor) uma visão mais abrangente e crítica desta sociedade da qual ele é parte integrante e agente construtor (PEREIRA; MENDES, 1997, p. 07).

Stefanello (2009) salienta que os conteúdos da Geografia são selecionados e organizados visando desenvolver no educando a observação, a análise e o pensamento crítico da realidade, – a cognição vai sendo organizada em estágios sucessivos, com níveis de complexidade crescentes – iniciando-se na análise do espaço onde vive até atingir uma dimensão planetária.

A finalidade de ensinar Geografia para crianças é ajudar na formação de raciocínios e concepções mais articulados e aprofundados a respeito do espaço, viabilizando a prática de pensar os acontecimentos, considerando as várias explicações, a fim de perceber seus múltiplos determinantes. Como lembra Cavalcanti (2008):

> O espaço como objeto da análise geográfica é concebido não como aquele da experiência empírica, não como um objeto em si mesmo, a ser descrito pormenorizadamente, mas sim como uma abstração, uma construção teórica, uma categoria de análise que permite apreender a dimensão da espacialidade das/nas coisas do mundo. O espaço geográfico é, desse modo, concebido e construído intelectualmente como um produto social e histórico, que se constitui em ferramenta que permite analisar a realidade em sua dimensão material e em sua representação (CAVALCANTI, 2008, p. 18).

Assim, o ensino de Geografia contribui para que a criança pense sobre o espaço de forma mais abrangente e crítica (CAVALCANTI, 1998, p.24). Ainda nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) apontam o real valor da aprendizagem em Geografia, a sua amplitude, bem como, o seu sentido para além dos muros da escola:

> Adquirir conhecimentos básicos de Geografia é algo importante para a vida em sociedade, em particular para o desempenho das funções de cidadania: cada cidadão, ao conhecer as características sociais, culturais e naturais do lugar onde vive, bem como as de outros lugares, pode comparar, explicar, compreender e espacializar as múltiplas relações que diferentes sociedades em épocas variadas estabeleceram e estabelecem com a natureza na construção de seu espaço geográfico. A aquisição desses conhecimentos permite uma maior consciência dos limites e responsabilidades da ação individual e coletiva com relação ao seu lugar e a contextos mais amplos, de escala nacional e mundial. Para tanto, a seleção de conteúdos de Geografia

> para o Ensino Fundamental I deve contemplar temáticas de relevância social, cuja compreensão, por parte dos alunos, se mostra essencial para a sua formação como cidadão (BRASIL, 1997, p.123).

Nessa perspectiva, Castellar e Vilhena (2014) lembram que o papel do professor ganha um significado ímpar, não apenas na seleção e apresentação dos conteúdos propostos para os trabalhos, mas, de maneira especial, na forma como conduzirá as suas práticas pedagógicas, que necessariamente devem primar pela contextualização, permitindo, desse modo, uma maior interação entre os temas propostos e as diversas experiências de vida dos alunos.

Segundo Cavalcanti (2008) a Geografia tem também se reestruturado, tornando-se mais plural, reafirmando o seu foco de análise que é o espaço, adquirindo uma consciência de que esta é uma dimensão da realidade, e não a própria realidade, complexa e interdisciplinar por si mesma.

Percebe-se assim que, enquanto disciplina escolar, a Geografia vem passando por constantes mudanças que expressam a dinâmica das sociedades, promovendo novas reflexões nos modos de construção dos conhecimentos, sobretudo nos meios de ensinagem dos saberes produzidos.

1.4 REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILERAS E OS RUMOS DA GEOGRAFIA: O ENSINO NESSA CONJUNTURA

Ao longo dessa seção, serão discutidos alguns aspectos relacionados à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96 e os seus efeitos no ensino de Geografia, buscando-se também avaliar os resultados da adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais nas práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em dezembro de 2016, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 completará vinte anos de promulgação, assinalando um período de transição política, educacional e social no Brasil. Com a implantação da nova LDB, diversas iniciativas foram tomadas com a finalidade de articular mudanças na Educação Básica e melhorar a qualidade do ensino no país (MARTINS, 2014, p. 64).

As propostas pedagógicas inspiradas na LDB nº 9.394/96 significaram um grande avanço em direção a novas possibilidades para o desenvolvimento e organização do nosso sistema educacional. Todavia, ainda há muito a ser feito para

a melhoria da qualidade da educação básica, para isso é primordial planejar e intensificar as atividades de pesquisa, refletindo e compartilhando os estudos sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Nesta conjunção, é importante fazer um recorte reflexivo acerca da Geografia, no Ensino Fundamental I, discutindo, a princípio, os momentos que antecederam a promulgação da LDB nº 9.394/96 – com ênfase, a transição entre a LDB nº 5.692/71 e a LDB nº 9.394/96 – para posteriormente considerarmos os direcionamentos da atual lei no processo de ensino e aprendizagem de Geografia, abordando, sobretudo, os seus resultados nessa etapa tão significativa da educação básica, que são as séries iniciais do Ensino Fundamental.

O ensino de Geografia passa a ter um espaço legal a partir da década de 1940, integrando o currículo oficial do Ensino Primário – atualmente, Ensino Fundamental I –, ao vigorar a Lei Orgânica do Ensino Primário e a Lei Orgânica do Ensino Normal. Até então, a Geografia integrava um grupo de disciplinas auxiliares e os seus conteúdos eram selecionados pelos professores, sem um critério institucional. Os seus princípios metodológicos cartesianos, seguindo a vertente Tradicional, assentados no conteudismo, na memorização e descrição desprovida de análise, quase exclusiva, dos elementos da natureza. Sobre esse período de mudanças do ensino de Geografia, Vlach (2004), destaca:

> O ensino de Geografia não integrava diretamente os conteúdos das escolas de primeiras letras. Isso não impediu, porém, que aparecesse de maneira indireta nesses estabelecimentos. Sua presença ocorria por meio da história do Brasil e da língua nacional, cujos textos eram dedicados à descrição do seu imenso território com ênfase para suas dimensões e belezas naturais (VLACH, 2004, p. 68).

Durante um longo período, houve uma crise identitária da Geografia, assim como da História, em virtude da promulgação de leis que determinavam mudanças nos paradigmas de ensino. Um forte expoente para tal condição foi a Lei nº 5.692/71 que unificou os currículos de História e de Geografia, rotulando-as com o nome de Estudos Sociais, havendo, assim, uma descaracterização dos objetos de estudos dessas disciplinas

> A consolidação dos Estudos Sociais em substituição à História e Geografia ocorreu a partir da Lei nº 5.692/71, durante o governo militar. Os Estudos Sociais constituíram-se ao lado da Educação Moral e Cívica em fundamentos dos estudos históricos, mesclados por temas de Geografia centrados nos círculos concêntricos. Com a substituição por Estudos Sociais os conteúdos de História e Geografia foram esvaziados ou diluídos,

> ganhando contornos ideológicos de um ufanismo nacionalista destinado a justificar o projeto nacional organizado pelo governo militar implantado no país a partir de 1964. (BRASIL, 1997, p.26).

Por conseguinte, numa crítica à Lei nº 5.692/71, Gebran (2005), ressalta:

> A implantação dos Estudos Sociais não garantiu a inter-relação das disciplinas História e Geografia. Devido à excessiva fragmentação do conhecimento, que se colocava a partir das reformas, essas disciplinas se configuravam como disciplinas meramente informativas, superficiais, reprodutivistas e reducionistas (GEBRAN, 2005, p. 05).

O cenário educativo brasileiro muda significativamente após a LDB nº 9.394/96, e, consequentemente, o ensino de Geografia renova-se. No entanto, nas séries iniciais do Fundamental I, tais evoluções não estão sendo processadas de forma acelerada. Um fator que compromete esse processo consiste na conduta de alguns professores que, além de manterem os princípios tradicionais no ensino de Geografia, ainda não a compreendem como uma disciplina essencial para os alunos. Tal conduta é criticada por Straforini (2002):

> Sabemos que nos primeiros ciclos do Ensino Fundamental, as aulas de Geografia, assim como das outras disciplinas que não sejam Português e Matemática, ocupam um papel secundário, muitas vezes irrelevante no cotidiano da escola. Sabemos que isso decorre da falta de discussões teóricas, metodológicas e epistemológicas, bem como do grande problema na formação dos professores das séries iniciais, ou que assumem as suas dificuldades perante a discussão teórica das referidas disciplinas (STRAFORINI, 2002, p. 96).

A LDB nº 9.394/96, como outras leis, apresenta pontos importantes, contudo alguns ajustes vão se sucedendo e os seus reflexos merecem atenção. Nesse contexto aparece a Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, Art. 32 - *O ensino fundamental obrigatório, com duração de 09 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 06 (seis) anos de idade,* que altera a LDB e amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, passando o Ensino Fundamental I a ter 05 anos, atendendo crianças com faixas etárias que variam de 06 a 10 anos de idade.

Conforme a legislação referente ao Ensino Fundamental I, as disciplinas específicas – Geografia, História, Ciências, Língua Portuguesa e Matemática – devem ser trabalhadas do segundo até o quinto ano.

De acordo com a Lei nº. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, a preocupação dos anos iniciais do Ensino Fundamental deve estar voltada para favorecer o contato

da criança com os objetos da cultura letrada e para a concretização do processo de letramento e alfabetização, proporcionando uma mediação entre os conhecimentos práticos e teóricos dos alunos com os saberes escolares.Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais surgiram, configurando-se como um importante instrumento de suporte para orientar as mudanças educacionais de acordo com as exigências legais, o que será discutido na seção seguinte.

1.4.1 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: UMA NOVA PERSPECTIVA NO PROCESSO EDUCATIVO

Em consonância com a LDB 9.394/96 e propondo a reorganização curricular de todas as áreas do ensino nacional, houve no ano de 1997 a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais — PCN — que são referências para os Ensinos Fundamental e Médio de todo o país. O objetivo dos PCN é garantir a todos os brasileiros o direito de usufruir do conjunto de saberes necessários para o exercício da cidadania, sem ditar regras, mas apresentando, sobretudo, uma referência a fim de orientar os professores na formulação de objetivos, conteúdos e didática.

> Os Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto nos objetivos educacionais que propõem quanto na conceitualização do significado das áreas de ensino e dos temas da vida social contemporânea que devem permeá-las, adotam como eixo o desenvolvimento de capacidades do aluno, processo em que os conteúdos curriculares atuam não como fins em si mesmos, mas como meios para a aquisição e desenvolvimento dessas capacidades. Nesse sentido, o que se tem em vista é que o aluno possa ser sujeito de sua própria formação, em um complexo processo interativo em que também o professor se veja como sujeito de conhecimento (BRASIL, 1997, p. 33).

Os PCN de Geografia evidenciam que o Ensino Fundamental deve ter como meta prioritária ajudar o aluno a compreender que cidadania é também o sentimento de pertencer afetivamente a uma realidade, sendo esta, fruto das relações sociais desenvolvidas pelos sujeitos que a compõe. Daí deriva a importância educativa e social da Geografia.

> O documento de Geografia propõe um trabalho pedagógico que visa à ampliação das capacidades dos alunos, do Ensino Fundamental I, de observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do lugar em que vivem e de diferentes paisagens e espaços geográficos (BRASIL, 1997, p.99).

Entretanto, a despeito do valor atribuído aos PCN, existem muitas críticas ao seu caráter impositivo, visto que sua composição não contou com a consulta democrática dos educadores do país e estes receberam os documentos prontos para a execução, gerando assim um choque ideológico entre as propostas dos PCN e a real prática pedagógica dos professores, configurando-se numa resistência à sua utilização. Nesse ponto de vista, Pontuschka *[et. al.]* (2007) de forma incisiva, afirma:

> Elaborados em momentos diferentes, por equipes diferentes, adaptando referenciais diversos, os PCN, muitas vezes, não permitem ao professor na sala de aula a compreensão e a apropriação das mudanças na terminologia e na forma de abordagem dos conteúdos (PONTUSCHKA *[et. al.]*, 2007, p. 81).

No caso específico de Geografia, os PCN afirmam que “o ensino de geografia pode levar os alunos a compreenderem de forma mais ampla a realidade, possibilitando que nela interfiram de maneira consciente e propositiva” (BRASIL, 1997, p. 108).

Segundo esse documento, os objetivos do Ensino de Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental são: analisar o papel da natureza, sua relação com as ações dos seres humanos e a construção do espaço geográfico; partindo das vivências dos próprios alunos, a paisagem local do espaço que eles habitam.

Já no segundo ciclo, os professores devem abordar as diferentes relações entre campo e cidade, compreendendo o processo de construção das paisagens rural e urbana. Contudo, há uma grande distância entre o que a legislação propõe e a sua efetiva prática. Isso se deve ao fato de que, na maioria das escolas, os PCN não são utilizados como material de estudo dos professores; outro fator é o desinteresse dos meios acadêmicos pelos documentos legais.

Outro importante aspecto proposto pelos PCN é a contextualização dos temas propostos nas aulas com o cotidiano de vida dos educandos, assim as informações dos jornais, televisão e da internet precisam ser incorporadas pela Geografia escolar, a fim de ampliar a compreensão da realidade social.

O ensino de Geografia não se torna atraente para o aluno por apresentar, muitas vezes, informações fragmentadas e sem relação com a sua vida real.Sob esse aspecto, Callai (2014) explica que:

> O ensino de Geografia no Ensino Fundamental oferece a base para o aluno pensar no seu espaço, o que pode contribuir para a sua formação cidadã, para a construção de sua identidade, de sua noção de pertencimento, de sua autonomia de pensamento. À medida em que se contextualizam os fenômenos, nos diversos níveis possíveis de análise, pode-se contribuir para que o aluno, ao estudar o lugar onde vive, consiga estabelecer referências mais amplas para analisar de forma crítica o mundo em que vive (CALLAI, 2014, p. 37).

Constata-se, deste modo, que os avanços promovidos pela LDB nº 9.394/96, e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, foram significativos para a melhoria do processo educativo brasileiro. Entretanto, como essas modificações são recentes, ainda carecem de ajustes para que seus resultados positivos possam ser sentidos nas práticas pedagógicas aplicadas às aulas de Geografia, assim como nos demais componentes curriculares do Ensino Fundamental I.

Portanto, após a análise da história do pensamento geográfico, a constituição da Geografia enquanto ciência e os seus desdobramentos, fundamentalmente a sua aplicação como disciplina escolar – suas abordagens, com base nas visões tradicional e crítica –, constatou-se a importância das suas contribuições para a formação de consciências cidadãs.

No capítulo seguinte, serão apresentadas algumas análises acerca do ensino de Geografia e os reflexos dentro e fora da escola, destacando, sobretudo, os limites e as possibilidades que os docentes encontram ao longo do seu exercício profissional.

2 O ENSINO DE GEOGRAFIA: LIMITES E PERSPECTIVAS

Ao longo desse capítulo, pretende-se colaborar para a ampliação das discussões acerca do processo de ensino e aprendizagem de Geografia para a formação dos educandos do Ensino Fundamental I e as suas contribuições para o meio social. Nessa perspectiva, procura-se identificar e refletir sobre as relações existentes entre a formação dos professores, as práticas pedagógicas e a realidade escolar e social.

Nesse sentido, pretende-se ampliar a compreensão dessas questões, fomentando uma reflexão que envolva a escola e seus profissionais, a família e a comunidade, a fim de construir caminhos para a melhoria da qualidade do processo de aprendizagem em Geografia, em turmas do 1º ao 5º ano.

Para entender essa situação é necessário pensar a escola como *lócus* privilegiado para *a* construção e socialização do saber sistematizado da educação formal. Tal condição denota concluir que esse é um espaço onde, fundamentalmente, são difundidos os conhecimentos considerados imprescindíveis, devendo ser transmitidos e perpetuados às gerações, colaborando para a promoção humana. Tem como responsabilidades capitais, trabalhar no sentido de contribuir para a formação de pessoas com capacidade de analisar a realidade e atuar visando melhorias em busca do respeito, da autonomia, da igualdade e do desenvolvimento social.

As palavras de Saviani (1980) ratificam a compreensão acerca da responsabilidade da escola e da educação quando afirma que promover o homem significa

> [...] torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação, a fim de poder intervir nela transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens (SAVIANI, 1980, p. 52).

O ato de ensinar é entendido como uma atividade direcionada por docentes na formação qualificada dos discentes, uma ação que visa despertar o interesse pelo conhecimento e criticidade. O ensino, por sua vez, é impregnado de significados por parte dos atores envolvidos, tendo em vista que estes são sujeitos históricos, localizados no tempo e no espaço. Dessa forma, o educador não é

apenas um transmissor de conhecimentos, mas um mediador com sensibilidade para planejar estratégias flexíveis que visem despertar a curiosidade epistemológica dos alunos, atuando como um facilitador para a construção de uma aprendizagem significativa. Isso exige um apurado senso ético e uma constante reflexão sobre as suas práticas, bem como, a abertura para o novo e a rejeição a qualquer tipo de discriminação, a fim de contribuir efetivamente para a formação de sujeitos capazes de comparar, julgar, intervir, escolher, decidir e de transformar o mundo.

Reconhecendo a função social do ensino, deve-se enfatizar a importância dos professores. Não resta dúvida de que a formação desses profissionais é um importante ingrediente para esse processo, visto que nesse momento eles constroem os princípios e os valores que consolidam as suas identidades profissionais. Como nos mostra Pimenta (2005)

> Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas (PIMENTA, 2005, p. 19).

Sendo assim, na formação inicial docente, o currículo trabalhado prioriza os conteúdos e atividades que, em dados momentos, não levam em consideração a realidade das escolas e, portanto, não absorvem as complexidades existentes nas salas de aula. Daí emerge a necessidade de desenvolver atividades de formação continuada, pois este é um momento de repensar o ato de ensinar, a partir de um estudo colaborativo que favoreça uma reflexão sobre a própria prática docente, fornecendo meios para a sua ressignificação através da articulação e tradução dos novos saberes em novas práticas.

A ação educativa não é neutra, mas sim um ato político, cabendo aos professores realizarem uma constante avaliação da sua prática pedagógica, a fim de garantirem o desenvolvimento de uma educação de qualidade, cujos reflexos possam ser percebidos na realidade social, para além dos muros da escola.

No contexto escolar, as práticas pedagógicas configuram-se como uma expressão do currículo transposto em ações. Elas se refletem nas relações interpessoais construídas entre os membros da comunidade escolar, considerando-se a existência de uma dialética entre esta e o meio social. Essas práticas pedagógicas são impregnadas de significados, visto que os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem expressam as suas concepções de mundo e

apreendem novos sentidos nessa relação. Assim, os reflexos da realidade social ecoam na escola, da mesma forma que as ações desenvolvidas dentro dos seus muros, impactam na sociedade. Eis a sua dimensão social.

Diante dessas considerações, faz-se necessário estudar, nos primeiros anos de escolarização, o espaço local, vivido e experimentado pelos alunos para que eles se reconheçam como atores sociais, apropriando-se de saberes que os impulsionarão para pensar criticamente a realidade. Levando-se em conta que, no período contemporâneo, com a globalização, o local e global se imbricam. Compreender o seu espaço microssocial é uma maneira de ampliar a sua visão a fim de favorecer a compreensão da realidade. É função do professor de Geografia, criar estratégias didáticas e pedagógicas para teorizar a vida para que o aluno possa entendê-la e tenha condições de representá-la de maneira expressiva.

Logo, acredita-se que, conjuntamente, todos podem aprender e contribuir para que a educação seja realmente transformadora de pensamentos, ideias e ações, capaz de formar cidadãos conscientes da sua responsabilidade social.

2.1 ENSINAR: AÇÃO DOCENTE VOLTADA PARA A FUNÇÃO ESCOLAR E SOCIAL

A educação escolar tem um papel primordial na organização e desenvolvimento das relações sociais, sendo a sala de aula um ambiente onde o ato de ensinar contribui para a formação de indivíduos autônomos, conscientes das suas funções na constituição do tecido social, aptos para a convivência coletiva, num mundo em constante processo de transformação.

Como afirma Freire (1996), ensinar não é apenas a transferência de conhecimentos. Não é simplesmente o ato de transmissão sistemática de conteúdos específicos das disciplinas escolares. Ensinar é algo muito mais complexo, pois requer uma contínua reflexão e aprimoramento, sendo necessários também, os constantes diálogos e as sensibilidades entre educadores e educandos, propiciando análises acerca das metodologias adotadas e os seus efeitos no processo de aprendizagem. Como nos afirma Libâneo (1992, p. 23): “O ensino corresponde a ações, meios e condições para realização da instrução; contém, pois a instrução”.

Na verdade, ensinar é uma ação colaborativa, cabendo ao educador criar condições para despertar e estimular no educando as suas capacidades de

compreensão e criticidade, proporcionando-o a apropriação dos múltiplos saberes concernentes aos componentes curriculares, distribuídos ao longo da vida escolar, sobretudo com os seus reais valores e aplicabilidades no âmbito social cotidiano. Nessa perspectiva, Lopes (1996), expressa: “Ensinar é instigar e orientar os alunos para que se apropriem de conhecimentos específicos de cada fase escolar para a interiorização do saber sistematizado, historicamente acumulado” (LOPES, 1996, p. 111).

O docente visa sempre por meio de uma autoavaliação e através da análise do rendimento dos seus alunos, ao longo das atividades desenvolvidas, repensar as suas práticas pedagógicas, seus saberes pedagógicos, enfim, a sua atividade profissional. Nessa condição, continuamente, ele delineia as suas ações profissionais, registrando as suas conquistas e as suas demandas. Conforme Zabala (1998)

> Um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez competente em seu ofício. Geralmente se consegue esta melhora profissional mediante o conhecimento e a experiência: o conhecimento das variáveis que intervém na prática e a experiência para dominá-las. A experiência, a nossa e a dos outros professores. O conhecimento, aquele que provém da investigação, das experiências dos outros e de modelos, exemplos e propostas (ZABALA, 1998, p. 13).

Neste contexto, para Vasconcellos (2002, p. 12): “A sala de aula é o centro do acontecimento educação escolar, pois a formação básica do educando se dá neste espaço de interação entre os sujeitos, mediados pela realidade”.

Seguindo essa mesma lógica, a respeito do importante papel que a instrução escolar desenvolve na vida dos sujeitos, Candau (2013) conclui que:

> A escola é um espaço de busca, construção, diálogo e confronto, prazer, desafio, conquista de espaço, descoberta de diferentes possibilidades de expressão e linguagens, aventura, organização cidadã, afirmação da dimensão ética e política de todo processo educativo (CANDAU, 2013, p. 15).

Daí parte-se da necessidade de se analisar as práticas pedagógicas adotadas por professores que trabalham com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), nas aulas de Geografia, e os seus reflexos dentro e fora das unidades escolares.

O ensino de Geografia merece destaque, de modo que a análise espacial – principal objeto de estudo dessa ciência/disciplina escolar – contribui para que os

alunos desenvolvam a capacidade de apreensão da realidade, principalmente a partir da percepção e interpretação dos fatos e fenômenos espaciais, nas suas diferentes escalas, transformando o seu olhar sobre o mundo que o cerca, fornecendo-lhe as condições para a construção da sua cidadania. Diante dessa constatação, Oliveira (2003), reforça essa ideia, dizendo:

> É nesses termos que a Geografia hoje se coloca. É nesses termos que seu ensino adquire dimensão fundamental no currículo: um ensino que busque incutir nos alunos uma postura crítica diante da realidade, comprometida com o homem e a sociedade; não com o homem abstrato, mas com o homem concreto, com a sociedade tal qual ela se apresenta, dividida em classes com conflitos e contradições. E contribua para a sua transformação (OLIVEIRA, 2003, p. 141).

Assim, os professores que trabalham com a disciplina em destaque podem favorecer a compreensão das diversidades que compõem as existências dos sujeitos, relacionando-as com os temas enfocados nas aulas, visto que o homem cria seus espaços para a reprodução dos seus sonhos, projetos e necessidades e a Geografia é uma das lentes que permite a leitura dessas múltiplas relações (KOZEL; FILIZOLA,1996).

O trabalho docente desenvolvido nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) constitui-se no alicerce que sustentará a trajetória dos estudantes ao longo da sua vida escolar, visto que representa um segmento que, em virtude da faixa etária do seu alunado, regularmente, entre os seis e os dez anos de idade, consiste num momento crucial para a sua composição cognitiva, pensando a organização de um ensino capaz de instrumentalizá-los com leituras, análises críticas e conhecimentos de fenômenos sociais que estejam em consonância com o seu desenvolvimento psicopedagógico. Daí, esse ciclo de ensino requer um olhar diferenciado e cuidadoso.

Sobre a importância do trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Delors (2003, p. 92), comenta: “A educação primária pode ser considerada bem-sucedida se conseguir transmitir às pessoas o impulso e as bases que façam com que continuem a aprender ao longo de toda a vida [...]”

Dessa forma, essa etapa escolar é um momento oportuno para desenvolver a alfabetização geográfica, concomitantemente ao processo de letramento, pois ela propõe instrumentalizar os alunos com habilidades geográficas fornecendo meios para compreender que os espaços são construídos na interação do homem com sua

realidade, gerando semelhanças e diferenças, pesando os lugares de maneira crítica. Nesse sentido, Callai (2005, p. 228) afirma que alfabetizar geograficamente é criar “a possibilidade de aprender a ler, aprendendo a ler o mundo; escrever, aprendendo a escrever o mundo”.

O professor tem como desafio buscar alternativas para aprimorar a relação dos educandos com o meio espacial que são possibilitadas a partir das práticas profissionais renovadas. Por meio das discussões e estudos envolvendo os participantes do processo educativo, pode-se ampliar as competências técnicas, aperfeiçoando a formação, melhorando a qualidade de ensino oferecido nas instituições escolares e, consequentemente, oportunizando ao aluno a observação do meio, fortalecendo sua consciência cidadã.

2.2 A FORMAÇÃO E A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE QUEM ENSINA

A formação, tanto inicial quanto continuada, constitui-se num importante referencial para a composição das identidades profissionais dos professores, em qualquer nível dos processos educacionais. Como nos ensina Paulo Freire (1996), o aprender precede o ensinar, daí consiste a emergência de se procurar continuamente a qualificação profissional.

Nessa perspectiva, André (2010) discute a importância das reflexões e debates a respeito da formação e prática dos professores, concluindo que:

> Com o crescente interesse dos pesquisadores pelas questões relacionadas à formação e ao trabalho docente, interesse esse que se expressa no aumento da produção científica sobre o tema, na visibilidade adquirida pela temática na mídia, pelo recente surgimento de eventos e publicações especificamente dedicadas às questões de formação docente, torna-se cada vez mais premente uma discussão sobre como vem se configurando esse campo de estudos (ANDRÉ, 2010, p. 174).

Sendo fortemente influenciada pelas práticas sociais, às vezes a formação dos professores se inicia antes mesmo de ingressar no curso de licenciatura e de exercer a profissão, contudo é na sua prática cotidiana que ele (re)constrói seus saberes. Nesse sentido, Tardif (2002, p. 54) considera que a atividade docente é composta por um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”.

É no exercício da profissão que as identidades vão se constituindo continuamente – por meio das experiências de vida social e profissional – e, como verdadeiros aprendizes construímos modelos profissionais da educação que mais tarde iremos negar, ou, nos quais, mais comumente, iremos nos referenciar (Calderano; Lopes, 2006).

Refletindo sobre a composição identitária dos professores, Schaffel (2013) admite que a formação inicial constitui-se num dos entraves desse processo, à medida que a instituição de ensino é a responsável direta pela preparação do educando para a vida profissional, daí deriva a participação para a construção de sua identidade pessoal e profissional. Nessa mesma perspectiva, Castrogiovanni (2000) pondera a respeito dessa temática

> [...] a construção da identidade é, na verdade, a representação das diferenças do sujeito; são as suas marcas/sinais e a valorização de tais singularidades. Em outras palavras, a construção da identidade é a tomada de consciência de que eu sou diferente e por ser diferente é que existo e possuo valor social. O homogêneo não existe. São as diferenças que possibilitam os diálogos e as trocas, portanto o constante crescimento social do sujeito (CASTROGIOVANNI, 2000, p. 13).

Como a identidade docente está em contínua construção, o ser professor é um processo que exige uma constante qualificação profissional. A respeito da formação continuada, tomando como referência as bases da legislação nacional vigente, LDB nº 9.394/96, a formação caracteriza-se continuada quando ocorre uma continuidade progressiva, temporalmente linear, entretanto, contraditoriamente, com momentos descontínuos destinados a esta capacitação. Já Calderano e Lopes (2006) a definem como uma etapa constitutiva em que o educador precisa disponibilizar um tempo para aperfeiçoar a sua prática profissional, melhorando as suas aulas de maneira progressiva.

A escola é um espaço de formação em exercício, pois nela os professores, que muitas vezes já possuem uma larga experiência profissional, reconstroem e reelaboram continuamente os seus conhecimentos ao longo da docência, assim, a formação caracteriza-se como um momento estratégico para a constituição dos saberes e fortalecimento dessas identidades, pois é na escola que elementos contextuais emergem do fazer institucional escolar, onde o fazer-se professor vai se consolidando no grupo profissional, compartilhando desafios, problemas, esperanças, mediação de conflitos e organização da luta política.

É nesse processo constituído nas estruturas sociais, culturais e políticas da instituição escolar que a formação docente vai fortalecendo seus eixos identitários. E, o ensinar, segundo Mello (2004)

> [...] é por excelência uma atividade relacional: para coexistir, comunicar, trabalhar com os outros, é necessário enfrentar a diferença e o conflito. Acolher e respeitar a diversidade e tirar proveito dela para melhorar sua prática, aprender a conviver com a resistência, os conflitos e os limites de sua influência fazem parte da aprendizagem necessária para ser professor (MELLO, 2004, p. 80).

É justamente a junção desses componentes – a formação e o ensinar – que intrinsecamente vão proporcionar no ambiente escolar as condições necessárias para uma aprendizagem expressiva, visto que, a escola constitui-se no campo do exercício da docência, com o consequente delineamento das identidades profissionais.

Nessa perspectiva, a exigência legal da graduação em Pedagogia para ministrar as aulas nos anos iniciais do Ensino Fundamental significou um ganho considerável, tanto para os profissionais, que enriqueceram seus conhecimentos, quanto para os alunos, que passaram a ter o contato com profissionais mais qualificados para a atividade docente. Todavia, acerca da formação em Pedagogia, Gatti e Barreto (2009, p.50), destacam que: “O que se constata é a permanência de algumas formas tradicionais de formação nos currículos e ementas disciplinares nos cursos de Pedagogia, com incorporação pouco clara das novas orientações”. Essas possíveis debilidades apontadas por Gatti e Barreto (2009), presentes no curso de Pedagogia podem estar sendo refletidas nas práticas pedagógicas adotadas para as aulas de Geografia, em turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, pois se evidencia o uso de métodos tradicionais ao longo das aulas, criando um distanciamento entre os alunos e a referida disciplina escolar.

Essa organização curricular visa formar um professor polivalente, no entanto não o prepara suficientemente para conhecer com profundidade os conteúdos a serem ensinados, portanto, existe a necessidade de uma reflexão acerca dos efeitos dessa formação nas salas de aula. Diante do exposto, a formação continuada aparece para os professores/pedagogos como um instrumento auxiliar para a ressignificação dos métodos e práticas de ensino adotadas, em especial, às aulas

de Geografia, destacando as suas potencialidades e fragilidades no contexto escolar.

Embora no curso de Graduação em Pedagogia, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, conste o componente curricular *Fundamentos Teórico-metodológicos do Ensino de Geografia*, o qual, a depender da instituição de ensino, a carga horária total possa variar entre 40 e 150 horas/aula, verifica-se uma discrepância entre a teoria e a prática, comprometendo o tratamento de alguns pilares básicos dessa ciência/disciplina escolar, a exemplo: os conceitos elementares de espaço, território, região, paisagem, lugar, bem como as leituras e interpretações cartográficas, fato que acaba interferindo na qualidade do ensino oferecido.

Entende-se que a atualização constante é essencial no processo de formação dos professores, a fim de fomentar a renovação nas suas ações, contudo, se não for acompanhada de uma transformação estrutural que possibilite a oportuna revigoração das ensinagens, sua repercussão será limitada e não representará uma real mudança de paradigmas na educação. Nessa perspectiva, Imbernón (2010), salienta que:

> Na atualidade, temos certeza de que a educação só mudará se os professores mudarem, mas os contextos em que esses interagem também deverão fazê-lo. Se o contexto não muda, podemos ter professores mais cultos e com mais conhecimentos pedagógicos, mas não necessariamente mais inovadores, já que o contexto pode impossibilitar-lhes o desenvolvimento da inovação ou pode levá-los a se recolherem em seus microtextos sem repercutirem com sua prática uma inovação institucional (IMBERNÓN, 2010, p. 55).

Justifica-se, então, a necessidade de implementação de projetos voltados à realização de atividades relacionadas à formação continuada, de caráter específico, para conjuntamente debaterem-se alternativas para o aprimoramento dos saberes geográficos, meios que poderão favorecer a transposição didática. Para maior eficácia, a formação continuada de professores deve partir do acompanhamento das suas principais carências, como defende Oliveira (2013, p. 32): “deve ser contextualizada, com levantamento das necessidades do contexto escolar e de cada professor, em sintonia com as demandas sociais e culturais”.

Segundo Medel (2013), os professores sempre questionam sobre o que podem e devem fazer para que os alunos realmente aprendam e qual a metodologia

que apresenta maior eficácia para que possam desenvolver atividades mais produtivas. É recorrente a afirmação desses professores de que não se consideram devidamente preparados para ensinar Geografia, pois não dominam os seus conceitos estruturantes, fundamentos elementares para se trabalhar os conteúdos relacionados a essa disciplina escolar.

Da mesma forma, para Cavalcanti (2008) os educandos também demonstram insatisfação com as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos seus professores, considerando-as pouco atrativas, não demonstrando o real sentido de se aprender Geografia.

Pode-se afirmar que não existem fórmulas preconcebidas para a excelência nas práticas de ensino, pois cada realidade vivida possui as suas especificidades, da mesma forma, conclui-se que existem identidades docentes construídas a partir de diversas subjetividades. Desta maneira, Delors (2003, p. 89) acrescenta: “À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele”.

Logo, a elaboração dos “mapas” é um processo coletivo de identidade e identificação da ontologia historicamente gestada do ser professor. Saber quem está sendo e onde se está é fundamental para se saber aonde se quer chegar, a bússola caracteriza-se num processo permanente da identidade docente para navegar no mar da nossa história profissional.

Os processos de formação dos professores e as relativas aprendizagens são contínuos, necessários e apresentam características próprias e não devem ser impostos como simples modelos mecânicos de transmissão de teorias e práticas, mas sim, como um organismo coletivo para a busca pela melhor qualificação, levando-se em conta as heterogeneidades, ao passo que, a educação tem o importante papel de transformar informação em conhecimentos acerca das diversidades e interdependências entre os sujeitos dentro e fora da escola.

Pimenta (2005) propõe que as identidades não são imutáveis. Diante dessa constatação, conclui-se que as identidades docentes são o resultado dos processos ininterruptos de formação, das vivências pessoais e profissionais que refletem nas ações desses sujeitos, integrando o conjunto de estudos associados à socialização profissional, centrados nos meios de adaptação do professor ao seu ambiente de exercício da docência.

Portanto, a formação dos professores deve estar direcionada para uma qualificação que considere os aspectos técnicos, epistemológicos e ideológicos, garantindo o aprimoramento das práticas profissionais pautando-se na ampliação das capacidades reflexivas, instrumentos que proporcionarão o fortalecimento das respectivas identidades profissionais.

2.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DIFERENTES CONTEXTOS E A SUA RELAÇÃO COM O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA

As práticas pedagógicas são diretamente influenciadas pelos aspectos conjunturais e estruturais presentes no meio social. Elas se apresentam como um mecanismo revelador das concepções teóricas e ideológicas adotadas pelos docentes e contribuem para a formação de sujeitos dotados de autonomia e criticidade, capazes de promover transformações sociais.

Sendo assim, a prática pedagógica, segundo Veiga (1992) “[...] é uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social” (VEIGA, 1992, p. 16). Nessa condição, nota-se que as reflexões acerca das práticas pedagógicas, também chamada de práxis, envolvem uma série de questões comuns aos ambientes escolares e comunitários (meios sociais), não podendo ser compreendidas de modo dissociado.

A ação educativa escolar compõe-se num princípio dialético que envolve alguns fatores políticos, econômicos, sociais e culturais. Inicialmente, o acompanhamento dos processos de formação inicial e continuada consiste num aspecto crucial para as reflexões acerca do ato de ensinar, sobretudo as práticas pedagógicas desenvolvidas. Outro componente a ser considerado são as condições de trabalho oferecidas aos professores nos estabelecimentos de ensino, em certos momentos, insuficientes para o exercício adequado da sua profissão. Existe um importante fundamento na análise que diferencia as práticas docentes e as práxis pedagógicas. As práticas pedagógicas são mais abrangentes e complexas requerendo reflexão e ação. Nesse sentido Souza (2009) destaca:

> Práxis pedagógica é a realização de um currículo por meio das relações e ações que se dão entre os sujeitos em suas práticas. Sujeito educador (prática docente), sujeito educando (prática discente), sujeito gestor (prática

> gestora). Esses sujeitos, em suas ações e relações, serão sempre mediados pela construção dos conteúdos pedagógicos ou de conhecimentos (prática gnosiológica e/ou epistemológica) (SOUZA, 2009, p. 60).

Pode-se perceber que a prática pedagógica, por sua abrangência, vai além da relação professor/aluno, estabelecida em sala de aula, envolve outros elementos que ultrapassam a esfera do ensinar e do aprender. Quando se discutem as práticas pedagógicas, valoriza-se fundamentalmente a relação entre os aspectos sociais e a produção dos saberes no ambiente escolar. Dessa forma, existe a necessidade de aproximação entre os diálogos educativos da comunidade escolar e os sujeitos sociais. Para Oliveira (2013)

> [...] a prática pedagógica tem uma dimensão social, e também implica uma prática, com inserção e interatividade no processo de ensino e aprendizagem, fazendo contextualização da realidade em que se encontram o professor e os alunos (OLIVEIRA, 2013, p. 37).

Ao citar as conexões entre as práticas pedagógicas na perspectiva da educação contextualizada, torna-se evidente que o ato de ensinar não se restringe a uma mera transmissão dos conhecimentos. Consiste sim, numa variada prática docente, norteada a partir dos diálogos e reflexões dos sujeitos envolvidos (docentes e discentes) e as suas relações interpessoais e experiências sociais, além da adoção de diferentes técnicas de trabalho que possam aproximar a teoria e a prática, vislumbrando a mobilização de múltiplos conhecimentos.

2.1.1 ESTUDOS CONTEXTUALIZADOS: APROXIMANDO OS SABERES ESCOLARES E A VIDA COTIDIANA

Nesse contexto de ensino e de aprendizagem, o professor aparece como o profissional responsável pela construção de caminhos que possam direcionar, a partir do intercâmbio com os alunos, um aprendizado concreto e expressivo. O docente deve estimular o discente a exercer o protagonismo na construção dos conhecimentos, levando-o a questionar, a pesquisar, a reconhecer o real sentido do aprendizado, sobretudo o seu importante papel como agente histórico, educativo e social – construtor, renovador e propagador de outros saberes. Como afirma Freire (1996):

> Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente (FREIRE, 1996, p. 28).

Na produção dos conhecimentos, a transmissão dos conteúdos é um aspecto que deve ser considerado ao longo do exercício da docência. Por ser um processo de caráter mecânico, essa transmissão não cria uma apropriação ou identificação com o alunado, por não propiciar uma problematização, não orienta para novas descobertas, para o sentido daquele aprendizado, ocasionando uma dicotomia entre o que se ensina e o que se aprende.

No âmbito das discussões a respeito das práticas pedagógicas e os seus resultados na vida cotidiana, é valido discutir princípios didáticos e pedagógicos sob a ótica do ensino contextualizado que proporciona uma transposição didática e valoriza os sentidos e saberes previamente construídos pelos alunos. Esta metodologia viabiliza uma interação entre os conteúdos curriculares e as vivências dos educandos, direcionando-os à construção do conhecimento. Nesse contexto, Almeida (2007) comenta:

> Toda vez que o professor for fazer a contextualização deve ter em mente que ela é necessária para criar imagens do campo que ele irá explorar. É a contextualização que deixa claro para o aluno que o saber é sempre mais amplo; que o conteúdo é sempre mais complexo do que aquilo que está sendo apresentado naquele momento. No entanto, sabendo da amplitude e da complexidade, é essencial que tenha o domínio, a chave de acesso à complexidade (ALMEIDA, 2007, p. 39).

É nessa perspectiva que insurge a necessidade dos estudos contextualizados, ao passo que estes contribuem para aproximar o currículo dos sujeitos, revelando as suas circunstâncias. Sob esta ótica, Reis (2009) destaca:

> O currículo contextualizado precisa ser compreendido como um campo de transgressões e inssurgências epistemológicas, não limitantes ao contexto, mas sempre chegando ou partindo deste. Somente assim será possível estabelecer e construir a comunicação dos saberes locais com os globais, evitando assim que se caia na deturpação que professa o currículo como veículo de transmissão de verdades inquestionáveis, absolutas, em si mesmas (REIS, 2009, p.105).

Dessa forma, a educação contextualizada no Ensino Fundamental I aproxima, desde cedo, a realidade vivida pelas crianças e o que é apresentado pelo livro

didático. Quando ocorre uma instrução de qualidade nos primeiros contatos da criança com o meio escolar, 1º ao 5º ano, amplia-se a capacidade dela desenvolver as ideias preliminares sobre o espaço e, gradativamente, compreender o mundo a sua volta a partir da aproximação do aprendizado escolar com as suas próprias vidas. Esse seria o primeiro e decisivo passo para o desenvolvimento de um ensino pautado nos fundamentos da contextualização.

A Geografia trabalhada nos anos iniciais do Ensino Fundamental favorece a adoção das práticas de contextualização, devendo sustentar estratégias que proporcionem o estreitamento da relação entre as vivências do aluno e os conteúdos propostos, a exemplo: trabalhos de campo, leitura, análise textual e nos estudos cartográficos, produção e interpretação de mapas.

As pesquisas acerca da educação contextualizada vêm despertando uma série de aspectos essenciais para a evolução das práticas pedagógicas dos professores, destacando a questão do envolvimento e colaboração ampla entre os professores, os alunos, a família, os demais integrantes do corpo escolar, bem como a sociedade para esse processo. Seguindo esse princípio, Silva (2011), expõe que:

> [...] a escola que propõe promover Educação Contextualizada deve arquitetar um ambiente no qual possa ter lugar um redimensionamento de toda prática pedagógica. Isso desde o tratamento inter (trans) disciplinar dos conteúdos à interação com a realidade – com a(s) cultura(s), com o(s) ambiente(s), com outros saberes produzidos cotidianamente dentro e fora da escola (SILVA, 2011, p. 29).

Nesse sentido, para que o ensino de Geografia, na perspectiva da contextualização, possa obter sucesso, contribuindo para a ampliação da visão de mundo dos educandos e o reconhecimento da sua importância social, é necessária a qualificação dos professores por meio da formação continuada, além de se repensar as práticas pedagógicas, o tratamento dos conteúdos curriculares, as relações interpessoais, especialmente no que se refere à gestão e à interação com a comunidade, ressignificando os conteúdos na leitura da realidade.

Daí consiste a urgência de um ensino contextualizado para que os conhecimentos passem a ter significados, proporcionando a percepção dos fenômenos da realidade, transformando-os em objeto de ensino.

2.4 ENSINAR GEOGRAFIA: CONSTRUIR A NOÇÃO DE ESPAÇO E APRENDER A “LER O MUNDO”

Os ensinamentos geográficos promovem no educando um olhar plural evidenciando as especificidades dos lugares, suas realidades e as diferentes maneiras de convivência social, politizando-o e ajudando-o a ler o mundo de forma mais crítica. Como nos ensina Freire (1996):

> A leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo (FREIRE, 1996, p. 123).

Não compete ao ensino de Geografia apenas a sequenciação e dosagem de conteúdos propostos notadamente pelos livros didáticos, o professor tem autonomia para identificar aquilo que é relevante e merece ser ensinado, inclusive, ao escolher os conteúdos abordados no livro didático, é necessário fazer as relações com os aspectos mais locais, de modo a dar sentido ao que se estuda, contribuindo para a aprendizagem significativa dos estudantes, posto que se saiba, especialmente as crianças, aprendem mais facilmente com o que é próximo e concreto. Esse procedimento pode potencializar as condições de conhecimentos dos alunos, para que possam intervir na realidade e nos seus destinos.

O ensino de Geografia tem como finalidade básica de ação oportunizar ao aluno condições de relacionar seus conhecimentos prévios com as referências adquiridas na escola e sistematizá-las em contato com a sociedade, com o cotidiano, para assim criar um pensar geográfico que valorize a análise da natureza com a sociedade, como elas se integram e quais as dinâmicas resultantes desse relacionamento (CAVALCANTI, 2002).

Também é objetivo da Geografia escolar, levar os alunos a compreenderem as multiplicidades que compõem a realidade, possibilitando interferências de maneira mais consciente e propositiva, no pensamento de Paulo Freire (1988): “aprender a ler o mundo”. Contudo, é preciso que esses educandos adquiram as noções básicas, dominem categorias, conceitos e procedimentos com os quais este campo de conhecimento opera e constitui os pensamentos teóricos, de modo a poder não apenas compreender as relações socioculturais e o funcionamento da natureza às quais historicamente pertencem, mas também conhecer e saber utilizar

uma forma singular de pensar sobre a realidade, ou seja, o conhecimento geográfico.

Pretende-se discutir as questões relativas ao ensino, especificamente à análise espacial – principal objeto de estudo da Geografia –, pois como afirma Castrogiovanni (2000):

> [...] o ensino de geografia deve preocupar-se com o espaço nas suas multidimensões. O espaço é tudo e todos: compreende todas as estruturas e formas de organização e interações. E, portanto, a compreensão da formação dos grupos sociais, a diversidade social e cultural, assim como a apropriação da natureza por parte dos homens, deve fazer parte também dessa alfabetização (CASTROGIOVANNI, 2000, p. 12).

Há variadas concepções Críticas e Tradicionais para se desenvolver os estudos sobre o espaço mundial. Vale destacar que aqui não se propõe o estudo compartimentado, fragmentado, de caráter simplista, voltado para o acompanhamento dos fenômenos isoladamente.

A delimitação, ora expressa, objetiva-se através da perspectiva da escala de análise e do recorte espacial, focalizar o detalhamento dos fenômenos e as suas particularidades, pois se considera importante para um ensino direcionado à reflexão e análise crítica. Diante dessas exposições, Filizola (2010) comenta:

> [...] para pensar o mundo são necessários determinados referenciais teórico-conceituais que podem ser apropriados pelos jovens nas aulas de Geografia. Estabelece-se, então, uma dialética: saber pensar o espaço geográfico nas suas diversas escalas e articulá-las demanda um raciocínio específico; o raciocínio geográfico mobiliza, demanda saberes para uma leitura do espaço que podem ser trabalhados nas aulas de Geografia (FILIZOLA, 2010, p. 20).

As abordagens presentes nessa pesquisa destacam, de maneira especial, a necessidade de compreensão do espaço local, aquele que tem um significado de pertencimento, pois o sujeito participa da construção histórica do espaço, onde são mantidos fortes laços de identificação e afeto.

A análise do espaço local merece atenção específica por possibilitar a realização de atividades de ensino baseadas na contextualização dos conteúdos selecionados, extremamente importantes para os mecanismos de aprendizagem geográfica, pois considera os sentidos e as percepções espaciais a partir do cotidiano social dos alunos. Tais pressupostos exigem que se pense a lógica desta

relação, como sugere Santos (1996, p. 273): “Cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente”.

Variadas questões teóricas e as práticas dos professores de Geografia têm se tornado constantemente objeto de estudos científicos, buscando investigar as diferentes tendências ideológicas – Geografia Tradicional (descritiva e determinista); Geografia Crítica (fundamentada no materialismo histórico) e “New Geography” (construída sobre o neopositivismo). É justamente a ideologia adotada que gera as diferentes tendências, fornece os parâmetros para a definição e escolha da Geografia a ser ensinada nas escolas.

Estudar e compreender a construção do espaço local tem um amplo significado para a construção identitária dos sujeitos, visto que é por meio dessa ligação afetiva que o aluno ampliará os entendimentos a respeito dos episódios que ocorreram/ocorrem em espaços próximos e/ou distantes. As palavras de Callai (2000) expressam o valor de se compreender o local onde vive

> O espaço construído resulta da história das pessoas, dos grupos que vivem, das formas como trabalham, como produzem, como se alimentam e como fazem/usufruem do lazer. Isto resgata a questão da identidade e a dimensão de pertencimento. É fundamental, nesse processo, que se busque reconhecer os vínculos afetivos que ligam as pessoas aos lugares, às paisagens e tornam significativo o seu estudo (CALLAI, 2000, p. 84).

Para o aluno que cursa os anos iniciais do Ensino Fundamental este é o espaço materializado, o espaço vivido. É o espaço construído pelos deslocamentos, através do andar, do procurar, e pelos sentidos, que estruturam as relações de próximo, dentro, fora, acima, embaixo, ao lado de, contém, está contido, etc. (CASTROGIOVANNI, 2000).

O ensino de Geografia possibilita a formação da consciência espacial e a construção de um raciocínio geográfico. Além de conhecer e localizar os fenômenos espaciais, essa consciência ajudará o aluno a avaliar, sentir e a compreender a espacialidade das práticas sociais. Nessa condição, “[...] o local é sempre tratado como um objeto real, que se impõe a nós, por seu caráter natural, por sua necessidade antropológica ou cognitiva, por sua duração” (BOURDIN, 2001, p.50).

Todo espaço é o resultado das ações dos indivíduos ao longo do tempo, é o fruto das escolhas, das decisões e das concepções de mundo dos sujeitos responsáveis pela sua construção, logo, o estudo da realidade local contribui para

que os educandos se reconheçam como seres atuantes nessa construção, partes integrantes dessa realidade e que, portanto, suas ações podem contribuir para a transformação desse lugar e, consequentemente, pode até atingir uma dimensão global.

Aprendendo a pensar o espaço local, pode-se descobrir o mundo, desvelando a possibilidade dos educadores construírem, junto aos alunos, um método de análise espacial que contribua para o fortalecimento da cidadania. Nesse sentido, cabe aos professores, ao longo das aulas de Geografia, pensar e experimentar novas práticas pedagógicas capazes de ressignificar essa área de estudos, aproximando-a literalmente do cotidiano e da vida dos estudantes.

3 AS ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Nesse capítulo serão apresentados os procedimentos metodológicos, descrevendo-se o tipo de pesquisa e os instrumentos utilizados para a coleta de dados adotados para a elaboração do trabalho, destacando-se o perfil dos sujeitos envolvidos e a caracterização dos espaços investigados.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa foi seguida a metodologia qualitativa que, segundo Marconi e Lakatos (2011), em virtude do seu caráter epistemológico favorecer a contextualização do objeto de estudo, à medida que considera o tempo e o espaço em que ele está inserido, proporciona a compreensão do seu sentido. Conforme Godoy, nesse método “valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada” (GODOY, 1994, p.62).

A pesquisa qualitativa é relevante para suscitar questões pertinentes à educação, na medida em que considera o contexto estudado e aceita o ponto de vista dos investigados como um dado significativo de análise, portanto apresenta uma maior riqueza de sentidos e visões que compõem a realidade analisada e os sujeitos pesquisados se tornam autores do processo de construção do conhecimento. Nessa perspectiva, Marconi e Lakatos (2011), destacam que:

> A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc. (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 269).

Segundo Strauss e Corbin (2008), numa investigação qualitativa, o pesquisador, por sua vez, deve ter sensibilidade teórica, que consiste num requisito fundamental para reconhecer a relevância de certos conceitos, a importância de determinados fatos e o peso teórico obtido com os dados para o desenvolvimento da teoria fundamentada. Essa sensibilidade desenvolve-se ao longo de todo o trabalho de pesquisa, da concepção do projeto, passando pela análise dos dados até a delimitação da teoria. Tal capacidade geralmente aumenta durante o desenvolvimento do projeto de pesquisa, à medida que o pesquisador dedica-se a intensificar a densidade teórica da análise.

A sensibilidade teórica refere-se à habilidade de discernir a diferença e as variações nos dados em termos conceituais, no processo de codificação e

interpretação dos significados. O pesquisador precisa compreender profundamente seus dados e notar a interação dos mesmos na pesquisa. Esta capacidade tem por base o conhecimento adquirido na literatura científica, na sua vivência profissional, pessoal e, especialmente, na sua experiência no processo analítico da teoria fundamentada nos resultados adquiridos. Assim, constrói indutivamente suas hipóteses.

De acordo com Gamboa e Filho (2000, p. 33), o pesquisador envolve-se profundamente com o seu objeto de estudo, visto que "[...] para compreender os significados de outro indivíduo, é necessário que se coloque a ação dentro de um contexto de significado, ou seja, o significado não pode ser divorciado do contexto [...]"

A pesquisa no âmbito educacional justifica-se pela necessidade de construir um processo educativo que vise articular a teoria e a prática, vislumbrando a ressignificação e o compartilhamento dos saberes, princípios básicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que priorizem o conhecimento e a aprendizagem, distanciando-se cada vez mais da transmissão tradicional de conteúdos. Nesse sentido, Minayo (1993) define a pesquisa em educação como uma

> [...] atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados (MINAYO, 1993, p.23).

A pesquisa aproxima e gera um entendimento da realidade proposta para o estudo, constituindo-se num instrumento permanentemente de construção colaborativa, promovendo condições para uma intervenção. Trata-se de um exame detalhado, cujo objetivo consiste em, por meio de procedimentos técnicos e científicos, abordar minuciosamente aspectos específicos da realidade, capacitando o levantamento de pressuposições.

A construção colaborativa consiste num fundamento indispensável para a aquisição e renovação das aprendizagens. Sob esse aspecto, a técnica de pesquisa deve favorecer as descobertas a partir de um caminhar coletivo. Nessa investigação, escolheu-se como proposta metodológica a pesquisa participante que, em virtude do

seu valor científico, tem sido objeto de estudo por parte de inúmeros autores. Além disso, o pesquisador recebe os alunos oriundos das escolas pesquisadas, já que ainda atua em turmas do Ensino Fundamental II, no distrito de Inhatá.

A pesquisa participante deve ser encarada como uma partilha dos saberes comuns, um diálogo entre ideias, como afirma Antonio Carlos Gil, “caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas” (GIL, 2002, p. 55). Segundo Brandão e Streck (2006), propicia uma pedagogia de aproximação dos saberes entre os atores e o autor, onde todos aprendem uns com os outros e uns através dos outros. Em se tratando de um mestrado profissional, onde a intervenção é produto obrigatório de pesquisa, essa característica se torna ainda mais intrínseca.

Nessa mesma ótica, Brandão e Streck (2006), acrescentam que:

> A pesquisa participante deve ser compreendida como um repertório múltiplo e diferenciado de experiências de criação coletiva de conhecimentos destinados a superar a oposição sujeito/objeto no interior de processos que geram saberes e na sequência das ações que aspiram gerar transformações a partir também desses conhecimentos (BRANDÃO; STRECK, 2006, p.12).

Por ser uma técnica de pesquisa caracterizada pelo envolvimento e identificação do pesquisador com as pessoas e espaços investigados, a pesquisa participante favorece os diálogos e, consequentemente, a aquisição de informações necessárias para a edificação dos estudos. Nesse prisma de caracterização, encontra-se um posicionamento significativo no pensamento de Tim May (2004) quando esclarece que a pesquisa participante é capaz de desencadear desafios de um olhar dialógico e aberto à compreensão dos processos humanos, elementos cruciais para estudos no campo educacional.

> À primeira vista, parece se tratar apenas de olhar, escutar, experienciar e escrever tudo, geralmente. Entretanto, é mais plausível argumentar que a observação participante é o método de pesquisa social, cuja aplicação e análises são as mais exigentes e difíceis [...] Não obstante, para aqueles que estão preparados e dispostos, é um dos métodos mais recompensadores, que gera compreensões fascinantes sobre os relacionamentos e as vidas sociais das pessoas e, de modo mais geral, ajuda a transpor a lacuna entre o entendimento dos estilos de vida alternativos das pessoas e os preconceitos com que a diferença e a diversidade defrontam-se com tanta freqüência (MAY, 2004, p. 180-181).

Nesse sentido, Macedo (2004) nos orienta que o pesquisador deve se preocupar “[...] com os processos que constituem o homem em sociedade” (MACEDO, 2004, p. 30). Seguindo a mesma linha analítica, Gil (2008), comenta:

> O pesquisador preocupa-se em mostrar e esclarecer o que é dado. Não procura explicar mediante leis, nem deduzir com base em princípios, mas considera imediatamente o que está presente na consciência dos sujeitos. O que interessa ao pesquisador não é o mundo que existe, nem o conceito subjetivo, nem uma atividade do sujeito, mas, sim o modo como o conhecimento do mundo se dá, tem lugar, se realiza para cada pessoa. Interessa aquilo que é sabido, posto em dúvida, amado, odiado etc. (GIL, 2008, p.14).

Portanto, a apropriação pela pesquisa participante inscreve-se numa perspectiva de abertura para o acompanhamento das práticas docentes. Para o desenvolvimento desses estudos apontar-se-á alguns procedimentos conforme se segue.

3.1 MAPEANDO OS ESPAÇOS PESQUISADOS

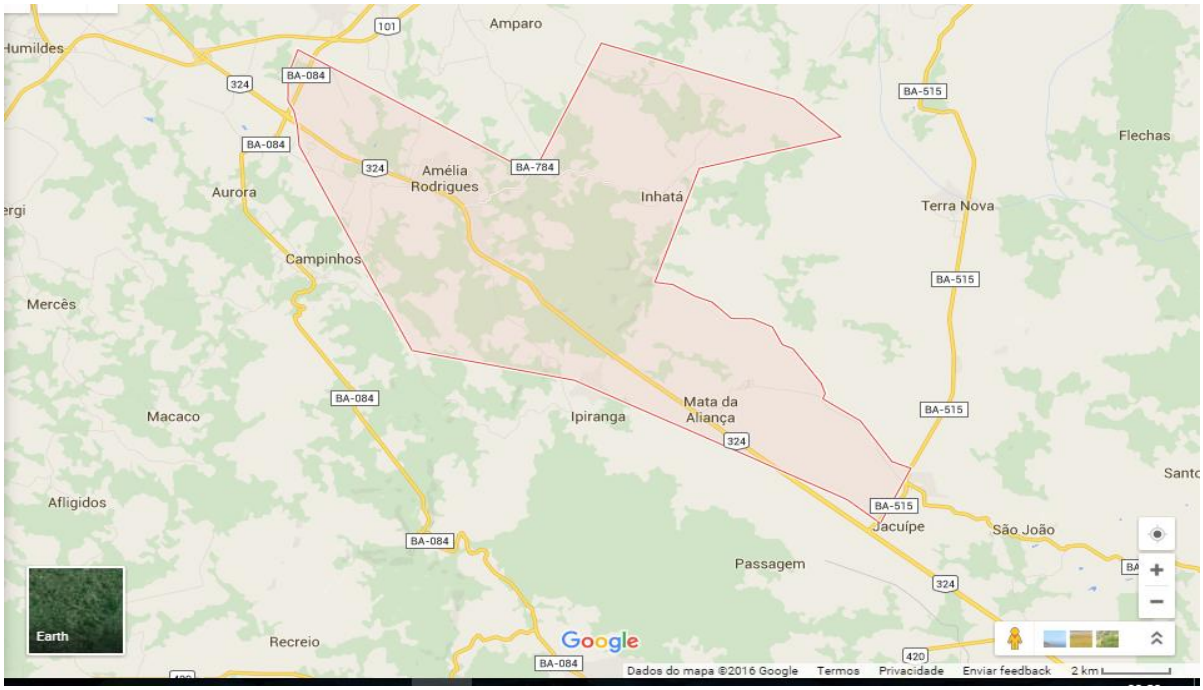
Ao longo desse subcapítulo serão tecidas considerações sobre os espaços pesquisados. Embora o *lócus* de pesquisa corresponda a três unidades escolares, faz-se necessário localizar geograficamente essas instituições, visto que encontram-se impregnadas de memórias e representações dos sentidos do local em que estão situadas. Assim, optou-se por fazer o desenvolvimento das análises espaciais utilizando escalas para a delimitação de um recorte temporal e territorial (macro, meso e micro), intencionando refletir acerca dos espaços estudados.

Estas escalas foram adotadas para construir o cenário de realização das atividades de pesquisa, fornecendo dados a respeito do município, analisando aspectos singulares da região distrital e, finalmente, apresenta, respectivamente, as escolas envolvidas. Assim, na escala macro destacam-se alguns aspectos pertinentes ao município de Amélia Rodrigues-Bahia (Anexo I). Em seguida, na mesoescala, focaliza-se o distrito de Inhatá, lugar onde se encontram as instituições de ensino que serviram como palco para as atividades de pesquisa. E, por fim, na microescala, as unidades escolares, constituindo-se no *lócus* principal da pesquisa.

O município de Amélia Rodrigues localiza-se fisiograficamente no Recôncavo Baiano e, a partir do ano de 2011, passou a integrar a Região Metropolitana de Feira de Santana (Lei Complementar Estadual da Bahia n°35, de 06/07/2011), estando a

84 quilômetros de distância da capital estadual da Bahia. De acordo com a divisão do estado da Bahia em territórios de identidade[1], o município de Amélia Rodrigues integra o Território do Portal do Sertão. A população atual é de aproximadamente 25.190 habitantes (censo IBGE, 2010), com uma densidade demográfica de 145,20 hab./km². Desmembrado de Santo Amaro da Purificação em 1961 (Lei Estadual nº 1.533, de 20/10/1961), o município de Amélia Rodrigues agregou a maior parte das localidades das usinas e fazendas de cana-de-açúcar, gado bovino e roças de subsistência existentes na fronteira do Recôncavo tradicional. O território municipal ameliense compreende uma área de 173,484 km², constituída por três distritos – Amélia Rodrigues (sede), Inhatá e Mata da Aliança (Figuras 01 e 02).

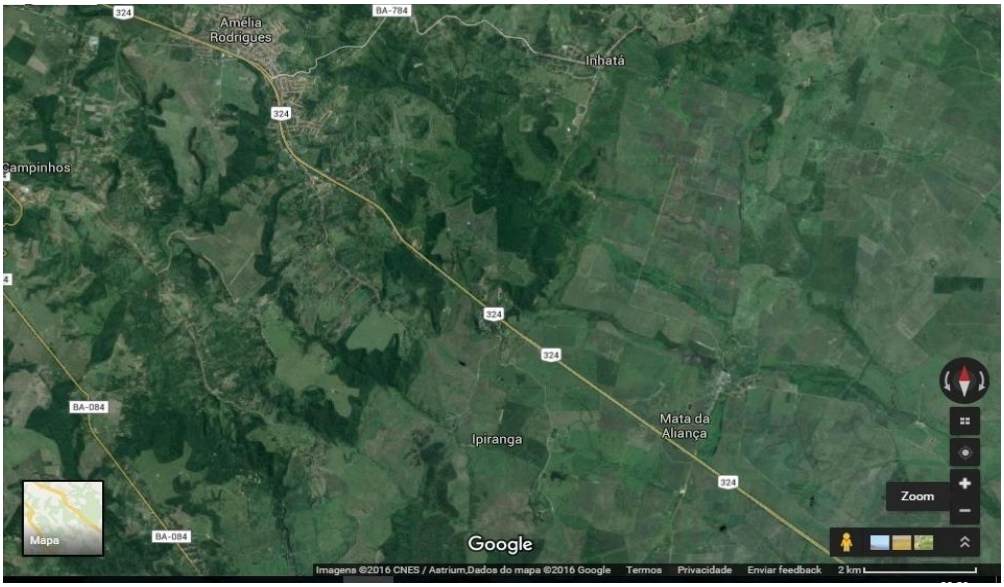
Figura 01 - Município de Amélia Rodrigues - Bahia



Fonte: Google Earth (2016).

[1] Com o objetivo de identificar prioridades temáticas definidas a partir da realidade local, possibilitando o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões, o Governo da Bahia passou a reconhecer a existência de 27 Territórios de Identidade, constituídos a partir da especificidade de cada região. Sua metodologia foi desenvolvida com base no sentimento pertencimento, onde as comunidades, através de suas representações, foram convidadas a opinar (BAHIA, SEPLAN, 2015).

Figura 02 – Os distritos do município de Amélia Rodrigues.



Fonte: Google Earth (2016).

O lugar onde se encontra hoje a sede municipal surgiu como pequeno povoado no entorno da capela da Lapa, nos domínios da Paróquia de Nossa Senhora de Oliveira dos Campinhos, ainda por volta de 1702. Desenvolvendo-se como entreposto comercial de tropeiros e viajantes, entre o massapê e o sertão, o povoado da Lapa se destacou no século XX, com a implantação da estrada de rodagem Bahia – Feira (atual Rodovia BR-324), vindo a convergir interesses econômicos e sociais dessa sub-região açucareira do Recôncavo nos últimos cinquenta anos.

O distrito de Inhatá[2] é popularmente chamado de São Bento, denominação dada em virtude da presença dos monges beneditinos do Mosteiro de São Bento, que estabeleceram como padroeiro o santo homônimo. Seu nome expressa sua própria história, visto que teve sua origem no engenho de São Bento de Inhatá, fundado pela supracitada ordem religiosa, na Bahia colonial. Em torno deste engenho, mais tarde ocorreu o primeiro núcleo populacional com a criação da Vila que trazia o seu nome.

Os primeiros habitantes iniciaram o cultivo de cana-de-açúcar, mandioca e criação de animais, tornando-se próspero distrito santamarense a partir da implantação da Usina São Bento, na qual um elevado percentual da mão de obra era composta por pessoas residentes no local. Portanto, o fechamento da referida

[2] Inhatá é uma palavra de origem indígena que designava uma espécie de palmeira muito comum na região, cujo significado é caminhos de água corrente.

usina, no ano de 1954, afetou de forma significativa sua estrutura socioeconômica, desencadeando uma intensa migração, principalmente para as cidades de Salvador e Feira de Santana. Entretanto, apesar das dificuldades impostas pela falta de empregos, muitos moradores resistiram e permaneceram no distrito por terem uma forte ligação identitária com o local e acreditarem que poderiam contribuir para o seu desenvolvimento.

Localizado a aproximadamente nove quilômetros (Figura 03) da sede municipal, com acesso pela rodovia BA-784, o distrito de Inhatá (Figura 04), conta hoje com um contingente populacional em torno de 3.670 habitantes (Tabela 01), onde as atividades agropecuárias ainda exercem um papel destacado, seguidas por pequenos comércios. Um aspecto que merece destaque é a marcenaria, constituindo-se uma prática relevante para o distrito, que recebe constantemente a visita de compradores oriundos de variados municípios baianos, meio que tem contribuído para o fortalecimento da economia local.

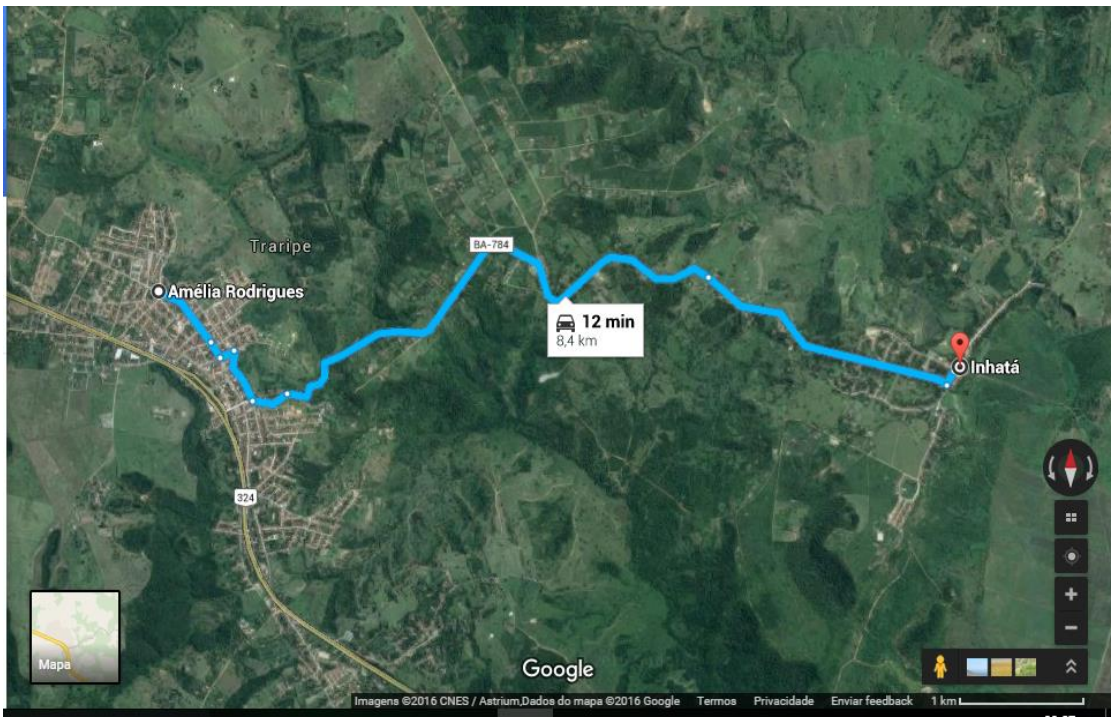
Contudo, a análise da tabela 01 nos revela a permanência de um processo migratório, pois entre os anos de 2000 e 2010 a população decresceu de 4.466 para 3.670 habitantes. Fato atribuído, dentre outros fatores, à falta de oportunidades de emprego, o que demonstra a necessidade de mais investimentos em educação, a fim de oferecer perspectivas de crescimento para a população economicamente ativa residente no distrito.

Tabela 01 - População total residente nos distritos do município de Amélia Rodrigues, ano de 1991, 2000 e 2010 e crescimento relativo 1991-2000 e 1991-2010.

Distrito – Município	**Ano**			**Crescimento relativo**	
	1991	**2000**	**2010**	**1991 2000**	**2000 2010**
Amélia Rodrigues - Amélia Rodrigues	16.445	18.192	20.083	10,62	22,12
Inhatá - Amélia Rodrigues	4.225	4.466	3.670	5,70	-13,14
Mata da Aliança - Amélia Rodrigues	2.109	1.476	1.437	-30,01	-31,86

Fonte: SIDRA, IBGE, censos demográficos de 1991, 2000, 2010.

Figura 03 – Trajeto Amélia Rodrigues - Inhatá



Fonte: Google Earth (2016).

Figura 04 – Distrito de Inhatá.

Fonte: Google Earth (2016).

Com expressa vocação educacional, Inhatá abrigou no passado um pequeno convento, vindo a ter uma escola de Primeiras Letras para meninos, no final do Império. Atualmente, existem neste local três escolas para a clientela do Ensino Fundamental I: Escola Municipal Elizete Santos Reis; Escola Municipal Antenor Deusdeth West e Grupo Escolar Amélia Rodrigues. Os alunos do Ensino Fundamental II são atendidos pelo Colégio Municipal Cleusa da Conceição Arão (6º ao 9º ano) e para cursar o Ensino Médio os estudantes têm o Colégio Estadual São Bento de Inhatá com turmas de 1ª à 3ª séries.

Notadamente, os alunos manifestam através de comentários e até mesmo nos registros escritos ao longo de variadas atividades escolares, um forte sentimento de amor e pertencimento ao lugar, fato que constantemente pode ser evidenciado através de relatos dos moradores, que reforçam a identificação existente entre eles e a localidade onde residem, no caso, Inhatá.

Pensando nessas localizações simbólicas das práticas de ensino da Geografia, o município de Amélia Rodrigues e, sobretudo, o distrito de Inhatá, emergem como um campo a ser explorado, visto que as contradições ou dialética entre os aspectos socioespaciais, muitas vezes presentes nos discursos dos livros didáticos, conflituam com os valores e conhecimentos expressos pelos alunos que se localizam no começo do processo de escolarização – o Ensino Fundamental I.

Daí parte a necessidade de aproximação entre os diálogos, ou seja, entre os conteúdos propostos pelos livros didáticos e a realidade vivida pelos estudantes, por meio de uma transposição didática que impulsione uma prática de ensino contextualizada.

O Conselho Municipal de Educação de Amélia Rodrigues, através da Resolução nº 04 – 20 de dezembro de 2006 (Anexo I) ampliou o Ciclo de Alfabetização nas escolas pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino. Com base no Parecer da Comissão de Legislação e Normas Educacionais, as turmas do Ensino Fundamental I, em Inhatá, foram concentradas em três unidades escolares, havendo a distribuição de turmas/anos, ficando dispostas na seguinte ordem:

Quadro 01 – Unidades Escolares que passaram a ter turmas do Ensino Fundamental I, em Inhatá.

UNIDADE ESCOLAR	ANO
Escola Municipal Elizete Santos Reis	1º
E. M. E. S. R.	2º
Escola Municipal Antenor Deusdeth West	3º
E. M. A. D. W.	4º
Grupo Escolar Amélia Rodrigues	4º
G. E. A. R.	5º

Fonte: SEMEAR (2016).

Para o desenvolvimento dos trabalhos de investigação e consequente aplicação prática da proposta de intervenção, tem-se como espaços pesquisados as seguintes unidades escolares apresentadas no quadro 01.

As referidas instituições de ensino,juntas, somam um total de cento e noventa alunos matriculados e cursando regularmente as aulas, distribuídos em turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, ao longo dos turnos matutino e vespertino. As atividades didáticas e pedagógicas das três instituições de ensino são orientadas por uma coordenadora pedagógica.

A estrutura física dessas escolas parceiras encontra-se em bom estado de conservação – paredes, portas, janelas e telhados conservados, rede elétrica e hidráulica em pleno funcionamento – não comprometendo o desenvolvimento das atividades de ensino. Com relação ao mobiliário, as carteiras, cadeiras, mesas e armários também se apresentam em boas condições de uso. Lamenta-se apenas o fato de, pontualmente, surgir a necessidade de substituição de algumas carteiras e cadeiras devido aos danos causados pelos próprios usuários (os estudantes).

3.1.1 ESCOLA MUNICIPAL ELIZETE SANTOS REIS

O nome da Escola Municipal Elizete Santos Reis é uma homenagem à professora leiga que, durante um período de quase meio século, prestara serviços

educacionais à comunidade local, constituindo-se numa grande referência para várias gerações.

Inaugurado em meados da década de 1980, o prédio da E.M.E.S.R. situado na Travessa Possidônio Azevedo, S/N, é composto por três salas de aula, uma sala improvisada destinada à direção, secretaria, biblioteca e coordenação pedagógica, além de uma cozinha, um pequeno depósito para materiais didáticos e de consumo (livros, mapas, globo, papéis diversos, bolas, colas, fitas, tintas, etc.), além de dois banheiros. Existe também uma área descoberta reservada às apresentações de atividades didáticas, comemorativas e recreio dos alunos.

A escola dispõe de aparelho de som, TV, DVD,2 computadores (sem acesso à internet), além de atlas, mapas e globos, que dão suporte às ações pedagógicas desenvolvidas.

Essa unidade escolar conta com setenta e oito alunos matriculados, distribuídos em turmas de 1º ano (turno matutino) e 2º ano (turno vespertino), atendidos por três professoras. Dispõe também de um quadro formado por quatro funcionários e uma gestora que garantem o pleno desenvolvimento das práticas educativas.

3.1.2 ESCOLA MUNICIPAL ANTENOR DEUSDETH WEST

A Escola Municipal Antenor Deusdeth West foi inaugurada no ano de 1988 e está localizada à Rua São José, S/N. O nome dessa instituição escolar trata-se de uma homenagem ao vereador, senhor “Nonô West“, como era chamado, morador local e que teve sua vida pública nos idos da década de 1970. Conta com um quadro formado por sessenta e dois discentes, matriculadas em turmas do 3º e 4º anos, nos turnos matutino e vespertino, sob o acompanhamento de três docentes. Uma gestora e mais quatro auxiliares colaboram para o bom desenvolvimento das atividades na comunidade escolar.

O prédio da E.M.A.D.W. é composto por duas salas de aula, uma cozinha, dois banheiros e um pequeno cômodo onde funcionam, de forma improvisada, a secretaria, diretoria, biblioteca e depósito. Esse estabelecimento carece de um espaço de convivência escolar para o recreio e outras atividades didáticas, culturais e esportivas que, apesar de contar com um terreno, não foi ainda construído.

No que tange aos equipamentos que contribuem para as atividades pedagógicas, a escola tem à disposição aparelho de som, projetor multimídia (data show), aparelho de TV, DVD, um computador (sem acesso à internet), uma impressora e uma fotocopiadora. Mapas, globo, atlas geográfico e livros paradidáticos também estão disponíveis para uso da comunidade escolar, visando o incremento das atividades de ensino.

3.1.3 GRUPO ESCOLAR AMÉLIA RODRIGUES

Localizada na Rua da Rodagem, S/N, é a unidade escolar mais antiga de Inhatá. Anteriormente recebia o nome de Escola Rural de Inhatá, recebendo o nome atual, no ano de 1979, atendendo turmas do até então, 2º grau. O seu quadro funcional é composto por três auxiliares que, juntamente com as duas professoras e a gestora escolar, acolhem os sessenta e dois alunos matriculados e distribuídos numa turma de 4º ano e outra de 5º ano, ambas funcionando no turno matutino.

Seu prédio é composto por duas amplas salas de aula, dois banheiros (um adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida), uma cozinha e uma pequena sala utilizada como depósito. A escola não dispõe de uma sala para o funcionamento da diretoria, coordenação e secretaria. Tais atividades são desenvolvidas numa área improvisada, totalmente aberta, expondo os funcionários e documentos às condições do tempo (sol e/ou chuva). Um pequeno terreno situado à frente da referida unidade escolar é usado como área de convivência para os estudantes.

Equipamentos eletrônicos, tais como: projetor multimídia, aparelho de som, TV e DVD encontram-se à disposição dos educadores para as atividades didáticas e pedagógicas.

Analisando o município de Amélia Rodrigues, o distrito de Inhatá, bem como as três escolas pesquisadas – Escola Municipal Elizete Santos Reis; Escola Municipal Antenor Deusdeth West e Grupo Escolar Amélia Rodrigues – busca-se construir uma visão mais aberta do cenário em que os sujeitos pesquisados estão inseridos, a fim de se compreender as suas representações de pertencimento, suas necessidades, suas limitações e aspirações quanto às mudanças em relação à realidade vivida. Dessa forma, visa-se construir os meios para compreender as

práticas pedagógicas dos atores envolvidos nesse processo: docentes que trabalham com Ensino Fundamental I nas unidades escolares investigadas.

3.2 DELINEANDO O PERFIL DAS PROFESSORAS/COLABORADORAS

A realização das atividades dessa pesquisa deve-se, fundamentalmente, à colaboração espontânea das professoras lotadas nas instituições de ensino que se constituíram no cenário para a realização das investigações. Dotadas de um grande senso colaborativo, expuseram variados aspectos concernentes às suas trajetórias de vida pessoal e profissional, merecendo todo o respeito, admiração e agradecimento.

O quadro docente das escolas investigadas é composto por dez profissionais do sexo feminino, com uma faixa etária entre trinta e sete a cinquenta e quatro anos, sendo que nove são efetivas e apenas uma trabalha no regime de contrato temporário (dois anos), firmado com a Secretaria Municipal de Educação de Amélia Rodrigues - SEMEAR.

Com tempo de formação superior a dez anos e larga experiência na área educacional, pois antes de concluírem a graduação – curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pela Universidade Estadual de Feira de Santana, no ano de 2006 – todas as professoras já ensinavam, pois fizeram o curso de Magistério em nível médio. Apenas uma tem especialização em Psicopedagogia e nenhuma realizou curso de mestrado ou de doutorado.

Todas as professoras/colaboradoras atuam na área de docência, oito acima de vinte anos e duas entre quinze e vinte anos, sendo que cinco trabalham em outras instituições de ensino. Os relatos feitos através da aplicação dos questionários, bem como durante as gravações das entrevistas mostraram que essas docentes acreditam que estão comprometidas com a proposta da Secretaria Municipal de Educação de Amélia Rodrigues - SEMEAR, cumprindo nas escolas parceiras a carga horária de 20 horas semanais, sendo assíduas e pontuais, planejando suas aulas com embasamento no currículo da escola. No entanto,

afirmam que encontram dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, destacando que uma delas é: *“Conseguir atrair a atenção dos alunos”*. Contudo essas docentes evidenciam o desejo de superar tais problemas, afirmando: *“As dificuldades são inúmeras, porém o corpo docente busca estratégias para amenizá-las”*. Outra professora acrescenta que um grande entrave para o sucesso das suas aulas consiste na: *“... falta de apoio por parte de alguns responsáveis dos alunos e a falta de comportamento e de compromisso com a aprendizagem por parte de alguns alunos”*.

Outro aspecto destacado pelas investigadas é a participação em curso de formação continuada que acontece nas reuniões de A.C (Atividades Complementares) com carga horária de quatro horas semanais, no turno oposto ao das aulas, contando com a presença e participação integrais das docentes em questão. Oito professoras participam a cada final de semestre de cursos formativos promovidos pela SEMEAR. As que não participam, quando questionadas, não revelaram os motivos das ausências.

As professoras residem no próprio distrito de Inhatá, exceto uma, que reside no distrito sede municipal. O fato de residirem no local onde trabalham oportuniza e amplia as relações estreitas e proveitosas entre a sociedade local e a comunidade escolar, pois beneficiam os laços afetivos que refletem no processo de aprendizagem e na superação dos desafios educativos.

A ocorrência de as docentes residirem no distrito e pertencerem à comunidade fortalece a relação entre elas, alunos e o espaço, tornando esse diferencial um facilitador na obtenção do conhecimento. Tal relação beneficia a contextualização dos conteúdos curriculares de Geografia, pois existe a possibilidade de associação com o que se estuda, a partir das observações e vivências que participam do processo educativo pensado e esquematizado, tendo essa integração como uma possibilidade real e significativa para as aprendizagens.

No que tange às práticas e ações educativas e atendendo ao Ensino Fundamental, especificamente aos anos iniciais, as professoras/colaboradoras afirmam que procuram proporcionar uma educação que corresponda às fases do crescimento das habilidades físicas e/ou intelectuais, relacionando ainda às peculiaridades culturais e às competências cognitivas dos alunos atendidos por elas.

Entretanto, quando questionadas acerca do domínio pleno dos conteúdos trabalhados em Geografia, destacam que encontram dificuldades em trabalhar os conteúdos de Geografia, ficando muito dependentes do livro didático: *“Não tenho domínio pleno, mas proporciono condições adequadas para promover o desenvolvimento segundo o livro didático”*. Outra professora pontua a necessidade dos programas de formação continuada: *“Domínio pleno nunca se tem, pois a cada dia que passa precisamos aprender mais para inovar a nossa prática para acompanhar as mudanças que ocorrem”.*

Essa adequação é parte integrante do comportamento criterioso que exige que os sistemas avaliativos e as práticas pedagógicas sejam ressignificados frequentemente, possibilitando assim que os estudantes sejam matriculados e tenham sua permanência garantida, pois a aquisição do conhecimento é inerente ao processo da formação humana. Por isso, vale ressaltar que a proposta pedagógica dessas unidades escolares considera de essencial importância definir todos esses instrumentos metodológicos.

3.3 OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA: COLETANDO OS DADOS

Objetivando captar a realidade e o sentido do fenômeno pesquisado é pertinente utilizar os seguintes instrumentos para a coleta de dados: entrevistas, observação, questionários e análise documental. Tais dispositivos de investigação carregam uma interação direta com o objeto pesquisado e, portanto, estão repletos de valores e significados dos sujeitos envolvidos na pesquisa, contribuindo para uma maior apreensão da realidade pesquisada.

3.3.1 ENTREVISTA

Segundo Lüdke e André (2013) a entrevista, juntamente com a observação, é um instrumento básico para a coleta de dados, caracterizando-se como uma técnica fundamental no campo da pesquisa em educação. Nessa conjuntura, a entrevista aparece como um instrumento imprescindível, ao passo que permite um dimensionamento mais amplo acerca dos discursos, tanto individual quanto coletivo dos sujeitos envolvidos. Como afirmam Moreira e Caleffe (2008, p. 166) entrevista é

uma técnica chave na coleta de dados numa pesquisa educacional. Reforçando tal princípio, Lüdke e André (2013) apontam ainda outro aspecto:

> A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a capacitação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 39).

A entrevista é uma técnica amplamente utilizada em pesquisas científicas para levantamento e interpretação de informações, favorecendo a interação entre os pesquisadores e o(s) seu(s) colaborador(es). Como nos lembra Gil (2008), é o agradável momento do face a face.

A utilização da entrevista semiestruturada, em grupos e individuais, é um dos principais meios que o investigador tem para realizar a coleta de dados. Seguindo ainda as proposições de Moreira e Caleffe (2008), essa técnica permite que o pesquisador/entrevistador fique livre para deixar os sujeitos pesquisados desenvolverem suas respostas com certa espontaneidade, ainda que seja possível exercer um tipo de controle sobre a conversação. Apoiando-se nessa mesma premissa, Triviños (2011) reforça:

> Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipótese, que interessam à pesquisa e, que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 2011, p. 146).

Por se tratar de uma estratégia que aproxima o pesquisador da realidade do seu objeto de pesquisa, a entrevista pode ser concebida como uma conversa com propósitos. Sobre esse importante instrumento de pesquisa, Marconi e Lakatos (2003) concluem que:

> A entrevista, que visa obter respostas válidas e informações pertinentes, é uma verdadeira arte, que aprimora com o tempo, com treino e com experiência. Exige habilidade e sensibilidade; não é tarefa fácil, mas é básica (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 96).

A elaboração das perguntas é uma etapa crucial para o êxito da entrevista, devendo ser muito criteriosa, para assim proporcionar uma maior interação/identificação e empatia entre o pesquisador e o(s) entrevistado(s), obviamente contribuindo para uma maior fluidez das respostas. As perguntas precisam ser claras, visando a sua compreensão por parte dos colaboradores.

Em seus escritos sobre pesquisa qualitativa, suas teorias e métodos, Bogdan e Biklen (2003) expressam também o significativo valor e a versatilidade das entrevistas, particularmente a perspicácia e a responsabilidade do pesquisador/entrevistador nessa ação investigativa

> Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (BOGDAN; BIKLEN, 2003, p.134).

3.3.2 OBSERVAÇÃO

Conforme Marconi e Lakatos (2003), a observação pode abranger os níveis intensivos e extensivos, constituindo-se como observações diretas intensivas aquelas que utilizam sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade, transcendendo o mero ver e ouvir, mas buscando examinar os fatos ou fenômenos do estudo.

Lesann (2009, p. 29) faz indicações da observação como integrante das construções pedagógicas em sua “[...] possibilidade de apoderar-se de instrumentos capazes de recolher ou de reproduzir informações prescritas pelos indicadores ou frutos das investigações”. Seguindo essa mesma hipótese, Lüdke e André (2013) destacam que para a observação tornar-se um instrumento válido e fidedígno de investigação científica, acima de tudo, deve ser controlada e sistemática.

A observação em pesquisa educacional deve partir de fatos particulares, constatados ao longo das práticas profissionais cotidianas. Apesar de ser uma atividade coletiva, o pesquisador deve, fundamentalmente, desenvolver um olhar sensível e criterioso, procurando atentar para as subjetividades inerentes ao

processo de ensino e aprendizagem. Seguindo esse princípio, Vianna (2007) destaca que:

> A observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. Sem acurada observação, não há ciência. Anotações cuidadosas e detalhadas vão constituir os dados brutos das observações, cuja qualidade vai depender, em grande parte, da maior ou menor habilidade do observador e também da sua capacidade de observar, sendo ambas as características desenvolvidas, predominantemente, por intermédio de intensa formação (VIANNA, 2007, p. 12).

Ainda nesse sentido, Vianna (2007) reforça enfatizando que ao observar não se deve simplesmente olhar, é preciso saber ver, identificar e descrever os variados tipos de interações e processos humanos. Quando comparada a outras técnicas, a observação destaca-se por favorecer a percepção direta dos fatos, sem que haja intermediação, garantindo uma melhor compreensão dos objetos e dos sujeitos em análise.

Essa pesquisa está embasada nos princípios da observação participante, também denominada observação ativa, que se caracteriza pela participação real do conhecimento na vida da comunidade investigada, onde o pesquisador reconhece-se como membro do grupo, proporcionando o conhecimento a partir do interior dele mesmo.

Na condição de observador e participante, almeja-se colaborar para o incremento das atividades didáticas e pedagógicas desenvolvidas nas unidades escolares pesquisadas, localizadas no distrito de Inhatá, em Amélia Rodrigues – Bahia, com vistas a contribuir para um melhor desenvolvimento das suas atividades educativas. Nessa condição, Lüdke e André (2013) esclarecem que:

> [...] “observador como participante” é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 34).

Todo método ou técnica de pesquisa é passível de acertos e erros. No entanto, a dedicação, responsabilidade e ética, aliadas à experiência do pesquisador e à busca por estratégias que potencializem o seu trabalho de investigação e análise

dos fenômenos, constituem-se em atributos que legitimam a compreensão da realidade em foco.

Embora possa parecer, para alguns, um trabalho de base empírica, a observação consiste num trabalho científico, devendo ser sistematizada e apoiada por todo um conjunto de técnicas, como mostra Vianna (2007, p. 16): “A observação faz parte do nosso cotidiano, mas essa situação não nos deve levar a pensar que possamos fazer observações sem a formação e treinamento prévios que nos qualifiquem para o exercício dessa atividade”.

Através da observação das práticas profissionais nos espaços pesquisados, almeja-se reconhecer as suas potencialidades, bem como as suas carências, componentes que favorecem a mobilização conjunta voltada para a remodelagem das referidas práticas, fatores significativos para o desenvolvimento de projetos educativos, com o intuito de contribuir para o aprimoramento do processo de ensino.

3.3.3 QUESTIONÁRIO

O questionário é um procedimento metodológico que reúne um conjunto de perguntas específicas – subjetivas e/ou objetivas –, designado à aquisição de informações preliminares acerca do objeto a ser investigado.

Numa pesquisa científica, o questionário caracteriza-se como um importante instrumento de coleta de dados que, após a sua interpretação, serão garantidas as bases metodológicas para o desenvolvimento do trabalho.

Analisando tais questões, Marconi e Lakatos (2003, p. 201) afirmam que o questionário é “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. É importante lembrar que a elaboração de um questionário baseia-se na tradução dos objetivos da pesquisa a partir das respostas para as questões formuladas.

Para que a aplicação do questionário seja exitosa, Goldenberg (2004), chama a atenção para alguns cuidados que o investigador precisa atentar no momento da elaboração das questões

> O pesquisador deve ter em mente que cada questão precisa estar relacionada aos objetivos de seu estudo. As questões devem ser

> enunciadas de forma clara e objetiva, sem induzir e confundir, tentando abranger diferentes pontos de vista (GOLDENBERG, 2004, p. 86).

Nesse sentido, segundo Marconi e Lakatos (2003) para qualquer instrumento de pesquisa utilizado no estudo há necessidade de um pré-teste ou teste piloto , procurando verificar se ele apresenta os elementos: fidedignidade – obter os mesmos resultados, independente de quem o aplica; validade – analisar se todos os dados recolhidos são necessários à pesquisa ou se nenhum dado importante tenha ficado de fora durante a coleta; operatividade – verificar se o vocabulário apresenta-se acessível e se está claro o significado de cada questão.

Sobre a necessidade de se realizar um pré-teste, Gil (2008), reforça a mencionada importância, esclarecendo que:

> O pré-teste de um instrumento de coleta de dados tem por objetivo assegurar-lhe validade e precisão. Como é sabido, no caso do questionário, a obtenção desses requisitos é bastante crítica. Todavia, o pré-teste deve assegurar que o questionário esteja bem elaborado, sobretudo no referente à: clareza e precisão dos termos; forma de questões; desmembramento das questões; ordem das questões; e introdução do questionário (GIL, 2008, p. 134).

Nota-se, assim, que o questionário, quando atende às especificidades do estudo, constitui-se num importante instrumento de pesquisa capaz de proporcionar uma coleta de dados confiáveis, gerados a partir de respostas consistentes, do mesmo modo que assegura a otimização da análise das informações registradas.

3.3.4 ANÁLISE DOCUMENTAL

A análise documental consiste numa importante técnica de abordagem qualitativa, propiciando a identificação de informações baseadas em fatos, contidas em documentos por meio de questões ou hipóteses de interesse, desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

Para um melhor tratamento e, sobretudo, maior eficiência na análise de documentos como os indicadores de desempenho dos alunos das unidades escolares pesquisadas, desenvolveu-se os trabalhos de análise em etapas, conforme as orientações de Gil (2002).

Nessa perspectiva Lüdke e André (2013) pontuam a relevância da análise documental para uma pesquisa, destacando que

> Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 47).

Contudo, um aspecto que dificulta a utilização dos documentos numa pesquisa em educação é o fato de que muitas escolas não costumam manter o registro das atividades e experiências desenvolvidas, nem os resultados obtidos. E quando eles existem, não conseguem representar de fato a importância das ações realizadas no cotidiano escolar.

Daí advém a necessidade de acompanhamentos minuciosos, seguidos por registros contínuos das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, materiais que servirão para futuras análises documentais.

Com base nos pressupostos expostos a respeito dos instrumentos de pesquisa – observação, aplicação de questionários, análise documental e entrevistas –, evidencia-se que, para a investigação ser consistente e seus resultados favoráveis, perpassam pelos princípios de organização, planejamento, ética e compromisso do investigador, a fim de que os reflexos da pesquisa incidam de maneira positiva na realidade escolar estudada e, consequentemente, no processo educativo como um todo.

4 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA: RESULTADOS E DISCUSSÕES

O trabalho de pesquisa iniciou-se a partir da efetivação de um levantamento bibliográfico e a referente revisão literária, em que constatou-se a carência de produções científicas associadas ao objeto em estudo – o ensino de Geografia – quando relacionado aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Dessa forma, procurou-se estabelecer um roteiro de pesquisa que corroborasse com essa temática, fornecendo os meios para sua aplicação prática a partir da proposta de intervenção, configurada nas oficinas pedagógicas temáticas.

O caminho para a construção dos saberes requer um apurado planejamento das estratégias para a aquisição de dados que possibilitem a materialização do trabalho de pesquisa. Seguindo essa premissa, organizou-se um roteiro de ações que garantiram a seleção de dados julgados como essenciais, para ampliar as possibilidades de reflexões sobre a realidade estudada.

4.1 AS OBSERVAÇÕES DAS AULAS: ACOMPANHANDO O DIA A DIA DOCENTE

Após a definição do universo e o objetivo da pesquisa, bem como, obedecidos todos os princípios legais, partiu-se para a coleta de dados, visando aprofundar os conhecimentos concernentes à realidade a ser investigada.

Foram estabelecidas as observações das aulas de Geografia nas escolas parceiras, onde a maior expectativa consistiu em conhecer as práticas pedagógicas utilizadas nas aulas de Geografia, dirigidas por docentes que trabalham com turmas do 1º ao 5º ano, nos turnos matutinos e vespertinos. Essas observações proporcionaram os registros de informações que permitiram estabelecer as conexões de interesses e resultados do objeto estudado.

Segundo Marconi e Lakatos (2011)

> A observação é uma técnica de coleta de dados utilizando os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 277).

Buscando acompanhar a realidade das ações educativas em questão, observou-se as práticas docentes com base no organograma oficial das aulas

expresso pela Secretaria Municipal de Educação de Amélia Rodrigues – SEMEAR (quadro 02), fator que favoreceu a compreensão a respeito das atividades profissionais dos atores sociais estudados, visto que houve uma interação com as suas realidades, compreendendo melhor os processos humanos que se desenvolvem nos locais onde atuam.

Quadro 02 – Distribuição dos anos/turmas por unidade escolar.

UNIDADE ESCOLAR	ANO	NÚMERO DE TURMAS
Escola Municipal Elizete Santos Reis E.M.E.S.R.	1º	02
	2º	02
Escola Municipal Antenor Deusdeth West E.M.A.D.W.	3º	02
	4º	01
Grupo Escolar Amélia Rodrigues G.E.A.R.	4º	01
	5º	01

Fonte: SEMEAR (2016).

De acordo com a grade curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental, nas escolas da rede pública municipal de Amélia Rodrigues (Anexo I), nas turmas do 1º e 2º anos, não existem designadamente os componentes curriculares Geografia, História e Ciências, os seus conteúdos específicos encontram-se condensados numa disciplina denominada Conhecimento de Mundo – Sociedade e Natureza –, perfazendo uma carga horária semanal de quatro horas. Somente a partir do 3º ano é que os conteúdos dos supracitados componentes curriculares começam a ser trabalhados independentemente.

Foi previamente definido com todos os envolvidos na pesquisa, especialmente com as professoras/colaboradoras, que as aulas observadas nas turmas de 1º e 2º anos seriam aquelas que estivessem tratando de modo específico, na disciplina Conhecimento de Mundo – Sociedade e Natureza – os conteúdos geográficos, o que foi realmente efetivado no ato das observações.

Com relação às observações efetuadas nas turmas de 3º, 4º e 5º anos também houve a necessidade de se combinar antecipadamente quais seriam os dias das aulas de Geografia, para assim atingir a finalidade apresentada pela investigação. Essas turmas já contam particularmente com a disciplina Geografia, elemento que ofereceu mais subsídios para as análises e discussões.

Os conteúdos e as competências propostas para as aulas de Geografia, nas turmas acompanhadas no período das observações, estão dispostos conforme o quadro de planejamento (Anexo II).

As observações perfizeram uma carga horária de cinquenta e duas horas, divididas em três etapas distintas:

1. Seis horas de observação exploratória, cujo objetivo foi conhecer o processo de funcionamento das unidades escolares, bem como dialogar com os membros dessas comunidades;
2. Trinta e seis horas de observação em sala de aula, onde foram feitos registros escritos e gravações das falas das professoras. Essa etapa oportunizou o contato direto com a realidade proposta, isto é, conhecer e comparar as metodologias seguidas pelas professoras, considerando as suas subjetividades, no tratamento dos conteúdos de Geografia;
3. Dez horas de observação participante visando discutir, elaborar e compartilhar com as professoras/colaboradoras as estratégias para um melhor direcionamento das teorias que incidem nas práticas de ensino de Geografia, consistindo num momento especial para o planejamento prévio voltado à preparação das oficinas pedagógicas temáticas.

Nessa perspectiva, serão descritos, a seguir, os momentos que proporcionaram outro olhar, uma nova aprendizagem sobre as realidades das práticas cotidianas dos profissionais em educação do *lócus* da pesquisa.

Atendendo ao cronograma previamente definido para a pesquisa, foram iniciadas as observações das aulas de Geografia, objetivando conhecer as práticas pedagógicas diárias desenvolvidas pelas professoras nas turmas em destaque.

A aula ministrada pela professora 01[3] teve início logo após o intervalo para o recreio. Por se tratar de uma turma formada por crianças, levou-se cerca de dez minutos para que todos os alunos ficassem devidamente acomodados. Utilizando a experiência, a professora controlou os ânimos e pode iniciar a apresentação do conteúdo proposto, registrando no quadro os tópicos que seriam discutidos.

Para essa aula, a docente utilizou exclusivamente o livro como instrumento didático. Alguns alunos apresentavam dificuldades com a leitura, mas ela buscou alternativas metodológicas para sanar esse problema e, consequentemente, facilitar a compreensão daqueles que estavam com limitações.

Demonstrando um pouco de nervosismo, pelo fato de estar sendo observada, continuou a aula anotando no quadro algumas informações colhidas no livro didático. Ela não procurou estimular a participação dos alunos, pois a grande maioria não demonstrava curiosidade e/ou interesse com o tema apresentado. Alguns ficavam conversando paralelamente ou fazendo rabiscos nos cadernos.

O tema em questão na aula – Conhecendo as paisagens – proporciona uma infinidade de abordagens que podem ajudar na compreensão das relações existentes entre a sociedade e o meio ambiente, conforme afirma Myanaki (2003, p. 09): “Estudar as paisagens é o caminho para perceber simultaneamente o conjunto de elementos que estão interagindo na construção do espaço”.

Ao aprender sobre o meio onde vive o aluno começa a ampliar desde cedo as suas capacidades de percepção, segundo Callai e Zarth (1988)

> Estudar o município é importante e necessário para o aluno, na medida em que ele está vivendo. Ali estão o espaço e o tempo delimitados, permitindo que se faça análise de todos os aspectos da complexidade do lugar. [...] É uma escala de análise que permite que tenhamos próximos de nós todos aqueles elementos que expressam as condições sociais, econômicas, políticas do nosso mundo. É uma totalidade considerada no seu conjunto, de todos os elementos ali existentes, mas que, como tal, não pode perder de vista a dimensão de outras escalas de análise (CALLAI; ZARTH, 1988, p. 11).

Nesse sentido, Santos (2008, p. 21), reforça a ideia destacando que o estudo do meio: “... consiste numa parte essencial para o desenvolvimento do aparelho cognitivo, tendo extrema relevância na apreensão da paisagem”. Desta maneira, ao estudar a paisagem o aluno não aprende apenas aspectos associados à Geografia,

[3] Visando preservar a identidade das professoras/colaboradoras, utilizaremos códigos numéricos ao longo das descrições.

como também evolui nas outras disciplinas, pois é a partir do aprimoramento da capacidade de percepção, dos sentidos e das funções cognitivas, que se expande a aprendizagem do estudante.

Uma atividade impressa composta por cinco questões objetivas foi distribuída para que os alunos a respondessem ao longo da aula. Passados quarenta minutos, poucos foram os que ao menos tentaram responder esse exercício. Ao final das 02 horas/aula, a professora concluiu os trabalhos do dia, informando que no próximo encontro seria dada a continuidade desse assunto.

Um aspecto relevante que pode ser verificado foi a ausência de contextualização do tema trabalhado, provocando um distanciamento entre aquilo que estava sendo estudado e a vida cotidiana dos discentes, o que cooperou para o desinteresse e apatia da turma.

Apesar de a unidade escolar dispor de mapas e globo, além de equipamento para projeção de imagens que serviriam para enriquecer as explicações e despertar a atenção das crianças, a professora não fez uso desses importantes instrumentos. Segundo Cavalcanti (2008),a utilização de recursos didáticos (mapas, globo, materiais imagéticos, trabalhos de campo, apresentações, filmes, músicas, dentre outros) ao longo das aulas de Geografia dinamizam as atividades metodológicas, estimulando a participação do estudante, tornando a aprendizagem mais expressiva e agradável, sobretudo incita a aproximação dos conteúdos apresentados pelo professor com os elementos do cotidiano da vida do aluno, motivando-o e fazendo com que interaja mais ao longo das atividades desenvolvidas na escola e, consequentemente, desperte interesse pelos estudos.

Apontando o real significado do uso de recursos didáticos e a oportuna potencialização da aprendizagem, Falavigna (2009) mostra que:

> A importância do uso de meios e recursos didáticos variados como alternativas criativas dos professores na apresentação e desenvolvimento de determinados temas em sala de aula, proporcionando ao aluno melhores condições de aprendizagem (FALAVIGNA, 2009, p. 83).

Em virtude do conteúdo trabalhado – Conhecendo as paisagens –, inferi-se que o trabalho de campo é um recurso didático compatível e de grande relevância, pois podia ter sido incluído no planejamento das aulas, possibilitando a compreensão da comunidade onde a criança mora, onde se localiza a escola, os

lugares por onde ela transita e observa a todo instante as permanências e mudanças espaciais. Elaborar uma atividade de visualização da sala de aula, conhecer as dependências da escola e organizar uma caminhada nos arredores da escola constituem importantes momentos para aguçar a observação da criança, caracterizando-se numa viável estratégia para o estudo do meio. Alentejado e Rocha-Leão (2006) revelam o importante sentido para a realização de trabalhos de campo, dizendo que

> Fazer trabalho de campo representa, portanto, um momento do processo de produção do conhecimento que não pode prescindir da teoria, sob pena de tornar-se vazio de conteúdo, incapaz de contribuir para revelar a essência dos fenômenos geográficos. Neste sentido, o trabalho de campo não pode ser mero exercício de observação da paisagem, mas parte desta para compreender a dinâmica do espaço geográfico, num processo mediado pelos conceitos geográficos (ALENTEJADO; ROCHA-LEÃO, 2006, p. 57).

Nos dias seguintes, ao longo das últimas 02 horas/aula destinadas à observação na sala de aula, não ocorreram mudanças consideráveis na metodologia adotada pela professora 01. O conteúdo trabalhado no decorrer das 04 horas/aula não se alterou, da mesma maneira foram os procedimentos metodológicos utilizados pela observada que revelou: *"não estou devidamente preparada para ensinar Geografia. O curso de Pedagogia não oferece condições para aprendermos a ensinar Geografia. Essa matéria é muito importante, mas tem assuntos que sozinha não tem como aprender para ensinar aos alunos, mesmo se tratando de uma turma de 1º ano. Por isso não arrisco criar meios que se distanciem do que aparece ou é indicado pelo livro didático"* (professora 01, 2016).

O mesmo livro, o mesmo conteúdo e diferentes procedimentos pedagógicos foram evidenciados, ao longo das observações, em outra turma. As aulas ministradas pela professora 02 aconteceram num clima de motivação mútua.

Apesar de terem a mesma faixa etária dos colegas da turma anteriormente observada, esses alunos apresentaram uma desenvoltura muito superior, elemento impulsionado pela conduta dinâmica e criativa da professora. Em consonância com a sequência didática apresentada pela professora 02, num primeiro momento houve uma breve discussão do conteúdo, através de uma aula expositiva dialogada. Ao longo das observações constatou-se o interesse que a docente apresentava, procurando fazer com que os educandos compreendessem o assunto trabalhado.

Durante as aulas observadas, foram desenvolvidas duas atividades bem elaboradas pela professora 02. No primeiro trabalho, os alunos trouxeram de casa, registrados no caderno, os nomes de pontos de referência que eles encontram cotidianamente ao longo da trajetória de casa até a escola, lembrando que, segundo orientações preliminares feitas pela docente, só poderiam destacar elementos construídos pelo homem, ou seja, da segunda natureza. Na sala de aula, foi-lhes solicitado que desenhassem algum componente da primeira natureza notado no dia a dia, presente no local onde moram. Ao final, a docente 02 destacou que através dessas atividades os alunos podem desenvolver as habilidades de observar, descrever e analisar os lugares próximos e, até mesmo, os muito distantes.

Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997), no capítulo destinado à Geografia, destacam:

> Quando se estuda a paisagem local, deve-se procurar estabelecer relações com outras paisagens e lugares distantes no tempo e no espaço, para que elementos de comparação possam ser utilizados na busca de semelhanças e diferenças, permanências e transformações, explicações para os fenômenos que aí se encontram presentes. Inicia-se, assim, um processo de compreensão mais ampla das noções de posição, sítio, fronteira e extensão, que caracterizam a paisagem local e as paisagens de forma geral(BRASIL, 1997, p. 127).

O tempo restante das aulas foi utilizado para a confecção dos desenhos, que posteriormente ganharam cores e títulos sendo, ao final, expostos em um painel, juntamente com imagens de elementos naturais e construídos do Brasil e de outros países, selecionadas pela referida professora. Diante do que foi exposto, vale-nos destacar um princípio exposto pelos PCN (1997):

> Conhecer e saber utilizar procedimentos de pesquisa da Geografia para compreender o espaço, a paisagem, o território e o lugar, seus processos de construção, identificando suas relações, problemas e contradições. Fazer leitura de imagens, de dados e de documentos de diferentes fontes de informação, de modo a interpretar, analisar e relacionar informações sobre o espaço geográfico e as diferentes paisagens. Saber utilizar a linguagem cartográfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos. (BRASIL, 1997, p.122).

A professora 02 agiu como uma viabilizadora na construção dos saberes. Ao término das aulas ela comentou: *“Não sei muita coisa de Geografia. Gostaria de aprender novas técnicas de ensino e aplicá-las para os meus alunos. Considero a Geografia uma disciplina de grande valor escolar e social, porque o aluno aprende*

coisas importantes sobre o meio ambiente, a sociedade, enfim, assuntos que estão ligados às suas vidas. Sempre procuro encontrar algum material que me ajude, leio sempre que posso na revista Nova Escola, sempre tem alguma reportagem interessante sobre o ensino de Geografia e de outras matérias" (professora 02, 2016).

Buscando apreender mais elementos para a composição das análises voltadas à pesquisa, seguimos com as observações. A aula teve início em meio à agitação dos alunos que estavam animados com a presença de um pesquisador/observador que significava uma novidade para eles. A professora 03, por sua vez, encontrava-se um pouco insegura e ansiosa, entretanto, demonstrando bom humor, confessou: *"A última vez que fui observada foi durante o estágio, há muito tempo! Nem lembrava mais como era!"* (professora 03, 2016).

Depois de aproximadamente 20 minutos, os alunos da sala acomodaram-se e a docente prosseguiu à chamada nominal. Logo após, solicitou que todos pegassem o livro didático, iniciando a leitura do capítulo cujo tema discutia questões relacionadas à identidade. Os discentes participavam acompanhando cada parágrafo lido, porém muitos apresentavam problemas com a leitura.

A professora 03 explicava parágrafo a parágrafo, mas poucos prestavam atenção ao conteúdo. Só quando a referida professora perguntou quem possuía o documento de identidade, o registro geral (R.G.), alguns se manifestaram e contribuíram para o bom desenvolvimento da atividade proposta.

Quando a docente deu exemplos e perguntou o que cada um gostava de fazer, alguns se interessaram. Contudo, respondiam ao mesmo tempo, sem respeitar a fala dos colegas, rindo e ironizando os comentários que os outros faziam.

Impacientes, os educandos pediam que a professora escrevesse logo a atividade no quadro para que eles copiassem. Nesse momento, a sala ficou em absoluto silêncio. Após alguns minutos, os que iam terminando de copiar a atividade começavam a conversar. Acabou o tempo da aula e a atividade, que "valia nota", como destacou a docente, ficou para ser corrigida na próxima aula.

O conteúdo da aula – identidade – é de suma importância para os alunos pensarem sobre si, julgar-se a partir de valores culturais construídos e localizados no tempo e no espaço e para suscitar reflexões sobre o respeito às diferenças. A identidade é construída ao longo da vida, a partir das coisas e experiências que são vivenciadas, ou seja, através das relações sociais. E por meio delas, são formados

os conceitos do mundo, bem como são criadas as preferências e referências para o convívio coletivo. No mundo contemporâneo, as identidades são imprescindíveis para que se reconheça a noção de pertença: o que cada um é, o que tem em comum, o que os difere dos outros e o que querem vir a ser. Elas são indispensáveis para as relações sociais. (DESCHAMPS; MOLINER, 2009).

Portanto, esse conteúdo poderia ser explorado de forma a despertar a reflexão sobre a necessidade de aprender a conviver com as diferenças, bem como respeitá-las, condição indispensável para a vida em sociedade. E como afirma Freire (1996):

> Aceitar e respeitar a diferença é uma das virtudes sem o que a escuta não pode se dar. Se discrimino o menino ou a menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me a escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito é um isto ou aquilo, destratável ou desprezível (FREIRE, 1996, p.120).

Contudo, a carência de programas de qualificação profissional que proporcionem uma formação docente específica, voltada para a constituição de profissionais capazes de associar a teoria e a prática, aptos para discutir os conceitos e conteúdos importantes para o ensino de Geografia de maneira crítica e criativa, relacionando-os com o conhecimento do mundo, levou a docente a se limitar apenas às informações do livro didático. Segundo a professora 03, a ausência de tal capacitação impediu o aprofundamento do conteúdo da aula, reforçando a ideia de alguns alunos de que "*esse assunto é chato e desinteressante"*.

Daí emerge a necessidade do desenvolvimento de ações que efetivem atividades de formação continuada específica, como a que propomos por meio da realização das oficinas pedagógicas temáticas, onde de maneira conjunta – professores, coordenadores pedagógicos, gestores – discutirão as demandas e, sobretudo, alternativas para o fortalecimento dos mecanismos de ensino que oportunizem uma maior qualidade nas aprendizagens.

Evidencia-se, assim, a necessidade da construção de uma educação voltada para a compreensão da diversidade, preparando os educadores para o grande desafio de estar atentos às diferenças econômicas, sociais e raciais e para buscar o

domínio de um saber crítico que permita interpretá-las, a fim de contribuir para a formação de cidadãos conscientes de seu papel no mundo.

Na turma onde foram realizadas novas observações, a professora 04 apresentou-se de maneira enérgica e disposta, organizando a sala e os alunos, aparentando estar à vontade com a presença do pesquisador.

A docente iniciou a aula questionando quem havia levado os documentos de identificação que ela havia solicitado anteriormente. Apenas três alunos apresentaram seus documentos de identificação (R.G.) e cinco levaram a certidão de nascimento. Ela explicou a importância desses documentos e, em seguida, perguntou a origem do nome de cada um e eles interagiram bastante. Depois, foi desenvolvida uma dinâmica, na qual cada dupla apresentava o colega ao lado, falando seu nome, uma coisa que gostava e outra não. Baseando-se nisso, a professora 04 aproveitou para introduzir a discussão acerca dos diferentes modos de ser, sobre o direito de ser diferente e sobre a importância de respeitarmos as diversidades.

A escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento das discussões sobre identidade, visto que é um local onde se encontra uma grande diversidade cultural e é também o palco de conflitos de ideias e interesses, tornando-se disseminadora de atitudes que refletem na sociedade como um todo. Sendo assim, cabe à escola buscar compreender esse processo complexo que envolve a problemática social, cultural e étnica. Como enfatizam os PCN (1997)

> Em primeiro lugar, porque é um espaço em que pode se dar a convivência entre estudantes de diferentes origens, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada um conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família. Nesse contexto, ao analisar os fatos e as relações entre eles, a presença do passado no presente, no que se refere às diversas fontes de que se alimenta a identidade — ou as identidades, seria melhor dizer — é imprescindível esse recurso ao Outro, a valorização da alteridade como elemento constitutivo do Eu, com a qual experimentamos melhor quem somos e quem podemos ser. Em segundo, porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. Em terceiro lugar, porque a escola apresenta à criança conhecimentos sistematizados sobre o país e o mundo, e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios para debates e discussões em torno de questões sociais (BRASIL, 1997, p. 09).

Dessa forma, é na escola que se deve discutir e desconstruir valores como discriminação e preconceito. O educador, enquanto facilitador do processo ensino-

aprendizagem, deve estar apto para trabalhar com essas diferenças, mas isto ainda é um desafio para os professores do Ensino Fundamental I.

Segundo Bauman (2005), a escola pode contribuir para a superação da discriminação, formando novos vínculos e novas atitudes em relação às práticas e identidades que, historicamente, se revelam no cotidiano escolar e são alvo de injustiças. A luta é, portanto, colocá-las em evidência, no “campo de batalha”, e não de escondê-las ou mascará-las, mas destacá-las na comunidade escolar como um dos grandes desafios da sociedade contemporânea.

A professora 04, utilizando as reflexões a respeito do tema proposto nesta aula de Geografia, abriu espaço para introduzir os estudos a respeito da pluralidade cultural que, segundo os PCN (1997), oferece aos alunos

> [...] oportunidades de conhecimento de suas origens como brasileiro e como participante de grupos culturais específicos. Ao valorizar as diversas culturas que estão presentes no Brasil, propicia ao aluno a compreensão de seu próprio valor, promovendo sua autoestima como ser humano pleno de dignidade, cooperando na formação de autodefesas a expectativas indevidas que lhe poderiam ser prejudiciais. Por meio do convívio escolar possibilita conhecimentos e vivências que cooperam para que se apure sua percepção de injustiças e manifestações de preconceito e discriminação que recaiam sobre si mesmo, ou que venha a testemunhar — e para que desenvolva atitudes de repúdio a essas práticas (BRASIL, 1997, p. 23).

Dessa maneira, comprova-se a importância da ação docente para o desenvolvimento da consciência cidadã dos discentes e a consequente necessidade de uma avaliação constante das suas metodologias, a fim de redirecionar olhares e práticas com a finalidade de gerar uma educação realmente libertadora.

Seguindo com as observações, percebeu-se que a professora 05 procurou desenvolver um trabalho voltado para criar a aproximação da turma com os temas focalizados – estudos cartográficos. Baseando-se numa proposta de atividade contida no livro didático, utilizou o mapa-múndi e solicitou inicialmente que a turma observasse a grande quantidade de linhas que cruzam esse e outros mapas, então indicou dois alunos que expuseram os conceitos de meridianos e paralelos, latitude e longitude contidos no mesmo livro.

Logo depois, orientou a turma para localizar o Brasil, identificando o oceano que banha as terras brasileiras. Nesse momento, a professora 05 aproveitou para destacar para os seus alunos a importância dos mapas, tanto nas atividades

escolares, quanto no meio social, lembrando que a todo instante nos programas de televisão, em especial nos telejornais, aparecem mapas mostrando algum episódio nacional ou estrangeiro. Dois alunos citaram que os mapas mostram a previsão do tempo, movimento nas rodovias, local dos jogos de futebol, acidentes ambientais, dentre outros aspectos. Foi um instante de interatividade entre os alunos e a professora.

Em um dado momento, a docente comparou a divisão dos continentes com a divisão das casas dos alunos, as casas da rua e do bairro, citando até a divisão das partes do corpo humano. Fato que revela o importante significado dos mapas, como um recurso didático que proporciona a contextualização dos assuntos estudados, sobretudo para estimular a construção da noção de espaço.

Nesse contexto, os PCN (2001) justificam a grande contribuição dos estudos cartográficos desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando que:

> O estudo da linguagem cartográfica tem cada vez mais reafirmado sua importância, desde o início da escolaridade. Contribui não apenas para que os alunos venham a compreender e utilizar uma ferramenta básica da Geografia, os mapas, como também para desenvolver capacidades relativas à representação do espaço (PCN, 2001, p. 118).

Realmente, o mapa exerce um importante papel para a orientação, localização e representação no espaço, conforme salienta Oliveira (2010)

> [...] o mapa ocupa um lugar de destaque na Geografia, porque é, ao mesmo tempo, um instrumento de trabalho, registro e armazenamento de informação, além de um modo de expressão e comunicação, uma linguagem gráfica (OLIVEIRA, 2010, p.16).

Os PCN (1997) também ressaltam a importância dos estudos de cartografia a partir da valorização da linguagem gráfica, que posteriormente poderá ser sistematizada, tornando-se um trabalho cartográfico. Tais conhecimentos propiciam a chamada alfabetização cartográfica a partir do Ensino Fundamental I, sendo assim:

> A imagem como representação também pode estar presente. Desenhar é uma maneira de expressar-se. É uma característica desse segmento da escolaridade e um procedimento de registro utilizado pela própria Geografia. Além disso, é uma forma interessante de propor que os alunos comecem a utilizar mais objetivamente as noções de proporção, distância e direção,

> fundamentais para a compreensão e uso da linguagem cartográfica (BRASIL, 1997, p.129).

O mapa auxilia nas práticas pedagógicas adotadas para o ensino de Geografia, por beneficiar a representação e compreensão espacial. No entanto, o uso inadequado desse recurso didático poderá ocasionar um sentimento de rejeição, por parte dos alunos, às atividades cartográficas.

Nesse sentido, a professora 05, além do mapa-múndi e o do Brasil, poderia ter apresentado os mapas da Bahia e de Amélia Rodrigues para que os alunos se identificassem, contextualizando a sua localização no espaço, facilitando a compreensão do tema em questão.

Num segundo momento da aula, a professora 05 pediu para que os alunos respondessem às atividades do livro didático (oito questões). As dificuldades que esporadicamente os alunos encontravam foram pacientemente sanadas pela docente. Com o término das aulas, a conclusão e correção da referida atividade foram agendadas para o próximo encontro.

Para essa nova aula, a professora 05 objetivava, a princípio, fazer a correção da atividade aplicada anteriormente, no entanto os alunos não a concluíram em casa, como havia sido recomendado por ela. Após repreender a turma e destacar que é necessário que os indivíduos, desde cedo, saibam cumprir as suas obrigações e reconhecer os seus deveres, aguardou que os alunos concluíssem os trabalhos. Após trinta minutos, a atividade foi corrigida e a professora 05 solicitou que os alunos fizessem a leitura de um texto sobre convenções cartográficas, estendendo-se até o término das aulas.

As observações seguiram, acompanhando agora as práticas da professora 06. Ao introduzir os trabalhos anunciando o conteúdo para o dia – noções básicas de cartografia –, comentou que cartografia é um assunto difícil, mas muito interessante e, por isso, todos deveriam prestar bastante atenção.

Demonstrando segurança, prosseguiu as explanações pedindo para que uma aluna iniciasse a leitura de um texto sobre a importância dos mapas. Segundo a professora 06, esse conteúdo foi retirado de um livro de Geografia que a mesma havia lido. O texto continha uma linguagem de fácil compreensão e a turma ficou concentrada até o término da leitura.

Em seguida, a professora 06 iniciou as discussões com base no material lido, buscando sempre a participação de todos, destacando a grande utilidade e

especificidade dos mapas. Nesse momento, indicou páginas do livro didático que expunham a variedade de mapas que podemos encontrar. Para concluir, distribuiu folhas de papel solicitando que os alunos desenhassem a sala de aula, para fazer o mapeamento, destacando as carteiras, mesa, armário, quadro, porta e janelas. Todos realizaram a atividade e depois fizeram a exposição no mural da sala de aula.

Os estudantes demonstravam satisfação com a metodologia aplicada pela professora 06, participando intensamente, contribuindo durante as explicações. Como afirma Castrogiovanni (2007)

> [...] faz-se necessário que os professores criem condições de trabalho que favoreçam as diferentes estratégias cognitivas e ritmos de aprendizagem, para que o aluno aprenda de forma ativa, participativa, evoluindo dos conceitos prévios aos raciocínios mais complexos e assumindo uma postura ética, de comprometimento coletivo (CASTROGIOVANNI, 2007, p. 08).

Como foi possível perceber, as estratégias desenvolvidas pela professora 06, proporcionaram uma aproximação entre os alunos e o tema em pauta. Essa ação favoreceu o aprendizado, além de estabelecer conexões entre o conteúdo trabalhado em sala de aula e a real aplicabilidade desses conhecimentos no cotidiano dos estudantes, estimulando-os aos estudos de Geografia.

Após finalizar as aulas, a professora 06 procurou saber como foi a sua conduta, afirmando que ao final de cada unidade, além de se preocupar com o índice de rendimento dos alunos, com muita cautela, procura avaliar, excepcionalmente, as suas atitudes, procedimentos, sobretudo as suas estratégias e metodologias, buscando sempre mecanismos que contribuam para melhorar a cada dia a sua atividade profissional.

A próxima turma a ser acompanhada também estava estudando cartografia e antes do início das aulas os alunos já expressavam satisfação com a atividade definida no encontro anterior.

A professora 07 iniciou a aula dividindo a turma em seis grupos, onde cada um ficou responsável pela elaboração de um determinado mapa. Cada grupo deveria desenhar o mapa correspondente a um continente terrestre, à mão livre.

Essa docente deveria explicar que essa atividade objetivava mostrar para a turma as primeiras noções de como os mapas são confeccionados. No entanto, o que pode ser constatado foi que a ela, a todo instante, exigia perfeição máxima nos desenhos. Alguns alunos tentaram decalcar, mas, ainda assim, não conseguiram, obviamente, atingir a precisão que os mapas exigem. Seria pertinente que a

professora 07 alertasse aos alunos o fato de que o mapa é um instrumento de alta precisão, preparado por especialistas, no qual todas as linhas, convenções, entre outros aspectos, atendem às normas técnicas, portanto, não pode ser elaborado de maneira aleatória.

Segundo Antunes (2010), o professor quando exerce a função de alfabetizador cartográfico, essencialmente deve:

> [...] oferecer elementos para que a criança, e depois o adolescente, compreenda o processo necessário para a realização de um mapa e, sobretudo porque eles são feitos e porque a Geografia não pode dispensá-los (ANTUNES, 2010, p. 66).

A aula prosseguiu com os grupos montando os seus mapas. Cada mapa teve como tema um continente terrestre, onde, por meio de gravuras, os alunos identificavam algumas peculiaridades dos lugares em destaque. Foi um exercício muito importante e todos os envolvidos ficaram satisfeitos com o resultado. Para concluir, os mapas foram expostos e apresentados pelos estudantes.

Ao final das apresentações, a professora elogiou os grupos pela dedicação durante toda a atividade, revelando para eles que se surpreendeu com a criatividade de todos os trabalhos. Ainda demonstrando imensa alegria pelo dever cumprido, a professora 07 declarou: *"A princípio estava insegura, pois sabia que seria o dia das observações feitas por um professor de Geografia, principalmente. Mas sabia que se não desse certo o trabalho, teria para quem pedir ajuda, pois em educação é assim, devemos ter humildade para reconhecer o que erramos para, a partir daí, repensarmos e corrigirmos as falhas"* (professora 07, 2016).

Acompanhando os procedimentos da professora 08, as observações tiveram continuidade, todavia, em virtude de um feriado no dia anterior, apenas seis alunos compareceram às aulas. Diante dessa condição, a professora 08 não desenvolveu a atividade planejada, deixando-a para o próximo dia de aula. Os alunos presentes estavam impacientes querendo voltar para casa e insistindo para que ela cancelasse as aulas. Os pedidos não foram atendidos e, apesar das reclamações, permaneceram na classe. A docente resolveu que os alunos deveriam responder algumas questões contidas no livro didático sobre o conteúdo discutido na aula anterior – construindo mapas.

Ao longo das 02 horas/aula destinadas à Geografia, os alunos procuraram responder as questões que, em seguida, foram corrigidas pela professora 08. Em virtude dos contratempos supracitados, não foi possível analisar, a princípio, as minúcias das metodologias aplicadas pela professora.

Após alguns dias, retornou-se para a verificação das aulas, agora com a turma completa. Enfim, pode-se constatar como são desenvolvidas as aulas ministradas pela professora 08. Demonstrando entusiasmo com a nossa presença, começou a aula mostrando os mapas do Brasil e da Bahia. Os alunos ficaram empolgados tentando localizar alguns lugares. Houve um grande número de perguntas, algumas a docente procurou responder, entretanto, quando não tinha conhecimento, modestamente afirmava que não sabia, mas iria buscar as repostas, como exemplo: *"Por que Amélia Rodrigues não está no mapa do Brasil?"*

A professora 08 agiu adequadamente, pois, como afirma Freire (1996, p.66): "Ensinar exige humildade"... Demonstrar humildade foi uma expressão de sabedoria, consistiu numa valiosa ação principalmente por se tratar de crianças que necessitam de bons exemplos no processo de formação do caráter.

De posse do livro didático, a professora 08 começou lendo os conteúdos e os alunos foram acompanhando, página por página. Nesse instante, a aula ficou monótona e alguns estudantes começaram a conversar paralelamente até chegar a hora do intervalo para a merenda e, consequentemente, o término das aulas e da nossa etapa de acompanhamento do trabalho da referida professora.

Prosseguiu-se o período de observações, analisando os procedimentos metodológicos tomados ao longo das aulas de Geografia pela professora 09, que introduziu os trabalhos apontando a importância dessa ciência e disciplina escolar, após a leitura de um texto do professor José William Vesentini. A temática da aula foi o espaço mundial e a docente destacou que a Geografia é uma disciplina que discute temas fundamentais para a compreensão da vida em sociedade, e assim como outras colegas haviam mencionado, concluiu dizendo: *"A Geografia nos ensina a ler o mundo, assim entendemos muitos acontecimentos, coisas boas e ruins"* (professora 09, 2016). Nessa perspectiva, Callai (2005) comenta:

> Ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultados da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades. Em linhas gerais, esse é o papel da Geografia na escola (CALLAI, 2005, p. 228-229).

A aula avançou com a professora 09 destacando e expondo alguns aspectos contidos no livro didático que diferenciam os países, tais como: extensão territorial, cultura, economia, clima, dentre outros. Ficou evidente a insegurança em comentar questões que não apareciam no livro didático.

Nessa perspectiva, a referida aula revelou a ausência de uma contextualização inicial do tema para despertar a atenção dos alunos e facilitar a compreensão dos conteúdos estudados, na medida em que os aproxima da realidade vivida por eles. Uma alternativa interessante seria a caracterização do distrito em que vivem, do município, do estado e do país, localizando-os no mundo. Por meio da exposição de imagens e vídeos, a professora 09 poderia apresentar exemplos que evidenciassem as diferenças entre os países estudados, despertando assim, a curiosidade e o interesse dos estudantes pelas aulas de Geografia.

As observações foram finalizadas com a apreciação do trabalho da professora 09, e, em seguida, realizou-se um debate com o tema: A divisão do espaço mundial – países ricos e países pobres. A turma foi dividida em dois grupos e cada um ficou responsável por apresentar as principais características desses blocos de países. Essa atividade não foi produtiva, em virtude do desinteresse da turma. Os poucos alunos que participaram do debate faziam leituras de alguns trechos retirados do livro didático naquele momento. A atividade não evoluiu e minutos após ter começado, já havia sido encerrada.

Constrangida com o desempenho da turma, a professora 09 pediu para que pegassem os cadernos e copiassem os assuntos contidos no livro. Em silêncio, todos obedeceram e até o término das aulas não haviam concluído a atividade.

Externando muita decepção com a conduta da turma por não realizar o trabalho, a professora 09 comentou: *“Muitos apontam que nós professores somos os responsáveis pela má qualidade dos alunos. Eles são crianças e sem o apoio da família não podemos fazer milagre. Essa atividade já estava marcada há quase um mês e chega no dia, ninguém faz nada. Isso deixa a gente muito triste e decepcionada. Quando o aluno tira nota baixa e perde, a mãe, a avó... na maioria das vezes vem para reclamar, mas quando advertimos as crianças que não fazem as tarefas e convidamos os responsáveis para uma conversa, aí ninguém aparece”* (professora 09, 2016).

Reforçando o parecer da professora 09, estudos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) com

base nos resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), de julho de 2004, evidenciaram que

> [...] a criança, cuja família participa de forma mais direta no cotidiano escolar, apresenta um desempenho superior em relação àquela onde os pais estão ausentes do seu processo educacional. Ao conversarem com o filho sobre o que acontece na escola, cobrarem dele e ajudarem-no a fazer o dever de casa, falarem para não faltar à escola, tirar boas notas e ter hábito de leitura, os pais estarão contribuindo para a obtenção de notas mais altas (BRASIL, 2004).

Nenhum sistema educativo é viável sem a participação irrestrita da família. Integrando-se à comunidade escolar, ela possibilita um conhecimento maior sobre os alunos, tornando o currículo aplicável e eficiente. Observa-se que, às vezes, por negligência, pais e/ou responsáveis não comparecem para acompanhar a vida escolar desses educandos, prejudicando o estabelecimento da parceria entre a família e a escola, tão necessária para o sucesso do sistema educacional que repercutirá positivamente na sociedade.

Constatou-se, assim, que a ausência da família é um fator proeminente na desmotivação para os estudos por parte dos estudantes, portanto, a escola deve buscar meios de atrair a família, bem como os responsáveis devem assumir a sua grande responsabilidade nesse processo.

No período de observação, vivenciou-se também a dificuldade que as professoras apresentam em usar os mapas. Em certos momentos, confundiam a localização dos continentes e dos países e os nomes dos oceanos, entretanto, demonstravam preocupação em proporcionar aos alunos uma aula mais dinâmica.

Cartografia foi o tema presente em 40% das aulas analisadas. Tal percentual ratifica a relevância desse conteúdo para os trabalhos com Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por conseguinte, ocorre a necessidade de instrumentalizar metodologicamente as docentes que atendem a esse público estudantil, para que possam apresentar garantias nas ensinagens.

Ficou evidente que os trabalhos com a cartografia, ao longo das aulas de Geografia, desenvolvidas nas escolas observadas, consistem num desafio para as professoras/colaboradoras. Por não possuírem a formação necessária para os trabalhos específicos com Geografia, a denominada alfabetização geográfica, essas educadoras encontram-se desprovidas dos fundamentos teóricos que garantem o desenvolvimento de estratégias metodológicas para esse fim. Involuntariamente,

elas acabam fragilizando o ensino e comprometendo a compreensão dos temas propostos, principalmente quando se trata da cartografia. Discutindo essa relação sobre os estudos cartográficos nas aulas de Geografia, Passini (2007), considera:

> O ensino de Geografia e o de Cartografia são indissociáveis e complementares: a primeira é conteúdo e a outra é forma. Não há possibilidade de se estudar o espaço sem representá-lo, assim como não podemos representar um espaço vazio de informação. (PASSINI, 2007, p.148).

Outro fator examinado no período de observações das aulas foi a utilização do livro didático, posto como instrumento principal das aulas. Nesse sentido, Silva (1996) faz uma crítica a essa prática, ao afirmar que:

> [...] para uma boa parcela dos professores brasileiros, o livro didático se apresenta como uma insubstituível muleta. Na sua falta ou ausência, não se caminha cognitivamente na medida em que não há substância para ensinar. Coxos por formação e/ou mutilados pelo ingrato dia-a-dia do magistério, resta a esses professores engolir e reproduzir a ideia de que sem a adoção do livro didático não há como orientar a aprendizagem (SILVA, 1996, p. 11).

Na maioria das vezes, as professoras não conseguem se desvencilhar do livro didático, fator que pode comprometer a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, Soares (2002) cita algumas razões que comumente têm ocasionado problemas nas práticas docentes quanto ao uso desse recurso:

> Há o papel ideal e o papel real. O papel ideal seria que o livro didático fosse apenas um apoio, mas não o roteiro do trabalho dele. Na verdade, isso dificilmente se concretiza, não por culpa do professor, mas de novo vou insistir, por culpa das condições de trabalho que o professor tem hoje. Um professor hoje nesse país, para ele minimamente sobreviver, ele tem que dar aulas o dia inteiro, de manhã, de tarde e, frequentemente, até a noite. Então, é uma pessoa que não tem tempo de preparar aula, que não tem tempo de se atualizar. A consequência é que ele se apoia muito no livro didático. Idealmente, o livro didático devia ser apenas um suporte, um apoio, mas na verdade ele realmente acaba sendo a diretriz básica do professor no seu ensino (SOARES, 2002, p. 2).

Concluídas as observações, tornou-se evidente que as práticas pedagógicas são fundamentais para a aprendizagem e que o ato de autoavaliação docente contribui para a ressignificação das ações didáticas e pedagógicas, constituindo-se

num importante instrumento para fomentar a aquisição de saberes dos educadores e, consequentemente, dos seus educandos.

O acompanhamento das atividades pedagógicas realizado nas turmas pesquisadas evidenciou as dificuldades encontradas pelos docentes formados em Pedagogia que trabalham com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo as docentes investigadas, um elemento que contribui para a constituição desse quadro é a polivalência docente, institucionalizada nos currículos dos cursos de Pedagogia, que impõe a estes profissionais a necessidade do domínio de múltiplos saberes, ocasionando um aprendizado fragmentado e superficial. Essas professoras não percebem que o problema não está no que elas chamam de formação “polivalente”, se assim fosse, elas não seriam boas alfabetizadoras, boas profissionais da área de linguagens, da área de matemática e de outras tantas mais. Esse é mesmo um problema de afinidade.

Os dilemas vividos por estas educadoras frente aos conteúdos e conceitos básicos de Geografia, revelam-se por meio de questionamentos, como: *Qual a melhor maneira para ensinar Geografia? Essa disciplina (Geografia) envolve muita coisa, Matemática, Ciências, não é verdade? Por que trabalhar com mapas é tão complicado?* Indagações dessa ordem, expressas pelas professoras/colaboradoras, demonstram o reconhecimento da importância e complexidade do ensino de Geografia para a formação de alunos capazes de entender e transformar o mundo que os cerca.

Partindo do pressuposto que nunca é tarde para aprender, certifica-se com mais veemência que a formação continuada é uma necessidade para todo docente, visto que é na prática cotidiana da sala de aula que as adversidades se evidenciam, demonstrando o papel primordial da autoavaliação e da busca por novas aprendizagens, a fim de redirecionar as práticas pedagógicas. Nesse mesmo sentido, Nóvoa (1991) propõe que

> A formação continuada deve alicerçar-se numa [...] reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores (NÓVOA, 1991. p.30).

As professoras/colaboradoras constataram ainda que nas reuniões destinadas às atividades complementares são abordados temas gerais relacionados

à educação, como falta de interesse dos alunos, indisciplina e os resultados do rendimento escolar, em detrimento da discussão dos conteúdos específicos de Geografia.

Perde-se, então, a oportunidade de criar um momento de troca de experiências e socialização das dificuldades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, pois as profissionais pesquisadas alegam ter um conhecimento superficial da disciplina, ficando aquém das reais primordialidades para o compartilhamento desses saberes com seus alunos, evidenciando o repensar de estratégias que busquem novos caminhos para uma instrução significativa. Sob essa ótica, Nóvoa (2000) acrescenta que “[...] é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação do professor” (NÓVOA, 2000, p.33).

Com base nas reflexões feitas por essas professoras, em relação às suas angústias e desafios, detecta-se a necessidade de uma constante capacitação, na qual sejam valorizados e ressignificados os conhecimentos acumulados por essas profissionais nas suas práxis pedagógicas, abrindo o espaço para que se tornem construtoras do seu próprio conhecimento. Só então, a escola pública será, por excelência, um espaço integrador do ideal e do real, priorizando cada vez mais a construção de uma educação de qualidade.

4.2 A APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS: REGISTROS HISTÓRICOS DE UMA VIDA

O questionário foi um importante instrumento utilizado para a aquisição de informações na fase inicial de verificação. Nesse aspecto, para a obtenção dos dados da pesquisa, foram aplicados os questionários (Apêndices I, II) propostos por escrito às respondentes, designados por Gil (2008) como auto-aplicados. Optou-se pela elaboração de questões objetivas e subjetivas, de múltipla escolha, baseadas nas análises feitas a partir das observações realizadas previamente.

O questionário foi dividido da seguinte forma: Primeiro bloco de questões – formação acadêmica; experiência profissional; contexto atual na instituição onde trabalha; dinâmica escolar. Segundo bloco de questões – impressões e opiniões acerca do ensino de Geografia. Visando manter o anonimato, a identificação das

colaboradoras nos quetionários foi feita através de um código numérico criado excepcionalmente para a pesquisa.

Antes de aplicar os questionários, durante uma breve reunião, foram feitas algumas considerações para os participantes sobre o objetivo da pesquisa e, sobretudo, a importância da cooperação de todos os envolvidos. Vale destacar que, apesar de se tratar de algo inusitado para a grande maioria dos participantes, todos demonstraram entusiasmo e colocaram-se à disposição para colaborar com a realização do trabalho.

Posteriormente, os quetionários impressos foram entregues nas unidades escolares, onde as professoras/colaboradoras trabalham, perfazendo um total de nove, e mais três aplicados para as gestoras das escolas parceiras. Não havia a necessidade de devolução naquele instante. Todas puderam levar os questionários para as suas residências e após respondê-los, mantendo o anonimato, fariam a devolução à secretaria das escolas. Vale lembrar que foi efetuada uma pré-testagem, onde diagnosticou-se dificuldades na interpretação de determinadas questões, o que evidenciou a urgência em modificá-las, tornando-as mais compreensíveis às colaboradoras da pesquisa. Duas semanas após a aplicação, todos os questionários foram respondidos e devidamente devolvidos.

A investigação evoluiu para o mapeamento a respeito da dinâmica profissional das colaboradoras, efetuada com base nas análises das respostas concedidas. A partir da verificação do primeiro bloco de questões, pode-se identificar o nível de formação – graduação, especialização –, o tempo de serviço na área de educação, o tempo de atuação como docente, o tempo que trabalha na referida unidade escolar, a carga horária semanal, dentre outros aspectos, servindo para estabelecimento das primeiras noções a respeito dessas realidades profissionais. Essas informações foram fundamentais para traçar o perfil das respondentes, como foi anteriormente descrito no capítulo 3 dessa pesquisa.

A apreciação das respostas contidas no segundo bloco de questões possibilitou informações a respeito das visões das colaboradoras sobre o processo de ensino e aprendizagem, especificamente na disciplina Geografia, sobretudo as suas habilidades e dificuldades no tratamento dos conteúdos, conceitos relacionados a essa disciplina, além dos procedimentos didáticos e pedagógicos utilizados ao longo das aulas. A partir dessas análises, foi possível conhecer suas

percepções sobre o ensino de Geografia e sua repercussão dentro e fora das escolas.

Os depoimentos das docentes investigadas evidenciaram que, tratando-se do domínio dos conteúdos essenciais para o ensino de Geografia, ratificam que não tiveram ao longo do curso de graduação um preparo adequado que lhes proporcionassem a compreensão plena acerca dos temas específicos dessa disciplina, fator que acarreta dificuldades em trabalhar com os conceitos estruturantes, bem como planejar estratégias didádicas que dinamizem as aulas e contribuam para a aprendizagem.

Segundo as entrevistadas, a SEMEAR promove cursos de formação continuada, no entanto, ao longo desses encontros não são tratadas questões específicas relacionadas aos componentes curriculares, consistindo numa grande demanda. Outro ponto enfatizado pelas professoras/colaboradoras refere-se às dificuldades encontradas pelas unidades escolares no que concerne ao alto grau de desinteresse dos educandos, aliado à falta de compromisso da família, fatores que são caracterizados como grandes desafios para a comunidade escolar.

Quanto às práticas pedagógicas, ficou evidente que as protagonistas supõem que dinâmicas diversificadas, criativas e que promovam a interação entre professores e alunos podem despertar o prazer de estudar Geografia, melhorando o desempenho, tornando o ensino eficaz, garantindo que futuramente esse aprendizado proporcione mais qualidade ao longo dos segmentos escolares subsequentes.

Portanto, as respostas contidas nos questionários foram fundamentais para elucidar alguns aspectos associados aos objetivos propostos pela investigação, fornecendo maior clareza para a formulação das proposições que serviram de base para a elaboração da proposta de intervenção.

4.3 A ANÁLISE DOCUMENTAL: VERIFICANDO OS PAPÉIS

Nesta pesquisa foram utilizados como fonte de informações os arquivos escolares, especificamente, os indicadores de desempenho dos alunos, ao passo que, as escolas examinadas não dispõem de arquivos onde possam ser registradas as ações didáticas e pedagógicas desenvolvidas pelos docentes ao longo das aulas.

Conforme Lüdke e André (2013), os documentos institucionais são valiosas fontes para a análise do processo de avaliação e rendimento nas escolas.

O trabalho de verificação documental foi desenvolvido em duas etapas. Na primeira houve a pré-análise, quando foi selecionado todo o material pertinente aos objetivos da pesquisa, seguido pela elaboração de hipótese e a consequente confecção do material para os estudos. Em seguida, realizou-se a pesquisa dos documentos, através da seleção e classificação das turmas e o respectivo ano letivo cursado.

Foram analisados minuciosamente os mapas de rendimento das escolas pesquisadas, no período de 2004 a 2014, pertencentes aos arquivos da SEMEAR. Esse foi o período foi o período em que o professor/pesquisador esteve à frente da Coordenação da Área de Ciências Humanas no município de Amélia Rodrigues. Nesses documentos, verificou-se os índices de desempenho dos alunos de 1º ao 5 º ano na disciplina Geografia e nos demais componentes curriculares. Outra importante fonte consultada foi a Resolução nº 04, de 20 de dezembro de 2006, anteriormente citada, além da grade curricular do Ensino Fundamental I e os planos de unidade (Anexos II, III e IV). Discutindo a importância dos documentos escritos para uma pesquisa, Cellard (2008) observa que:

> [...] O documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas Ciências Sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. (CELLARD, 2008, p.295).

Refletindo sobre os mapas de rendimento, notou-se a existência de uma situação paradoxal, visto que, embora a documentação retrate um baixo índice de reprovação em Geografia, as professoras relatam a grande defasagem na aquisição dos conhecimentos elementares dessa disciplina por parte dos alunos que concluem esse segmento de estudo. Isso sinalisa a existência de um sistema de educação deficitário que não garante a aprendizagem significativa dos alunos e utiliza instrumentos avaliativos que mascaram essa realidade, aprovando educandos que não estão preparados para cursarem as etapas escolares subsequentes, gerando um círculo vicioso no sistema educacional. Tal constatação é evidenciada pelos professores que trabalham com turmas do Ensino Fundamental II ao depararem-se com alunos que foram aprovados, porém não consolidaram as noções básicas

necessárias para a compreensão dos conteúdos trabalhados nesse segmento, prejudicando sua trajetória escolar.

Na finalização da análise documental, verificou-se a ausência de anotações das atividades pedagógicas desenvolvidas durante as aulas, pois prioriza-se os registros dos conteúdos trabalhados e informações relativas a comportamentos dos alunos que transgridam as normas do sistema escolar. Até mesmo algumas atividades exitosas, evidenciadas ao longo das observações, assim como, as fragilidades percebidas no processo educacional, não foram registradas em documentos oficiais. Essa omissão pode contribuir para a não adoção de medidas que viabilizem ações colaborativas facilitadoras na educação.

Tais informações foram confirmadas através dos dados coletados por outros instrumentos de pesquisa utilizados. Segundo Cellard (2008), um relatório de entrevista ou até mesmo anotações feitas durante uma observação podem ser qualificados como documento.

4.4 AS ENTREVISTAS: OUVINDO AS PROTAGONISTAS

Concluídas as etapas de aplicação e análise dos questionários e exame documental, a próxima fase de coleta de dados foi por meio da realização das entrevistas semiestruturadas (Apêndice III), quando foi possível perceber as subjetividades inerentes ao ser humano. Tendo como foco central as questões pertinentes ao tema pesquisado, a entrevista foi subdividida em três blocos de perguntas relacionadas à formação docente, conteúdos de Geografia – os critérios usados para a seleção dos conteúdos a serem trabalhados; as estratégias utilizadas para facilitar a aprendizagem dos alunos, dentre outros quesitos relacionados a essa temática – e avaliação.

Um aspecto importante nas entrevistas foi a participação integral de todas as professoras/colaboradoras que responderam ao questionário. No entanto, as gestoras solicitaram a não participação nas entrevistas, visto que, apesar de serem professoras, no momento não se encontravam em atividade de docência, justificando que não estariam devidamente dotadas de informações que pudessem acrescentar à pesquisa. Naturalmente, concordou-se com o parecer exposto por

elas e prosseguiu-se com o agendamento das entrevistas com as professoras/colaboradoras.

As entrevistas podem ser caracterizadas como um dispositivo adicional para as informações adquiridas por meio dos questionários. Oportunizam também um contato direto com as entrevistadas que, ao contrário dos questionários – esses mantêm o distanciamento e anonimato do pesquisado –, oferecem uma ampla interação entre o pesquisador e as colaboradoras, podendo fazer esclarecimentos de algum ponto questionado, no momento em que são feitas as perguntas.

Todas as entrevistas foram gravadas, realizadas em grupo e individuais, nos turnos opostos aos que trabalham, nas instituições em que as professoras estão lotadas, havendo sempre um espírito de colaboração mútua e muito interesse de todos os envolvidos, sendo as respostas notavelmente esclarecedoras e de grande relevância. Algumas lacunas que ocorreram nas respostas dos questionários foram devidamente elucidadas com a realização das entrevistas.

De posse desses registros, foram realizadas as transcrições que serviram para eventuais consultas ao longo do desenvolvimento do trabalho investigativo. Vale ressaltar que todo o conteúdo das gravações das entrevistas será mantido no mais absoluto sigilo, seguindo fundamentalmente os princípios éticos, conforme as orientações legais, por isso foram atribuídos codinomes às entrevistadas através do uso de códigos numéricos.

As questões que foram utilizadas nas entrevistas serão apresentadas a seguir, estando acompanhadas por depoimentos das professoras/colaboradoras que tiveram vez e voz, evidenciando as suas visões acerca dos temas relacionados ao universo educacional, os quais julgamos fundamentais para a realização dessa investigação.

Essa pesquisa teve como protagonistas as professoras/colaboradoras e, por conseguinte, o acompanhamento das suas ações profissionais e os desafios relacionados aos conhecimentos geográficos que devem ser construídos no Ensino Fundamental I. Portanto, dar voz a esses sujeitos constituiu-se no momento crucial para compreender as suas habilidades, dificuldades e seus anseios, a fim de pensar estratégias que colaborem para o aprimoramento das suas práticas pedagógicas e, consequentemente, ampliem a qualidade do ensino desse componente curricular e a aprendizagem dos alunos. Assim, as entrevistas foram utilizadas como uma

importante ferramenta, um mecanismo de checagem das experiências vivenciadas pelas professoras pesquisadas.

A partir das respostas dadas, as professoras-colaboradoras relataram sobre a importância em acompanhar as transformações que ocorreram nos processos educativos e reconhecem que a qualificação é condição primordial para a efetivação dessas mudanças, visto que todas elas, apesar de terem experiência em sala de aula, sentiram a necessidade de graduarem-se em Pedagogia, buscando atualizar os conhecimentos adquiridos durante suas trajetórias como educadoras, dinamizando e inovando seu fazer educativo. Nas seguintes respostas percebe-se de que forma a disciplina Metodologia da Geografia/FundamentosTeóricos e Metodológicos para o Ensino da Geografia, presente no currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia, contribuiu para a formação acadêmica das entrevistadas.

"Sou formada em licenciatura, é... Pedagogia plena, pela UEFS, em 2006, e durante minha formação o que se tratou em Geografia para aquela época foi boa, porque a gente sabe que tudo na vida muda e a educação está acompanhando esta mudança. As concepções adquiridas, naquela época, foi muito boa, mas a gente tem que ir inovando por que o ensino vai inovando, as mudanças estão acontecendo e se a gente ficar ali atrelado, os meninos vai perder o interesse pelo estudo, a gente tem que avançar cada dia mais. Pena que muitos assuntos que estudamos não tiveram utilidade nas nossas salas de aula agora.

Para hoje aquele, somente aquele conhecimento adquirido, não é suficiente, é necessário cada dia mais tá inovando pra acompanhar essa mudança, pra tornar o ensino mais prazeroso e significante [sic]" (Professora 01).

Ao perguntar: Como você avalia a contribuição dessa disciplina para sua atuação? As colaboradoras acrescentaram:

"A contribuição da Geografia na época da Pedagogia foi muito boa, me ajudou a abrir novos horizontes que até hoje eu continuo... tá inovando para não perder o interesse pela disciplina [sic]"(Professora 01).

"Bom, eu fiz a Licenciatura em Pedagogia na universidade, pela Universidade Estadual de Feira de Santana e lá eu adquiri muitos conhecimentos principalmente em relação à melhoria das minha práticas pedagógicas, né?...Porque, é... fez com que eu inovasse as minhas práticas né?... de forma que, pra que, é, pudesse

favorecer uma aprendizagem a meus alunos de forma significativa. É... [sic]" (Professora 07).

As professoras/colaboradoras reconhecem a importância do estudo da Geografia escolar para a formação da cidadania e afirmam que tentam transmitir isso para os seus alunos, como pode-se verificar no relato da professora 08:

Sim, eles percebem a importância de estudar Geografia quando nós professores também direciona. Olha esse conteúdo vai servir pra sua vida pra isso, isso e isso. Os pontos cardeais mesmo, orientação eu digo a eles: olhe se a gente não souber se orientar, uma pessoa vai nos dar uma informação, você vai para o norte, vai para o sul e se você não souber onde é o norte, onde é o sul você não vai saber se orientar. Então eu falo com ele, é importante os conteúdos em geografia, para nossa vida para o nosso cotidiano, para o nosso dia a dia. Então, é muito importante também salientar a ele para que serve cada conteúdo estudado [sic]" (Professora 08).

Apesar de sinalizarem a importância dos conhecimentos geográficos e reconhecerem que não conhecem suficientemente os conteúdos dessa disciplina escolar, quando interrogadas se costumam ler livro ou artigo que discuta sobre o ensino de Geografia, duas professoras pesquisadas apresentaram pontos de vista bem divergentes. A professora 04 afirmou:

"Eu ainda não tive oportunidade de ler nenhum artigo ou livro sobre o ensino de Geografia" (Professora 04).

Em contrapartida a professora 08 assegurou:

"Leio alguns artigos sobre o ensino da Geografia, na Revista Novas Ideias, grandes informações e que auxiliam bastante no ensino" (Professora 08).

A despeito da qualificação ser uma preocupação que atinge as participantes, os cursos de formação específica em Geografia não são realidade. Existe uma necessidade latente, reconhecida e sinalizada por todas, pois alguns conteúdos como cartografia, leitura e análise espacial, muitas vezes não são trabalhados ou quando precisam ser explicados, ainda há uma insegurança constante. As professoras entrevistadas reconheceram que nunca participaram de um curso de formação continuada especifico para o ensino de Geografia, mas desejam ter essa oportunidade. Quando interrogadas a respeito, as colaboradoras responderam:

“Não. Mas se eu tivesse oportunidade gostaria de conhecer, de ter mais conhecimento sobre a temática cartografia, né...” (Professora 04).

“Nunca participei de um curso assim específico para formação de Geografia. Já participei de cursos que falam sobre, outras questões, mas assim específico, é… da Geografia dando ideias, informações, não. Essa informação ainda não tive não” (Professora 05).

Bom, eu ainda não tive a oportunidade de participar de... é curso, de um curso de Formação Continuada Especifica para o ensino de Geografia. Gostaria de participar” (Professora 07).

“Quando se fala do caso em ter uma oportunidade, um interesse, sim tenho, para que melhor venha atender na nossa formação, que isso contribui demais enriquecendo mais o conhecimento para que possamos praticar em sala de aula” (Professora 04).

Na análise das falas das professoras/colaboradoras ficou claro que o maior anseio é motivar seus alunos e despertar neles o interesse pelo estudo da Geografia, contudo, toda dedicação que é dispensada aos educandos não consegue amenizar as angústias das docentes, pois elas reconhecem a importância da aplicabilidade dos conteúdos dessa disciplina na vida cotidiana dos estudantes e que, na realidade, existe uma assimilação insuficiente de temas fundamentais para os anos escolares subsequentes. Essa questão ficou evidente pelas respostas dadas pelas professoras 04, 06 e 09 à seguinte questão:

Em que um curso de formação continuada específico para o ensino de Geografia poderia contribuir para a sua prática pedagógica?

“Meus maiores anseios no momento é como motivar mais meus alunos, para despertar o interesse ainda mais pelo estudo da Geografia que às vezes eles acham um pouco chato, mas meu anseio é cada dia mais procurar novas maneiras, novos métodos, novos jogos para atrair essa clientela que às vezes ficam desinteressada [sic]” (Professora 04).

“Porque enquanto professor não é por não... Mais só uma noção de cartografia, mas eu queria pesquisar mais em busca de mais conhecimentos, né?... Porque o professor não deve tá somente se limitando os conhecimento daquela série, mas também a gente deve pesquisando e ampliando é, nossos conhecimentos [sic]” (Professora 06).

“Tenho interesse, até mesmo para aprender um pouco dos mapas, que às vezes sinto até dificuldade. A questão dos mapas” (Professora 09).

Os relatos registrados demonstraram que a seleção dos assuntos trabalhados em sala de aula nem sempre utiliza como critério os reais interesses da clientela, visto que são escolhidos tendo por base única e restrita a disposição no sumário do livro didático, o que não favorece a construção do conhecimento pelos alunos. No entanto, uma das entrevistadas afirmou que mesmo que às vezes esses conteúdos sejam distantes da realidade dos alunos, em determinados momentos, procura proporcionar uma adaptação que possibilite um estreitamento entre os temas propostos pelo livro didático e o espaço que o aluno vivencia e reconhece como seu. Isso ficou evidente na resposta dada por ela ao seguinte questionamento:

Você costuma desenvolver atividades que favoreçam a contextualização dos conteúdos propostos pelos livros didáticos?

“Eu costumo desenvolver atividades que facilitem a contextualização do livro didático propondo a meus alunos pesquisas aqui na comunidade, pesquisas também na internet, em livros também e também procurando fazer com que eles vá além do livro didático, procure outros meios, outros recursos também [sic]” (Professora 09).

Ainda a respeito da utilização do livro didático, foi questionado:

Como você avalia os conteúdos de Geografia constantes nos livros didáticos?

“Olha, os conteúdos do livro de Geografia, têm uns que são condizentes, que são bons, não são da nossa, fora da nossa realidade. E esses que estão fora de nossa realidade, eu não deixo de trabalhar, por isso. Eu trabalho sim agora salientando aos meus alunos que isso é uma realidade que não faz parte da nossa vivência, que faz parte da vivência de outros estados, de outras regiões, mas eu não deixo de trabalhar por causa disso” (Professora 03).

Na análise dos relatos ficou evidente uma grande dependência dessas educadoras ao livro didático, muitas vezes é utilizado como recurso didático central nas aulas, quando não é tido como único a ser utilizado. A fala da professora 01 é esclarecedora nesse aspecto, ao responder a seguinte questão:

Quais os critérios que você utiliza para selecionar os conteúdos de Geografia? O que você prioriza na escolha dos conteúdos a serem trabalhados com seus alunos nas aulas de Geografia?

“Oh, eu costumo selecionar os conteúdos seguindo aquela, aquele sumário que vem no livro didático. Sigo ali, divido ali, pelas quatro unidades, I unidade II, III e IV unidade, aí eu distribuo aqueles conteúdos, que vêm no sumário, para facilitar o trabalho com meus alunos na sala de aula [sic]” (Professora 01).

Não existe aprendizado sem estratégias pedagógicas eficientes. A diversificação de mecanismos didáticos e tecnológicos auxilia no planejamento e exposição dos conteúdos nas salas de aula. Nesse sentido, interrogou-se:

Quais são as estratégias (meios utilizados pelo professor para facilitar o processo de aprendizagem dos alunos) que você costuma utilizar para ensinar os conteúdos e conceitos básicos de Geografia?

“Para facilitar o meu trabalho com eles, nos conteúdos estudados, eu procuro trabalhar com gráficos, mapa, mapa-múndi, os mapas mesmos, o globo, filmes, uso muito data show com filmes, passeios também pela área da escola, quando vai trabalhar com relevo mesmo, a gente sai por ai pela redondeza da escola para ver as formas de relevo, contextualizar, vivenciar para aprimorar mais os conhecimentos [sic]” (Professora 02).

“É, geralmente quando eu estou trabalhando com a aula de geografia eu costumo usar muitos instrumentos, né... pra que os alunos fiquem mais incentivados, pra estimular os alunos a prestar mais atenção à aula porque a gente sabe, seja em qualquer série é atrair a atenção dos aluno, então esses instrumentos ajudam muito o professor a tá estimulando o aluno no aprendizado e tornando a aprendizagem mais lúdica e interessante.

E, também como estratégia de ensino a gente também costuma sair com eles, nós fazemos passeios para que eles observem os espaços é a gente se divide, assistimos vídeos, é... trago também pra sala de aula cartazes pra tá fazendo a ... com eles e tudo que faça com que, pra contribuir pra que aconteça realmente uma educação de qualidade [sic]” (Professora 04).

“Os recursos que eu mais uso, são: mapas, globo, filmes; às vezes, passeios, muitos passeios aí pela área da escola, para a gente estudar principalmente quando eu estudo elementos naturais e elementos culturais. Essa semana mesmo a gente saiu para ver esses elementos culturais e naturais pra vivenciar, porque a gente só fala elementos naturais, é isso, isso e isso, mas se a gente contextualizar, mostrar,

presenciar, torna o ensino mais prazeroso, prazeroso e significante [sic]" (Professora 05).

"É costumo trabalhar também através de passeios... com os mapas, o globo, seminários, seminários que acontece na sala de aula com os alunos [sic] (Professora 06).

"Eu costumo trabalhar é... usando as seguintes estratégias: com seminários, questionário até mesmo utilizando o globo, os mapas" (Professora 07).

Embora as professoras tenham a sua disposição alguns desses aparatos, a não utilização é uma realidade que se distancia consideravelmente das metodologias propostas pelos novos paradigmas educacionais, evidenciando assim a permanência de práticas pedagógicas conservadoras e tradicionais no exercício docente das realidades acompanhadas.

Embora algumas professoras tenham afirmado a utilização constante de diversificados recursos didáticos para dinamizar as suas aulas, isso não foi constatado ao longo das observações. Verificou-se, portanto, um distanciamento entre a resposta apresentada à pergunta a seguir e a realidade da prática cotidiana.

No decorrer da pesquisa, constatou-se ainda que nas escolas investigadas o processo avaliativo não inova muito, seguindo a tradição ao utilizar como instrumentos de avaliação fichas individuais, testes e provas. Apesar das professoras pesquisadas afirmarem que buscam a renovação dos mecanismos de avaliação, percebeu-se que o acompanhamento do desempenho dos alunos não apresenta formatos renovados e eficientes que oportunizem a oralidade, as atividades escritas diversificadas, artísticas e culturais.

A respeito dos instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados para verificar o nível de compreensão dos conteúdos de Geografia trabalhados nas aulas, as professoras/colaboradoras, destacaram-se as seguintes afirmações:

"Eu faço testes, trabalhos individuais e em grupos e também avaliação... a prova". (Professora 03).

"Na maioria das vezes costumamos usar quase todos aqui, né?... As fichas individuais, testes, prova... Como prova, teste, trabalhos, né?... [sic]" (Professora 06).

“Quanto à avaliação, que instrumentos nós usamos mais aqui. Os instrumentos mais usados são os... hãn... pequeno, pequenos avaliação, ah!... quais são os instrumentos que mais utilizo no meu trabalho em grupo que é o teste, atividade avaliativa nas unidades, enquanto a compreensão dos conteúdos e a participação ativa dos alunos contamos com avaliação deles em sala de aula para o seu desenvolvimento, é... estudantil [sic]” (Professora 07).

Nessa perspectiva, percebe-se que os alunos ficam limitados a desenvolver exercícios que se assemelham aos antigos deveres de casa e de classe – semanticamente desmotivadores – e que muitas vezes, se não forem aplicadas de maneira criteriosa, podem contribuir para o fracasso quantitativo e qualitativo, desestimulando-os para as aulas e ações avaliativas que se seguirão.

Tendo em vista que os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam propostas de facilitação e adequação para o processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de que as instituições de ensino potencializem, em meio à diversidade, a capacidade de aprendizagem dos sujeitos, mediando o ensino de maneira que os alunos sejam capazes de desenvolver suas habilidades cognitivas continuamente, foram elaborados questionamentos a respeito da utilização desse documento para os seus planejamentos.

Quando inquiridas a respeito dos Parâmetros Curriculares Nacionais, capítulo de Geografia, as colaboradoras reconheceram a necessidade da sua utilização para a construção do planejamento, contudo admitiram que não fazem uso dessa estratégia com frequência, justificando essa atitude pela falta de clareza e complexidade do supracitado referencial norteador para o ensino. O que pode ser confirmado nas falas das professoras 02 e 03.

“Não temos o costume de usar os PCN, falamos um pouco deles, às vezes, na Jornada Pedagógica, só... não usamos pras aulas [sic]” (Professora 02).

*“Quanto ao costume do uso dos Parâmetros Curriculares Nacionais, nós aqui não temos, é... o conteúdo, como já tinha é, citado, temos leitura de texto, atividade oral e escrita, hora da roda, trabalho em grupos individual. Não muito aprofundando por serem crianças ainda, mas que favorece bastante pra o conhecimento e ter como base para o futuro [sic]” (*Professora 03).

Nesse sentido, repensar as práticas pedagógicas é o primeiro passo para promover as mudanças necessárias, as quais as professoras/colaboradoras tanto anseiam ver acontecer. Essa transformação perpassa por um repensar da própria prática pedagógica, uma auto-avaliação que possibilite enxergar que é necessário sempre aprender a recomeçar. Quanto à prática de avaliar a própria prática pedagógica, as colaboradoras 04, 06, 07 e 09 discorreram:

"Ah sim, costumo avaliar minha prática todos os dias. Todo dia, ai meu Deus, a sala deu boa, isso foi bom, isso não foi bom, a aula de hoje foi boa por isso, isso e isso, a aula de hoje não foi boa por isso, isso e isso, eu tenho que mudar isso, isso e isso, eu tenho que tentar melhorar isso, isso e isso. Então constantemente faço a minha avaliação, porque a gente, como diz Paulo Freire é... fazer e avaliar, mas não é bem isso não, é mais ou menos isso, que a gente tem que fazer e avaliar, fazer e avaliar pra ver onde foi que deu certo, onde precisa melhorar [sic]" (Professora 04).

"Bom, é... nós professores, nós temos sempre que ta refletindo sobre a nossa prática pedagógica. É, no momento que a gente, é... aplica uma estratégia a gente ver que nosso aluno, não, nós não alcançamos nosso objetivo, faz-se necessário que o professor pare e reflita sobre aquela estratégia que ele utilizou e procure uma outra que venha, é... fazer com que os objetivos sejam alcançados e não ficar somente culpando nosso aluno: ah! não conseguiu porque o aluno não quer, a gente tem que ir em busca de instrumentos que façam com que esse aluno, ser estimulado e mostre interesse e... no... aprendizado [sic]" (Professora 06).

"Sim, na minha autoavaliação eu procuro ta sempre pesquisando, me informando, que eu... na... é... que eu tenho como importância, né? [sic]" (Professora 07).

"Em relação à avaliação da minha prática quando eu cito que a gente tem que seguir aquilo que Paulo Freire nos diz: 'ação reflexão, reflexão ação'. Porque a gente tem que refletir sempre a nossa prática para tentar corrigir aquilo que não deu certo" (Professora 09).

Dessa forma, conclui-se que por meio de um processo de formação continuada, poder-se-á abrir um espaço colaborativo de interlocução, no qual seja possível reconhecer limitações, encarar os desafios, enfrentar o novo com

determinação, a fim de, conjuntamente, apontar direções e encontrar caminhos para o redimensionamento do fazer educativo.

Com vistas a contribuir com essa reelaboração conjunta para o fazer pedagógico de Geografia na realidade em foco, sugere-se uma atividade de formação continuada específica por meio da realização de oficinas pedagógicas temáticas, a partir da construção de uma proposta de intervenção educacional que será exposta no capítulo a seguir.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EDUCACIONAL – OFICINA PEDAGÓGICA TEMÁTICA – A GEOGRAFIA SEM SEGREDOS: TEORIA E PRÁTICA

5.1 APRESENTAÇÃO

Para acompanhar a frenética dinâmica das sociedades, os processos educativos precisam, ininterruptamente, figurar como objeto principal nos trabalhos de pesquisa, impulsionando reflexões e direcionando caminhos para as necessárias renovações. Nesse aspecto, o espaço escolar encontra-se como um *lócus* apropriado ao desenvolvimento de tais atividades, constituindo-se num verdadeiro laboratório para problematizar, debater, construir e reelaborar pensamentos e concepções. Essa produção coletiva dos saberes consiste numa importante alternativa para o aprimoramento das práticas dos profissionais que integram as comunidades educativas, refletindo no aperfeiçoamento dos mecanismos de ensino e aprendizagem, ações que, consequentemente, beneficiam o meio social.

Os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental representam uma etapa que garantirá e sustentará as bases para uma sólida instrução e toda a trajetória estudantil. Partindo dessa proposição, é pertinente atentar e refletir acerca dos procedimentos didáticos e pedagógicos que subsidiam as práxis pedagógicas dos docentes que atendem a esse público escolar, visto que esse início de escolarização requer ensinamentos que estimulem e desenvolvam no alunado o desejo de aprender, questionando e participando do seu processo de desenvolvimento dentro e fora do ambiente escolar, garantindo dessa maneira a consolidação da sua autonomia e identidade.

O ensino de Geografia tem um papel destacável, pois através dessa disciplina escolar a criança pode, a partir das orientações dos professores, inicia a sistematização dos seus conhecimentos por meio da leitura do mundo que o cerca, de forma crítica, adquirindo e ampliando a todo instante as habilidades para a construção de saberes que serão fundamentais para a sua formação cidadã.

A atual situação do ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental consiste numa questão que merece estudos mais direcionados. A realidade investigada no distrito de Inhatá, município de Amélia Rodrigues-Bahia, nas unidades escolares – Escola Municipal Elizete Santos Reis; Escola Municipal Antenor Deusdeth West; Grupo Escolar Amélia Rodrigues –, evidencia a

necessidade de acompanhamento das práticas pedagógicas empregadas pelos professores, fator que direciona a adoção de medidas que visam a cooperação mútua de apoio didático e pedagógico para essas unidades de ensino.

Essa reflexão apontou para a urgência em desenvolverem-se ações que favoreçam o emprego de um programa para a formação continuada específica em Geografia, entendido como um processo edificado no cotidiano das escolas. Contudo, a ideia não é fornecer uma receita para ser aplicada pelas professoras, a fim de solucionar as fragilidades didáticas e pedagógicas encontradas no dia a dia das salas de aulas, e sim pensar na construção de uma parceria colaborativa, na qual os sujeitos envolvidos arquitetem os caminhos que possibilitem uma real intervenção nas suas realidades profissionais, assegurando ensinagens com mais eficiência.

Dessa forma, é preciso planejar e implementar encontros que estimulem esses profissionais a serem também pesquisadores, pois é assim que se efetiva a construção do conhecimento. Essas análises têm por finalidade ampliar a visão sobre as questões educacionais, repensando o ensino de Geografia através da adoção de mecanismos didáticos que possibilitem constituir uma ressignificação das práticas profissionais.

Nesse sentido, uma estratégia proposta é a aplicação da oficina pedagógica temática – *A Geografia sem Segredos: Teoria e Prática*. A oficina pedagógica é um instrumento que possibilita momentos para a formação coletiva, por meio de relações horizontais, oportunizando relatos de experiências comuns, além da interação e socialização dos conhecimentos, propondo a apreensão dos saberes, conjuntamente, através das vivências cotidianas, em que a associação entre a teoria e a prática compõe o princípio básico do processo pedagógico.

Evidenciam-se fragilidades no ensino de Geografia, nos estabelecimentos de ensino supracitados, fator que é justificado pelas docentes, as quais relatam a necessidade de conhecerem novas propostas metodológicas que auxiliem e fortaleçam os trabalhos com essa disciplina. Diante de tais constatações, acreditamos que a realização da oficina pedagógica temática – *A Geografia sem Segredos: Teoria e Prática* – possa apresentar possibilidades para a ampliação de diálogos que contribuam para a ampliação dos estudos sobre a problemática do ensino e aprendizagem de Geografia no Ensino Fundamental I.

No período de aplicação da referida oficina pedagógica temática, pretende-se desenvolver diversas atividades que servirão para a seleção de materiais que contribuirão para a constituição das Proposições Metodológicas para Trabalhar com Geografia no Ensino Fundamental I, consistindo no produto final das atividades, servindo de suporte didático para o desenvolvimento dos futuros trabalhos com Geografia no segmento de ensino destacado.

Nessa perspectiva, espera-se que essa proposta de intervenção possa contribuir como um instrumento auxiliar para as reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem de Geografia, nessa importante fase da educação escolar: o Ensino Fundamental I.

5.2 JUSTIFICATIVA

O ensino da Geografia tornou-se um desafio para os professores e pesquisadores, principalmente nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. O repensar do fazer pedagógico é reflexo das inquietações desses profissionais, bem como da ineficiência dos educandos que não se situam em seu próprio espaço.

Essa proposta surgiu da constatação advinda dessas observações instigantes, de como esses conteúdos são trabalhados nesse período, refletindo de maneira alarmante nas dificuldades acumuladas pelos alunos, nos anos que se seguem. Fez-se, então, necessária a criação de um suporte pedagógico incentivador dos sujeitos dessa pesquisa, promovendo novas estratégias para que o realizar educacional, pautado nos conhecimentos teóricos, reconfigure-se e que suas práticas em relação aos saberes geográficos trilhem um caminho inovador.

Com isso, todos os envolvidos nesse processo devem favorecer numa dimensão dialógica, reflexões e fazeres práticos e eficazes que contextualizem a realidade desses estudantes e que os tornem aptos a desenvolverem suas habilidades no trato da Geografia, compreendendo e interpretando conceitos e conteúdos desse componente curricular, relacionando-os com o seu cotidiano, contribuindo, então, para a eficiência e competência ao longo de sua vida educativa e pessoal.

5.3 OBJETIVOS

5.3.1 GERAL

- ✓ Possibilitar uma discussão acerca das práticas pedagógicas que são aplicadas às aulas de Geografia nos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, instrumentalizando os sujeitos participantes através da formação continuada, proporcionando a ampliação dos seus conhecimentos teóricos, indicando novas metodologias para o fazer educacional.

5.3.2 ESPECÍFICOS

- ✓ Planejar e promover encontros que estimulem a pesquisa sobre questões educacionais;
- ✓ Ampliar a visão dos participantes quanto ao fazer pedagógico;
- ✓ Atualizar os profissionais envolvidos, constituindo e oportunizando uma revisão de suas concepções aplicadas em sala de aula, concernentes às questões educacionais do momento;
- ✓ Desenvolver um material de apoio pedagógico – cartilha geográfica – para a utilização no cotidiano das aulas de Geografia, a partir da confluência entre os princípios teóricos e as práticas pedagógicas.
- ✓ Ressignificar as metodologias que possibilitem aos educandos variadas perspectivas para as leituras de mundo e aquisição dos saberes geográficos.

5.4 OFICINAS PEDAGÓGICAS TEMÁTICAS: UMA ALTERNATIVA PARA DESVENDAR A GEOGRAFIA

Desenvolver a capacidade de interagir com o espaço geográfico e compreendê-lo tornou-se um desafio imensurável para os envolvidos no processo educativo. Faz-se necessário repensar as aulas de Geografia, visto que as constantes transformações globais provocam nos professores uma inquietação que suscita a busca por práticas facilitadoras para a apreensão dos saberes. A procura

que emerge dessas inquietações reflete consideravelmente na obtenção dos conhecimentos por parte dos educandos, pois torna-se condição inquestionável para que as mudanças desejadas aconteçam, a aplicação de novas metodologias.

Apontando a necessidade de debaterem-se questões atreladas ao processo de formação e a consequente ampliação dos saberes profissionais, como um importante componente no processo de ensino e aprendizagem, André (2010) comenta:

> Com o crescente interesse dos pesquisadores pelas questões relacionadas à formação e ao trabalho docente, interesse esse que se expressa no aumento da produção científica sobre o tema, na visibilidade adquirida pela temática na mídia, pelo recente surgimento de eventos e publicações especificamente dedicadas às questões de formação docente, torna-se cada vez mais premente uma discussão sobre como vem se configurando esse campo de estudos (ANDRÉ, 2010, p. 174).

A realização de oficinas pedagógicas aparece nesse cenário como uma estratégia que intenta através do diálogo entre os participantes, promover ações formativas integradas para a partilha de experiências, bem como levantar discussões pertinentes às atividades desses profissionais, com vistas a atualizar e fortalecer as concepções sobre importantes questões no campo educativo. Diante dessa constatação, Afonso (2000) destaca que as oficinas podem ser definidas como:

> [...] um trabalho estruturado com grupos, independentemente do número de encontros, sendo focalizado em torno de uma questão central que o grupo propõe a elaborar, em um contexto social. A elaboração que se busca na oficina não se restringe a uma reflexão racional, mas envolvem os sujeitos de maneira integral, formas de pensar, sentir e agir (AFONSO, 2000, p. 09).

Seguindo essa concepção, González apud Candau et. al.(1995), expõe que a oficina consolida-se num

> [...] tempo-espaço para a vivência, a reflexão, a conceitualização; como síntese do pensar, sentir e agir. Como “o” lugar para a participação, a aprendizagem e a sistematização dos conhecimentos... Em síntese, a oficina pode converter-se no lugar do vínculo, da participação, da comunicação e, finalmente, da produção social de objetos, acontecimentos e conhecimentos (GONZÁLEZ apud CANDAU et. al., 1995, p. 117).

Para ministrar aulas nos anos iniciais do Ensino Fundamental é necessário que os profissionais estejam devidamente instrumentalizados para proporcionar aos

educandos os conhecimentos fundamentais para o seu desenvolvimento ao longo da vida escolar e social. A formação do professor responsável pelo ensino de Geografia deve levá-lo à percepções críticas que colaborem para a constituição de consciências cidadãs. Cavalcanti (2002), destaca que, “na concepção de profissional crítico-reflexivo, deve ser uma formação consistente, contínua, que procure desenvolver uma relação dialética ensino-pesquisa, teoria-prática” (CAVALCANTI, 2002, p.21).

Dessa forma, as professoras que contribuíram para a realização dessa pesquisa sinalizaram para a existência de lacunas entre o conhecimento adquirido no curso em que se graduaram – Licenciatura em Pedagogia – e a real aplicabilidade das noções geográficas no cotidiano das suas salas de aula. A partir daí, a oficina pedagógica temática revela-se como um mecanismo de conciliação entre o saber e o fazer.

> A oficina é um âmbito de reflexão e ação no qual se pretende superar a separação que existe entre a teoria e a prática, entre conhecimento e trabalho e entre a educação e a vida (Ander-Egg, apud Omiste; López; Ramírez, 2000, p. 178).

As oficinas pedagógicas, seguindo a linha epistemológica crítico-reflexiva, intentam proporcionar aos participantes referenciais para que possam desenvolver o trabalho pedagógico com os conteúdos curriculares nas aulas de Geografia e, consequentemente, garantir a evolução cognitiva dos seus educandos. Cuberes apud Vieira e Volquind (2002, p. 12) conclui que:

> Oficina é um tempo e um espaço para aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto; um caminho com alternativas, com equilibrações que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer (CUBERES apud VIEIRA; VOLQUIND, 2002, p. 12).

Por conseguinte, as oficinas pedagógicas são integrações produtivas de conhecimentos a partir de uma realidade concreta, para serem transferidas a essa realidade, a fim de transformá-la (KISNERMAN apud OMISTE; LÓPEZ; RAMÍREZ, 2000, p. 178).

Enfim, as oficinas pedagógicas são procedimentos educativos que proporcionam momentos de sensibilização, entendimento, reflexão, crítica, ação,

avaliação, assumindo um papel de agente motivador para renovar as consciências individuais e coletivas.

Portanto, a concretização da oficina pedagógica temática – *A Geografia sem Segredos: Teoria e Prática* – não é uma proposta sustentada apenas por pilares teóricos. Ela envolve, na prática, a afetividade que surge entre o pesquisador e os atores da pesquisa, pois esse sentimento motiva, consideravelmente, os envolvidos e possibilita a construção de conhecimentos de maneira compartilhada. Essa construção pode contribuir para as transformações das realidades e vidas, mudando as atitudes intelectuais e políticas, reelaborando os caminhos dos saberes.

5.4.1 PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia empregada nessa proposta propõe um trabalho de intervenção que não se restrinja a um mero repassar de informações, mas que aborde a dimensão integradora e participativa, a realizar-se por meio da oficina pedagógica temática – *A Geografia sem Segredos: Teoria e Prática*.

Conjuntamente com as professoras que colaboraram com a pesquisa, pretende-se esquematizar as referidas atividades para serem executadas utilizando parcialmente a carga horária destinada às reuniões de Atividades Complementares (A.C.) e Planejamento que antecedem o início das unidades. Esses encontros, além de contemplar os conteúdos desafiadores (previamente selecionados) a serem trabalhados, oferecerão suporte para a problematização dos temas em pauta.

Para facilitar o processo, serão promovidas dinâmicas integradoras que sensibilizem e motivem os sujeitos participantes, a fim de suscitar a reflexão e a comunicação, respeitando a sua autonomia e buscando contribuir com o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Posteriormente, considera-se relevante a realização de novas observações das aulas, concomitantemente à realização da oficina pedagógica temática – *A Geografia sem Segredos: Teoria e Prática* –, pois assim ter-se-á um prognóstico inicial e, de posse desses resultados, operacionalizações pontuais poderão ocorrer no processo de planejamento e aplicação da proposta de intervenção em destaque.

Por meio da promoção de espaços de conversação, de reflexões sobre vivências pedagógicas e da relação do grupo com os seus contextos, pretende-se

encontrar meios para estimular as educadoras pesquisadas a construírem seus próprios caminhos.

As questões levantadas e as dificuldades apontadas darão suporte para a construção colaborativa de Proposições Metodológicas para Trabalhar com Geografia no Ensino Fundamental I, cujo objetivo é descomplicar conceitos e conteúdos relevantes que dão sustentação para que os alunos possam compreender melhor essa disciplina.

5.4.2 PÚBLICO-ALVO

Essa atividade será aplicada, inicialmente, nas unidades escolares – Escola Municipal Elizete Santos Reis; Escola Municipal Antenor Deusdeth West; Grupo Escolar Amélia Rodrigues –, contando com a participação de professoras que ministram aulas em turmas do 1º ao 5º ano, nos turnos matutinos e vespertinos, além das gestoras e demais interessados nas discussões propostas. Essas oficinas poderão se estender a todas as unidades escolares que atendem às turmas do Ensino Fundamental I, na rede pública municipal de ensino, em Amélia Rodrigues, conforme as possibilidades da Secretaria Municipal de Educação – SEMEAR.

5.4.3 PARCERIAS ESTABELECIDAS

Para a concretização dessa proposta, algumas parcerias serão necessárias, pois o comprometimento e a permissividade facilitam intensamente as atividades pedagógicas que precisam ser desenvolvidas e que dependam de uma equipe multiprofissional.

Além de contar inicialmente com as unidades escolares, sendo representadas pelas gestoras e professoras/colaboradoras, a Secretaria Municipal de Educação de Amélia Rodrigues – SEMEAR, contribuiu efetivamente com os dados técnicos e contribuirá na execução dos encontros, disponibilizando os espaços físicos das unidades escolares para os encontros formativos e aparatos tecnológicos, bem como concedendo a carga horária das reuniões de Atividades Complementares (A.C.), em concordância com a coordenação pedagógica.

5.4.4 RECURSOS NECESSÁRIOS

Para a efetivação da oficina serão necessários recursos humanos e materiais. Os gastos com deslocamento e/ou possível aquisição de materiais ficarão sob a responsabilidade do pesquisador.

Quadro 03 – Recursos necessários

RECURSOS HUMANOS	RECURSOS MATERIAIS
Docentes, gestoras e membros da coordenação pedagógica	Livros, mapas, globo, papéis, canetas, lápis, equipamentos de som e imagem

Fonte: Produção do próprio autor.

5.4.5 CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

As oficinas pedagógicas desenvolver-se-ão, inicialmente, ao longo de vinte e quatro meses, por meio de dezesseis encontros, com carga horária de quatro horas por encontro, perfazendo um total de sessenta e quatro horas. Esses momentos acontecerão nas duas semanas que antecedem o início de cada unidade, período de planejamento. Como serão dois encontros por unidade (oito horas), a carga horária será distribuída em consonância com o calendário letivo (passível de alterações) das referidas unidades escolares (Apêndice IV).

5.4.6 AVALIAÇÃO

Avaliar é um processo pedagógico contínuo, progressivo e cooperativo que objetiva reorientar as práticas profissionais. A intervenção educacional proposta visa redimensionar o fazer educativo relacionado ao ensino de Geografia, visto que a oficina pedagógica temática – *A Geografia sem Segredos: Teoria e Prática* – envolverá a equipe gestora, professoras/colaboradoras e coordenação pedagógica das unidades escolares investigadas. Nesse sentido, pretende-se, durante a realização desses encontros integradores, diagnosticar as possíveis demandas com visitas periódicas, observações e conversas durante o desenvolvimento das

atividades, buscando apontar novas possibilidades de trajetórias para alcançar os objetivos pretendidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre temas ligados à educação propicia um momento de revelação que muitos caminhos ainda precisam ser percorridos e que os trajetos, em dados momentos, poderão ser extremamente sinuosos. No entanto, não se pode sucumbir diante dos obstáculos, deve-se sim fazer desses desafios a motivação, pois é nessa busca por respostas que afloram as novas possibilidades e formas de construção dos saberes.

Nessa perspectiva, o papel do professor ganha um significado ímpar, não apenas na seleção e apresentação dos conteúdos propostos para os trabalhos em sala de aula, mas, de maneira especial, na forma como conduz o seu processo formativo contínuo, instrumento elementar para a consolidação das bases que garantirão o êxito das suas práticas profissionais.

A Geografia sempre motivou discussões e questionamentos ao longo do seu processo de constituição, tanto como ciência, quanto disciplina escolar, apresentando múltiplas questões epistemológicas e pedagógicas que fomentaram e contribuíram para a realização dessa pesquisa.

As práticas educativas, em relação à Geografia enquanto disciplina escolar, exigem um repensar que suscite intervenções capazes de qualificar as atividades educativas, tornando-as imprescindíveis para a construção da sociedade, aí representada principalmente pelos educandos que tanto necessitam dos conteúdos geográficos para formação de sua cidadania.

A escola é um ambiente que propaga metodologias. Historicamente, a Geografia Tradicional contribuiu para a descrição e memorização dos conteúdos, dificultando e não favorecendo a criticidade e cognição dos educandos. Mas, a partir da adoção da Geografia Crítica, as metodologias transformadoras proporcionaram aos alunos um dinamismo e autonomia na aquisição do conhecimento. Inovar as tendências de ensino perpassa pela necessidade dos educadores reverem e modificarem suas posturas, incentivando discussões que não eram frequentes na Geografia Tradicional.

Esse repensar do ensino de Geografia foi renovado pelas mudanças no contexto educativo após a criação da LDB nº 9.394/96. Outra contribuição significativa é a dos PCN, que na parte destinada à Geografia afirma que o Ensino

Fundamental deve ter como meta prioritária ajudar o aluno a compreender que cidadania é o sentimento de pertencer afetivamente a uma realidade e que esta é fruto das relações sociais desenvolvidas pelos sujeitos que a constituem.

A contextualização dos temas propostos nas salas de aula proporciona uma transposição didática que valoriza os saberes previamente construídos pelos alunos, possibilitando uma interação entre os conteúdos curriculares e as suas vivências, incorporando a Geografia escolar à realidade dos educandos, ampliando o caráter dialógico das práticas escolares, perante o desafio de compreender o mundo e de atuar na sua transformação.

Ao ampliar a compreensão acerca do ensino de Geografia nos anos iniciais do Fundamental, buscou-se conjeturar a respeito da realidade das salas de aula, sobre a formação dos professores, suas práticas pedagógicas e suas identidades profissionais, fomentando, assim, uma reflexão que favoreça a construção conjunta de caminhos para a melhoria da qualidade do processo de aprendizagem em Geografia, em turmas do 1º ao 5º ano**.**

Refletindo sobre a importância da educação para a construção da cidadania, percebe-se a função de destaque que o Ensino Fundamental I tem, visto que é o momento de introdução do processo educativo formal na vida dos sujeitos, portanto, é preciso estimular atitudes educacionais que favoreçam a capacidade crítica e reflexiva dos educandos. Nesse sentido, o ensino de Geografia tem um importante papel, pois, através do estudo do espaço, desenvolve meios para redirecionar o olhar sobre a realidade circundante, reconhecendo e valorizando a sua diversidade, consolidando, assim, a construção dos fundamentos para a plena cidadania.

Contudo, a maioria dos professores que trabalha com o Ensino Fundamental é graduada em Pedagogia e, embora no curso de Graduação em Pedagogia, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, conste o componente curricular *Fundamentos Teórico-metodológicos do Ensino de Geografia*, verificou-se que isso não é capaz de fornecer a capacitação necessária para lidar com conceitos e temas básicos dessa ciência/disciplina escolar.

Dessa forma, entende-se que o ensino de Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental precisa ser eficiente e, para tanto, é necessário um processo de formação continuada para que os educadores que atuam nesse segmento se especializem e aperfeiçoem suas práticas pedagógicas progressivamente.

Esse cenário gerou a inquietação que motivou a realização desse trabalho. Para tanto, utilizou-se como paradigma a pesquisa qualitativa, visto que ela promove ponderações pertinentes à educação, ao passo que leva em consideração o contexto estudado e o ponto de vista dos sujeitos investigados como dados significativos da investigação. Empregou-se como procedimento metodológico a pesquisa participante, que, pelo seu caráter dialógico, proporciona o compartilhamento de ideias entre o pesquisador e o objeto pesquisado, por meio de uma construção colaborativa de saberes. A fim de entender a realidade investigada, utilizou-se como instrumentos para a coleta de dados: observação, questionário, análise documental e entrevistas semiestruturadas.

A observação é um instrumento imprescindível para a pesquisa em educação, na medida em que proporciona uma relação direta com as práticas pedagógicas cotidianas. Contudo, na observação participante, ou observação ativa, foi necessário o desenvolvimento de um olhar sensível e criterioso por parte do pesquisador que se reconhece como membro do grupo investigado, buscando conhecer a realidade da qual ele mesmo faz parte.

Já o questionário caracterizou-se como um valioso instrumento de pesquisa, pois através da organização criteriosa de perguntas que foram respondidas sem a presença do entrevistador, garantiu-se uma coleta de dados confiáveis que fundamentaram a apreciação das informações catalogadas.

Nesse sentido, a análise documental também foi considerada, pois caracteriza-se como uma técnica qualitativa que favorece a coleta de informações registradas em documentos, revelando novos aspectos do tema investigado. Entretanto, a análise documental nas pesquisas em educação é prejudicada pelo fato de muitas escolas não registrarem as atividades, nem as avaliações realizadas durante as aulas.

Outro relevante instrumento para essa pesquisa foram as entrevistas semiestruturadas, que significam uma conversa com propósitos, oportunizando uma visão ampliada dos discursos individuais e coletivos dos sujeitos envolvidos. Porém, essa técnica precisa estar amparada nos princípios de organização, planejamento, ética e compromisso do pesquisador, para que os efeitos possam influenciar positivamente na realidade estudada.

A fim de delinear o objeto de pesquisa e melhor compreendê-lo, apresentou-se um mapeamento dos espaços pesquisados, haja vista que ele está impregnado

de memórias e representações do local em que está situado. O *lócus* da pesquisa corresponde a três unidades escolares: Escola Municipal Elizete Santos Reis, Escola Municipal Antenor Deusdeth West e Grupo Escolar Amélia Rodrigues, localizadas no distrito de Inhatá, no município de Amélia Rodrigues, Bahia.

Analisando as escolas supracitadas, observou-se que existe uma demanda quanto à qualificação dos docentes envolvidos no processo educativo, visto que os conteúdos imprescindíveis do componente curricular Geografia necessitam de uma associação entre teoria e prática, desenvolvida com criticidade, sensibilidade e criatividade.

Percebeu-se que, muitas vezes, para provocar as discussões de conceitos e temas, os docentes utilizam o livro didático como o único mecanismo para os educandos terem acesso às informações, tornando as aulas repetitivas e desinteressantes, distanciando os temas propostos nas aulas da vida dos educandos. Dependendo das metodologias aplicadas ao ensinar Geografia, esse cenário tradicional pode ser modificado, adotando novas posturas metodológicas, as aulas podem ser transformadas em momentos prazerosos e exitosos.

As práticas educacionais das professoras investigadas, quando redirecionadas, podem reduzir os conflitos e desafios constantes vivenciados, pois existe uma preocupação latente em proporcionar aos educandos a capacidade de ler, entender e transformar seu espaço. Constatou-se, no entanto, por meio dos estudos *in loco,* lacunas quanto ao domínio de conceitos e conteúdos geográficos, explicado pela “polivalência” proposta pelo currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia que fragmenta os conhecimentos e não possibilita o domínio de saberes mais específicos.

A utilização dos mecanismos investigativos para a pesquisa comprovaram que é emergencial a implementação de um programa de formação continuada, pois ficou evidenciado, através da autoavaliação, a condição inquestionável da sua utilização para a busca de aprendizagens inéditas, indicando a elaboração de uma proposta de intervenção que represente uma das possibilidades de ressignificar as práticas pedagógicas para o ensino de Geografia nesse período tão significativo da vida escolar.

Nessa perspectiva, baseado nos fundamentos de um Mestrado Profissional, desenvolveu-se uma proposta de intervenção, por meio da aplicação de uma oficina pedagógica temática – A Geografia sem Segredos: Teoria e Prática, objetivando

oportunizar momentos de produção e socialização de saberes que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Almeja-se a elaboração participativa das proposições metológicas para ensinar Geografia no Ensino Fundamental I, que será a culminância, um produto dos diálogos e das atividades desenvolvidas coletivamente durante os encontros, comprovando que atitudes pedagógicas inovadoras podem contribuir para o refazer das práticas educacionais, garantindo uma melhor formação escolar e social.

REFERÊNCIAS

AFONSO, L. **Oficinas em Dinâmica de Grupo***:* um método de intervenção psicossocial*.* Belo Horizonte: Edições do Campo Social, 2000.

ALENTEJANO, Paulo R. R. e ROCHA-LEÃO, Otávio M. **Trabalho de Campo**: uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado. Boletim Paulista de Geografia, São Paulo, nº 84, p. 51-57, 2006.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Transposição didática**: por onde começar? São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, Rosângela D. de; PASSINI, Elza Yazuko. **O espaço geográfico**: ensino e representação. São Paulo: Contexto, 1994.

ANDRÉ, Marli E. D. A; ROMANOWSKI, Joana P. O tema. Formação de Professores nas Dissertações e Teses (1990-1996). In: ANDRÉ, Marli. **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC, 2002.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

_____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

_____. **Formação de professores**: a constituição de um campo de estudos. Educação, Porto Alegre, v. 33, p. 174-181, set./dez. 2010.

ANTUNES, C. **Geografia e Didática**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

ARROYO, Miguel G. **Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores**. In Revista Educação e Sociedade. Número 68, especial, ano XX.Campinas: CEDES, 1999.

BARBOSA, Ruy. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da educação pública. In: BARBOSA, Ruy**. Obras completas de Ruy Barbosa**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BOGDAN, R. S.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 12.ed. Porto: Porto, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stela Maris. **O Professor Pesquisador**: Introdução à Pesquisa Qualitativa: São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOURDIN, Alain. **A questão local**. Rio de Janeiro: DP& A, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **História do menino que lia o mundo**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (Orgs.). **Pesquisa participante**: a partilha do saber. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. Ministério da Educação. Participação dos pais ajuda no desempenho escolar da criança. Disponível em: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/saeb/news04_13.htm. Acesso em 16 de janeiro de 2015.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais***:* História e Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Referências para a formação de professores.** Brasília: MEC/SEF, 1999.

CALDERANO, Maria da Assunção; LOPES, Paulo R. Curvelo (Orgs.).**Formação de professores no mundo contemporâneo***:* desafios, experiências e perspectivas. Juiz de Fora: EDUFJF, 2006.

CANDAU, Vera Maria F. **Novos rumos da Licenciatura**. Brasília: INEP, PUC/RJ. 1987.

_____. **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CALLAI, H. C.;Zart.P.A. **O estudo do município e o ensino de histórias e geografia**. Ijui: Livraria Unijui Editora,1988.

_____. **Aprendendo a ler o mundo:** a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Cadernos CEDES, Campinas, SP: vol. 25 nº 66, p. 227-247, Ago., 2005.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. **Formação de professores e prática de ensino***.* São Paulo: Pioneira, 1998.

CARVALHO, Mercedes (Org.). **Ensino Fundamental**: práticas docentes nos anos iniciais. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CASARIN, Rosália. Algumas reflexões sobre a Cartografia no contexto da Geografia. **Revista Ciência Geográfica**. Ano X, vol. X, nº. 03, set/dez.2004, p. 254-258.

CASTELLAR, Sônia (org.). **Educação geográfica**: teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto, 2012.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

CASTROGIOVANNI, A. C. Revisitando a alfabetização para trabalhar a geografia no ensino fundamental. In: SHÄFFER, N. O (org). **Ensinar e aprender Geografia**. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 1998.

_____; CALLAI, Helena Copetti; SCHÄFFER, Neiva Otero; KAERCHER, Nestor André (Orgs.). **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2001.

_____; COSTELLA, R. Z. **Brincar e cartografar com os diferentes mundos geográficos**: a alfabetização espacial. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. 126 p.

_____; CALLAI,H. e KAERCHER, N. **Ensino de geografia**: prática e textualizações no cotidiano. Porto Alegre, Mediação, 2007.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____. **Geografia e prática de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

_____. **A Geografia escolar e a cidade**: Ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, SP: Papirus, 2008.

_____. **O ensino de Geografia na Escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CAVALCANTI, Agostinho; VIADANA, Adler Guilherme. **Organização do espaço e análise da paisagem**. Rio Claro, SP: UNESP, 2007.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CORRÊA, Guilherme Carlos. **Oficina: novos territórios em Educação**. In: PEY, Maria Oly. (Org.). **Pedagogia libertaria**: experiências hoje. São Paulo: Imaginário, 2000, p. 77-162.

CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. **Colaboração, Trabalho em equipe e as Tecnologias de Comunicação**: Relações de Proximidade em Cursos de Pós-Graduação. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2000.

DAYRELL, Juarez. **A escola como espaço sócio-cultural**.In: DAYRELL, Juarez, (Org.). *Múltiplos olhares sobre Educação e cultura.* Belo Horizonte: UFMG, 2001.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. 2ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

DESCHAMPS, Jean-Claude; MOLINER, Pascal. **A identidade em Psicologia Social**: dos processos identitários às representações sociais. Petrópolis: Vozes, 2009.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Petrópolis, RJ: De Petruset alii, 2013.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FALAVIGNA, Gladis. **Inovações centradas nas multimídias**: repercussões no processo ensino-aprendizagem. Porto Alegre: Edipuc, 2009.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.) **A pesquisa no cotidiano escolar**: pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 1995.

FILHO, José Camilo dos Santos; GAMBOA, Silvio Sanches (Orgs.). **Pesquisa Educacional**: quantidade - qualidade. São Paulo: Cortez, 2000.

FILIZOLA, Roberto; KOZEL Salete. **Teoria e prática do ensino de geografia**: memórias da Terra. São Paulo: FTD, 2009.

FILIZOLA, Roberto. **Didática da geografia**: proposições metodológicas e conteúdos entrelaçados com a avaliação. Curitiba: Base Editorial, 2010.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **A pedagogia da autonomia***:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo leitura da palavra. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papirus, 1987.

GEBRAN, Raimunda Abou. **A Geografia no Ensino Fundamental**: Trajetória Histórica e Proposições Pedagógicas. São Paulo: UNOESTE, 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores e carreira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil**: Impasses e Desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GRACIANI, Maria Stela S. **Pedagogia social de rua**. São Paulo, Cortez, 1997.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** São Paulo: Revista de Administração de Empresas.v. 35, n. 2, p. 57-63 Mar./Abr. 1995.

GÓES, Maria Cecília Rafael; SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. (Orgs.) **A significação nos espaços educacionais**: interação social e subjetivação. Campinas, SP: Papirus, 1997.

GOLDENBERG, Mirían. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GONÇALVES, Hotência de Abreu. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Avercamp, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

IBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

KAERCHER, N. A. **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. Porto Alegre: Geógrafos Editoriais, 2003.

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico**: questões e propostas. São Paulo: Contexto, 2008.

LESANN, Janine. **Geografia no ensino fundamental I**. Belo Horizonte: Argvmemtum, 2009.

LEVEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

LINHARES, Célia; GARCIA, Regina Leite; CORRÊA, Carlos Humberto Alves (Orgs.).**Cotidiano e formação de professores**. Brasília: Liber Livro, Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2011.

LOPES, Antonia Osima. Relação de interdependência entre ensino e aprendizagem. In VEIGA, Ilma P. Alencastro (org). **Didática**: o ensino e suas relações. Campinas, SP, Papirus, 1996, 105-114.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

LEÃO, Vicente de Paula; LEÃO, Inêz de Carvalho. **Ensino de Geografia e Mídia**: Linguagens e Práticas Pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

LESANN, Janine. **Geografia no Ensino Fundamental I**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

LOPES, Antonia Osima. Relação de interdependência entre ensino e aprendizagem. In VEIGA, Ilma P. Alencastro (org). **Didática**: o ensino e suas relações. Campinas, SP, Papirus, 1996, 105-114.

LÜDKE, Menga (Org.). **O professor e a pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MARAFON, Maria Rosa Cavalheiro; MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. **Contribuição do pedagogo e da pedagogia para a educação escolar**: pesquisa e crítica. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

_____. **Metodologia Científica**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. Trad. SOARES, Carlos Alberto Silveira Netto. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEDEL, Cássia Ravena Mulin de A. **Ensino fundamental 1**: práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2013.

MELLO, Guiomar Namo de. **Cidadania e competividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1994.

MENDONÇA, Francisco; KOZEL, Salete (Orgs.). **Elementos de epistemologia da geografia contemporânea**. Curitiba: Ed. UFPR, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec,1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); GOMES, Suely F. D. R. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2012

MIZUKAMI, Maria da Graça N. *et al*. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOREIRA, Ruy. **O que é geografia**. São Paulo: Brasiliense,1994.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

MYANAKI, Jacqueline. **A paisagem no ensino de geografia**: Uma Estratégia Didática a partir da Arte. São Paulo: USP, 2003. 155 p. Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia Física, do Departamento de Geografia, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002.

NIDELCOFF, Maria Teresa. **A escola e a compreensão da realidade**: ensaio sobre a metodologia das ciências sociais. São Paulo: Brasiliense, 1993.

NÓVOA, Antonio. Concepções e práticas de formação contínua de professores, in **Formação Contínua de Professores**: realidades e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro. 1991.

_____. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

_____. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, A. **A vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (org). **Para onde vai o ensino de geografia?** São Paulo: Editora Contexto. 2003.

OLIVEIRA, L. de. Estudo metodológico e cognitivodo mapa. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de. (Org.). **Cartografia escolar**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

OLIVEIRA, Kátia Cristina Oliveira... [et al.]. *Aprendendo na Travessia*: Dilemas do Ensino-aprendizagem na Escola Básica. Teresina: EDUFPI, 2013.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OMISTE, A. Saavedra; LÓPEZ, Maria Del C.; RAMÍREZ, J. Formação de grupos populares: uma proposta educativa. In: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana (Org.). **Educar em direitos humanos**: construir democracia. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

PASSINI, Elza. Yazuko. Alfabetização cartográfica. In: PASSINI, E. Y; PASSINI, R; MALYSZ, S.T. Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Práticas de ensino de geografia e estágio supervisionado**. Contexto, São Paulo: 2010.

PEREIRA, Gaetana de Brito Paladino; MENDES, Geisa Flores. **Práticas pedagógicas no ensino de geografia**: de 1ª a 4ª séries. Vitória da Conquista, BA: UESB, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. **Dez novas competências para ensinar**: Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Pedagogia Diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Formando professores profissionais**. Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: ARTMED, 2001.

PESSOA, Rodrigo Bezerra. **Um olhar sobre a trajetória da Geografia Escolar no Brasil e a visão dos alunos do Ensino Médio sobre a Geografia atual**. João Pessoa: UFPB, 2007, 130 p. Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal da Paraíba.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2008.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Orgs.). **Geografia em perspectiva**: ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2002.

PONTUSCHKA, N. Nacib; PAGANELLI, T. Iyda; CACETE, N. Hanglei. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2009.

REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André (Orgs.). **Geografia**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado (Orgs.). **Educação Contextualizada**: fundamentos e práticas. Juazeiro, BA: UNEB/DCH/NEPEC-SAB/MTC/CNPq/INSA, 2011.

ROCHA, G. O. R.**A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)**. 1996. 297f. Dissertação (Mestrado em Educação: supervisão e currículo), Pontifica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. Milton. **Metamorfose do espaço habitado**.São Paulo: EDUSP, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Editora Autores Associados, 1996.

_____. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, v. 14, nº 40, jan./abr. 2009.

SELBACH, Simone (Org.) **Geografia e didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. **A Geografia na Sala de Aula:** Cartografia no Ensino Fundamental e Médio. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES JUNIOR, Francisco Cláudio. **A produção histórica do ensino da geografia no Brasil**. In: II Congresso Brasileiro de História da Educação. Natal: EDUFRN, 2002.

SOUZA, Amós da Cruz. **Comemorações e Fotografias**: práticas de inovação pedagógico-cultural e os afro-brasileiros da Escola Maria Teófila – Amélia Rodrigues – Bahia. Salvador: UNEB, 2007. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

SOUZA, João Francisco de; NETO, J. B.; SANTIAGO, E. (orgs.). **Práticas pedagógicas e formação de professores**. Recife: Editora Universitária – UFPE, 2009.

STEFANELLO, Ana Clarissa. **Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de geografia**. São Paulo: Saraiva, 2009.

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia**: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. São Paulo: Annablume, 2004.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Porto Alegre: Artmed; 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários** – Elementos para uma epistemologia da prática dos professores e suas competências em relação à formação para o magistério. In: *Revista Brasileira de Educação*, jan.-abr. São Paulo: Anped, 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2012.

THIOLLENT, Michel. Metodologias participativas e sua aplicação em projetos de extensão universitária. In: THIOLLENT, Michel; ARAÚJO FILHO, Targino de; SOARES, Rosa Leonôra Salermo (Orgs.). **Metodologias e experiências em projetos de extensão**. Niterói, RJ, EDUFF, 2000.

TONINI, Ivaine Maria; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos [et al.] (Orgs.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

TRINDADE, AzoildaLorettoda; SANTOS, Rafael dos (Org.). **Multiculturalismo***:* mil e uma faces da Escola. Rio de Janeiro: DP &A, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2011.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: DIFEL, 1983.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 2. ed.Campinas, SP: Papirus, 1992.

VESENTINI, José William. **O método e a práxis (Notas polêmicas sobre a geografia tradicional e geografia crítica).** Terra Livre. São Paulo: 1987.

_____. **Educação e ensino da geografia:** instrumento de dominação e/ou de libertação. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A geografia na sala de aula**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Realidades e perspectivas do ensino de geografia no Brasil.** Campinas, SP: Papirus, 2004.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

VIEIRA, Elaine, VOLQUIND, Lea. **Oficinas de Ensino**: O quê? Por quê? Como? 4. ed. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2002.

VICTORIO FILHO, Aldo; MONTEIRO, Solange Castellano Ferrnandes (Orgs.). **Cultura e conhecimento de professores**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

VLACH, Vânia Rúbia Farias. **Geografia em debate**. Belo Horizonte: Editora Lê, 1990.

_____. **Geografia em Construção**. Belo Horizonte:Editora Lê, 1991.

_____. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, José William (Org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. São Paulo: Papirus, 2004. p.187-218.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

SITES CONSULTADOS

http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/

http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12907:legislacoes

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=google+earth

http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/saeb/news04_13.htm

APÊNDICES

APÊNDICE I

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS IV - JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE- MPED

QUESTIONÁRIO I – DIRETOR/A

Prezado/a Diretor/a!

Este questionário corresponde a um instrumento de coleta de dados que estou utilizando na pesquisa que venho desenvolvendo no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED, correspondente ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, sobre a docência e as práticas pedagógicas aplicadas às aulas de Geografia em turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A sua participação contribuirá para o avanço da pesquisa acadêmica sobre a temática em estudo. Saliento que será preservada a identidade através de seu anonimato e que o resultado deste questionário será utilizado apenas para fins de pesquisa científica.

Sua participação é muito importante!

Cordialmente,

Carlos Lima Ferreira
Professor/Pesquisador

Espaço reservado para preenchimento do pesquisador:

Questionário nº _____ Data de aplicação: ___/___/___

U.E.: _____

Identificação pessoal:

Sexo: [ ]Feminino [ ]Masculino

Formação acadêmica:

[ ]Médio Completo [ ]Superior Incompleto

[ ]Superior completo:

Curso_____

Instituição _____

[ ]Especialização:

Curso_____

Instituição _____

Experiência profissional:

Tempo de serviço na área de educação:

[ ]Até 1 ano [ ]Entre 10 e 15 anos

[ ] Entre 1 e 5 anos [ ] Entre 15 e 20 anos

[ ] Entre 5 e 10 anos [ ] Acima de 20 anos

Tempo de atuação como Professor/a:

[ ]Até 1 ano [ ] Entre 10 e 15 anos

[ ] Entre 1 e 5 anos [ ] Entre 15 e 20 anos

[ ] Entre 5 e 10 anos [ ] Acima de 20 anos

Tempo que trabalha nesta unidade escolar como Diretor/a:

[ ]Até 1 ano [ ] Entre 10 e 15 anos

[ ] Entre 1 e 5 anos [ ] Entre 15 e 20 anos

[ ] Entre 5 e 10 anos [ ] Acima de 20 anos

Qual a sua carga horária como diretor/a:

[ ] 20 horas [ ] 40 horas

Você trabalha em outra unidade escolar:

[ ] Sim* [ ] Não

*Especificar: _____

Você participa/participou de alguma formação continuada específica (capacitação) em Geografia:

[ ]Sim[ ]Não Qual: _____

Contexto atual da Instituição:

Número de alunos: _____ Número de turmas: _____

Número de professores: _____

Turno das aulas – Turmas Regulares do Ensino Fundamental I:

[ ] Somente Matutino [ ] Somente Vespertino

[ ] Matutino e Vespertino

A escola possui Coordenador/a Pedagógico/a:

[ ] Sim [ ] Não

A escola possui Regimento Interno:

[ ] Sim [ ] Não

A escola possui Projeto Político Pedagógico:

[ ] Sim [ ] Não

Carga horária semanal das reuniões de Atividades Complementares (A.C.):

[ ] 4 horas [ ] 5 horas [ ] 6 horas [ ] 7 horas

Realização das reuniões de Atividades Complementares (A.C.):

Dia(s) da semana: _____

Turno(s): _____

Horário(s): _____

A escola possui Recursos/InstrumentosDidáticos (mapas, globos, vídeos, mídias, equipamentos eletrônicos audiovisuais...) para enriquecer as aulas de Geografia:

[ ]Sim[ ]Não

Quanto à dinâmica escolar:

Você acompanha as práticas pedagógicas dos seus professores?

[ ]Sim, faço questão de ver o desempenho por série/turma

[ ]Nunca, não vejo a necessidade de fazer isso

[ ]Às vezes, nem sempre é possível

[ ]Gostaria de fazer isso, mas nunca tenho tempo

Outro(s) motivo(s):

_____

Você acompanha o desempenho da aprendizagem dos alunos/as?

[ ]Sim, faço questão de ver o rendimento por série/turma

[ ]Nunca, não vejo a necessidade de fazer isso

[ ]Às vezes, nem sempre é possível

[ ]Gostaria de fazer isso, mas nunca tenho tempo

Ao longo do ano, você participa de encontros formativos junto com os professores?

[ ]Sim [ ]Não

Com qual frequência esses encontros formativos acontecem:

[ ]1 vez por semana

[ ]Quinzenalmente

[ ]Mensalmente

[ ]A cada semestre

[ ]1 vez ao ano

[ ]Outro espaço de tempo.

Especificar:_____

Ao longo do ano, a escola promove ou participa de encontros formativos específicos para estudar, planejar e/ou discutir questões relacionadas ao desempenho das ensinagens e aprendizagens?

[ ]Sim [ ]Não [ ] Às vezes

Com qual frequência esses encontros formativos acontecem?

[ ]Nunca aconteceram

[ ]1 vez ao ano

[ ]A cada bimestre

[ ]A cada semestre

[ ]Outro espaço de tempo
Especificar:_____

Quanto as suas impressões e opiniões: (Se necessário, utilize o verso da folha)

1. **Para você, os/as professores/as possuem domínio pleno dos conteúdos trabalhados em Geografia?**

   _____
   _____
   _____
   _____
   _____

2. **Qual é a sua opinião sobre os procedimentos didáticos e pedagógicos utilizados pelos professores segundo as orientações do Sistema Municipal de Educação?**

   _____
   _____
   _____
   _____
   _____
   _____

3. **Quais são as maiores dificuldades que a escola tem encontrado no processo de ensino e aprendizagem?**

_____

_____

_____

_____

_____

4. **Como você pensa que devem ser as práticas pedagógicas aplicadas às aulas de Geografia?**

_____

_____

_____

_____

_____

5. **Fique à vontade para acrescentar considerações que julgue pertinentes de acordo com a temática em questão.**

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Obrigado pela colaboração!

APÊNDICE II

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS IV - JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE- MPED

QUESTIONÁRIO II – PROFESSOR/A

Prezado/a Professor/a!

Este questionário corresponde a um instrumento de coleta de dados que estou utilizando na pesquisa que venho desenvolvendo no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED, correspondente ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, sobre a docência e as práticas pedagógicas aplicadas às aulas de Geografia em turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A sua participação contribuirá para o avanço da pesquisa acadêmica sobre a temática em estudo. Saliento que será preservada a identidade através de seu anonimato e que o resultado deste questionário será utilizado apenas para fins de pesquisa científica.

Sua participação é muito importante!

Cordialmente,

Carlos Lima Ferreira
Professor/Pesquisador

Espaço reservado para preenchimento do pesquisador:

Questionário nº _____ Data de aplicação: ___/___/___

U.E.: _____

Identificação pessoal:

Sexo: [ ]Feminino [ ]Masculino

Idade: _____

Endereço:

_____

_____

Formação acadêmica:

[ ]Médio Completo [ ]Superior Incompleto

[ ]Superior completo:

Curso_____

Instituição _____

Tempo de Formação:

[ ]Até 1 ano [ ]Entre 10 e 15 anos

[ ] Entre 1 e 5 anos [ ] Entre 15 e 20 anos

[ ] Entre 5 e 10 anos [ ] Acima de 20 anos

[ ]Especialização:

Curso_____

Instituição _____

[ ]Até 1 ano [ ]Entre 10 e 15 anos

[ ] Entre 1 e 5 anos [ ] Entre 15 e 20 anos

[ ] Entre 5 e 10 anos [ ] Acima de 20 anos

Experiência profissional:

Tempo de serviço na área de educação:

[ ]Até 1 ano [ ]Entre 10 e 15 anos

[ ] Entre 1 e 5 anos [ ] Entre 15 e 20 anos

[ ] Entre 5 e 10 anos [ ] Acima de 20 anos

Tempo de atuação como Professor/a:

[ ]Até 1 ano [ ] Entre 10 e 15 anos

[ ] Entre 1 e 5 anos [ ] Entre 15 e 20 anos

[ ] Entre 5 e 10 anos [ ] Acima de 20 anos

Tempo que trabalha nesta unidade escolar como Professor/a:

[ ]Até 1 ano [ ] Entre 10 e 15 anos

[ ] Entre 1 e 5 anos [ ] Entre 15 e 20 anos

[ ] Entre 5 e 10 anos [ ] Acima de 20 anos

Qual o seu vínculo como Professor/a:

[ ] Concursado/a [ ]Contrato temporário

[ ] Outro. Especificar: _____

Você trabalha em outra Unidade Escolar:

[ ] Sim Especificar: _____

[ ] Não

Carga Horária: [ ] 20 horas [ ] 40 horas

Você participa/participou recentemente de alguma formação continuada:

[ ]Sim[ ]Não Qual: _____

Você participa/participou recentemente de alguma **formação continuada específica (capacitação) em Geografia**:

[ ]Sim[ ]Não Qual: _____

Contexto atual na Instituição:

Carga Horária Semanal nessa Unidade Escolar:

[ ] 20 horas [ ] 40 horas

Turno das aulas:

[ ] Somente Matutino [ ] Matutino, Vespertino e Noturno

[ ] Somente Vespertino [ ] Outro

[ ] Somente Noturno

Especificar: _____

A escola possui Projeto Político Pedagógico?

[ ]Sim [ ]Não

Você tem conhecimentos acerca do referido Projeto Político Pedagógico?

[ ] Sim [ ] Não

Qual a carga horária semanal das reuniões de Atividades Complementares (A.C.):

[ ] 4 horas [ ] 5 horas [ ] 6 horas [ ] 7 horas

Quando são realizadas as reuniões de Atividades Complementares (A.C.):

Dia(s) da semana: _____

Turno(s): _____

Horário(s): _____

A escola possui Recursos/Instrumentos Didáticos (mapas, globos, vídeos, mídias, equipamentos eletrônicos audiovisuais...) para enriquecer as aulas de Geografia:

[ ]Sim [ ]Não

Quanto a dinâmica escolar:

Você acompanha as práticas pedagógicas dos colegas de trabalho:

[ ] Sim, faço questão de ver o rendimento por turma

[ ] Nunca, não vejo a necessidade de fazer isso

[ ] Às vezes, nem sempre é possível

[ ] Gostaria de fazer isso, mas nunca tenho tempo

Ao longo do ano, você participa de encontros formativos junto com os colegas professores?

[ ]Sim [ ]Não

Com que frequência esses encontros formativos acontecem?

[ ] Uma vez por semana

[ ]Quinzenalmente

[ ]Mensalmente

[ ]A cada semestre

[ ] Uma vez ao ano

[ ] Outro espaço de tempo

Especificar:_____

Ao longo do ano, a escola promove ou participa de encontros formativos para estudar, planejar e/ou discutir questões relacionadas ao desempenho das ensinagens e aprendizagens?

[ ]Sim [ ]Não [ ] Às vezes

Com que frequência esses encontros formativos acontecem?

[ ]Nunca aconteceram

[ ] Uma vez ao ano

[ ]A cada bimestre

[ ]A cada semestre

[ ]Outro espaço de tempo.

Especificar:_____

Quanto as suas impressões e opiniões: (Se necessário, utilize o verso da folha)

1. **De acordo com as suas vivências profissionais, você domina os conteúdos programáticos e conceitos básicos trabalhados em Geografia?**

_____

_____

_____

_____

_____

_____

2. **Qual é a sua opinião sobre os procedimentos didáticos e pedagógicos utilizados pelos professores segundo as orientações do Sistema Municipal de Educação?**

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

3. **Quais são as maiores dificuldades que você tem encontrado no processo de ensino e aprendizagem de Geografia?**

_____
_____
_____
_____
_____

4. **Como você pensa que devem ser as práticas pedagógicas aplicadas às aulas de Geografia?**

_____
_____
_____
_____

5. **Você utiliza algum Recurso/Instrumento Didático (mapas, globos, vídeos, mídias, equipamentos eletrônicos audiovisuais...) para enriquecer as aulas de Geografia? Quando você os utiliza, como os alunos reagem?**

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

6. **Fique à vontade para acrescentar considerações que julgue pertinentes de acordo com a temática em questão.**

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Obrigado pela colaboração!

APÊNDICE III

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS IV - JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

MPED

ROTEIRO DE ENTREVISTA

FORMAÇÃO

1. Descreva como foi ministrada a disciplina Metodologia da Geografia/Fundamentos Teóricos e Metodológicos para o Ensino de Geografia, no curso de Licenciatura em Pedagogia.

1.1 Como você avalia a contribuição dessa disciplina para sua atuação profissional?

2. Você já leu algum livro ou artigo que discuta o ensino de Geografia? Se já, quais?

3. Você já participou de algum curso de formação continuada específico para o ensino de Geografia?

3.1 Caso não tenha tido essa oportunidade, tem interesse em participar? Quais seriam os seus maiores anseios?

CONTEÚDOS

1. Quais são as estratégia que você costuma utilizar para trabalhar os conteúdos e conceitos básicos de Geografia?

2. Você costuma utilizar os PCN – o capítulo relacionado à Geografia – como suporte para o planejamento das suas aulas?

3. Como você trabalha os conteúdos de Geografia?

3.1 Quais os critérios que você utiliza para selecionar os conteúdos de Geografia?

4. Como você avalia os conteúdos de Geografia constantes nos livros didáticos?

5. Você desenvolve atividades que favoreçam a contextualização dos conteúdos propostos pelos livros didáticos?

6. Quais recursos didáticos (mapas, globos, vídeos, mídias, equipamentos eletrônicos audiovisuais...) você utiliza no ensino de Geografia? Você considera que o uso desses recursos didáticos contribui para a aprendizagem satisfatória dos seus alunos? Por quê?

AVALIAÇÃO

1. Que instrumentos de avaliação da aprendizagem (fichas individuais, testes, provas, relatório, portfólio, auto-avaliação...) você utiliza para verificar o nível de compreensão dos conteúdos de Geografia trabalhados nas aulas?

2. Você costuma avaliar a sua prática pedagógica? De que forma?

3. Os alunos percebem a importância de se estudar Geografia? Quais as aprendizagens que o ensino de Geografia possibilita aos alunos?

APÊNDICE IV

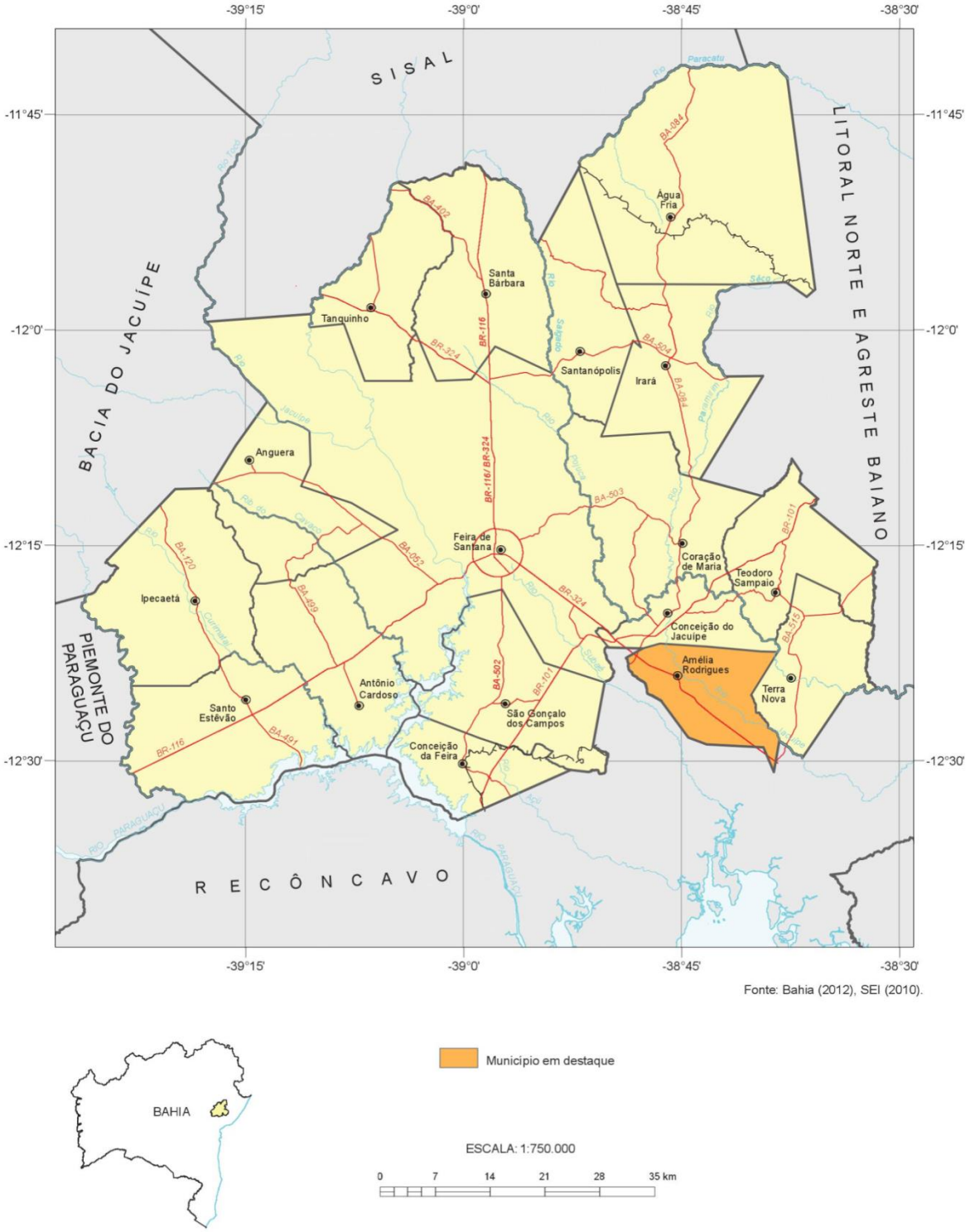
CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO DA OFICINA A GEOGRAFIA SE SEGREDOS: TEORIA E PRÁTICA.

ENCONTROS	TEMAS/ ATIVIDADES	CARGAHORÁRIA
1º e 2º	*Os conceitos estruturantes da Geografia e Para que(m) serve a Geografia*	08h
3º e 4º	*A Geografia e a leitura de mundo Conhecimentos básicos de Cartografia*	08h
5º e 6º	*Instrumentos didáticos para os trabalhos com Geografia*	08h
7º e 8º	Momento *Geoarte*: exposição e discussão de vídeos, textos diversificados, pinturas, músicas que abordem temas geográficos, produção imagética (vídeos e fotografia) e produção textual (tirinhas, quadrinhos, paródias).	08h
ENCONTROS FINALIZADORES	Elaboração das Proposições Metodológicas para Trabalhar com Geografia no Ensino Fundamental I	32h
		CH TOTAL 64h

Fonte: Produção do próprio autor.

ANEXOS

ANEXO I – Focalizando Amélia Rodrigues no Estado da Bahia



Fonte: Bahia (2012), SEI (2010).

ANEXO II a

Estado da Bahia
Prefeitura Municipal de Amélia Rodrigues- Bahia
Secretaria Municipal de Educação

UNIDADE ESCOLAR:_____COMPONENTE CURRICULAR: Conhecimento de Mundo

PROFESSOR:_____

UNIDADE: I ANO: 2016 ANO/SÉRIE: 1º ANO PERÍODO DA UNIDADE: 04/02 A 22/04/2016

PLANO DA I UNIDADE

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
• Reconhecer algumas permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências das famílias, da escola e da coletividade, no tempo e no espaço de convivência; • Reconhecer e localizar as características da paisagem local e de outras paisagens estudadas; • Valorizar as datas comemorativas, preservando a cultura local e regional; • Identificar algumas características do corpo humano e de alguns comportamentos nas diferentes fases da vida nos diferentes sexos, aproximando-se da noção de ciclo vital do ser humano.		• Identidade • Paisagens • Datas comemorativas previstas para a unidade; • Corpo humano;

ANEXO II b

Prefeitura Municipal de Amélia Rodrigues- Bahia
Secretaria Municipal de Educação
Estado da Bahia

UNIDADE ESCOLAR:_____COMPONENTE CURRICULAR: Conhecimento de Mundo

PROFESSOR:_____

UNIDADE: I ANO: 2016 ANO/SÉRIE: 2º ANO PERÍODO DA UNIDADE: 04/02 A 22/04/2016

PLANO DA I UNIDADE

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
• Reconhecer algumas permanências e transformações sociais, econômicas e culturais na vivência cotidiana das famílias, da escola e da coletividade, no tempo e no mesmo espaço de convivência; • Valorizar atitudes e comportamentos favoráveis à saúde, em relação a alimentação e a higiene pessoal, desenvolvendo a responsabilidade no cuidado do próprio corpo.		• Ser criança ✓ Eu sou criança; ✓ Eu tenho um nome(Identidade) ✓ Os meus documentos ✓ Os meus gostos e minhas preferências ✓ Cada um tem seu jeito de ser • Observando o nosso corpo ✓ Meu corpo ✓ As partes do meu corpo • Cuidando do corpo ✓ Saúde; ✓ Alimentando-se bem ✓ Outros cuidados para manter a saúde ✓ Limpeza dos dentes ✓ Vacinação.

ANEXO II c

Estado da Bahia
Prefeitura Municipal de Amélia Rodrigues- Bahia
Secretaria Municipal de Educação

UNIDADE ESCOLAR:_____COMPONENTE CURRICULAR: Geografia

PROFESSOR:_____

UNIDADE: I ANO: 2016 ANO/SÉRIE: 3º ANO PERÍODO DA UNIDADE: 04/02 A 22/04/2016

PLANO DA II UNIDADE

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
• Estabelecer pontos de referência para identificação relação de posição entre objetos no espaço.		• Explorar lugares: ✓ O ABC dos mapas; ✓ Visões de objetos; ✓ Pontos de referência • Percorrer a cidade: ✓ As distâncias e o tempo; ✓ Medindo distâncias; ✓ Localização e pontos de referência ✓ Outros percursos.

ANEXO II d

Estado da Bahia
Prefeitura Municipal de Amélia Rodrigues- Bahia
Secretaria Municipal de Educação

UNIDADE ESCOLAR:_____COMPONENTE CURRICULAR: Geografia

PROFESSOR:_____

UNIDADE: I ANO: 2016 ANO/SÉRIE: 4º ANO PERÍODO DA UNIDADE: 04/02 A 22/04/2016

PLANO DA I UNIDADE

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
• Iniciar a estruturação das diferentes formas de representação espacial, do desenho livre ao mapa. • Desenvolver a capacidade de representar o espaço geográfico. • Trabalhar com as relações espaciais, tipológicas, projetivas e euclidianas. • Utilizar em caráter introdutório recursos, técnicas e elementos fundamentais da linguagem cartográfica. • Desenvolver a capacidade de orientação. • Sistematizar noções desenvolvidas na unidade, utilizando linguagem gráfica.		• Construindo mapas; ✓ Imagens e mapas; ✓ Da imagem ao mapa; ✓ Entendendo mapas; ✓ O alfabeto cartográfico e a legenda ✓ Onde você está? ✓ Desenhando mapas.

ANEXO II e

Estado da Bahia
Prefeitura Municipal de Amélia Rodrigues- Bahia
Secretaria Municipal de Educação

UNIDADE ESCOLAR:_____COMPONENTE CURRICULAR: Geografia

PROFESSOR:_____

UNIDADE: I ANO: 2016 ANO/SÉRIE: 5º ANO PERÍODO DA UNIDADE: 04/02 A 22/04/2016

PLANO DA I UNIDADE

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
• Conhecer as características do planeta Terra; • Compreender que o relevo sofre modificações naturais e pela ação do homem; • Observar a exploração indiscriminada e sem controle dos recursos naturais do Brasil. •		• O espaço mundial: ✓ O Brasil no mundo; ✓ A Terra em movimento; • O espaço natural: • Brasil: altitudes médias e muitos rios; • Um país tropical.

ANEXO III

Estado da Bahia
PREFEITURA MUNICIPAL DE AMÉLIA RODRIGUES
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Resolução nº. 04 de 20 de dezembro de 2006

Altera Resolução nº. 03 de 20 de julho de 2004

O Conselho Municipal de Educação de Amélia Rodrigues, no uso de suas atribuições legais, com base em Parecer da Comissão de Legislação e Normas Educacionais,

Resolve:

Art. 1º - Ampliar o Ciclo de Alfabetização nas escolas pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino.

Art. 2º - O Ciclo de Alfabetização terá duração de três anos e funcionará em regime de progressão continuada.

§Único – Não serão considerados promovidos os alunos do 2º ano que abandonarem o curso com freqüência inferior a 75%.

Art. 3º - Serão matriculados no Ciclo de Alfabetização crianças que tenham a idade mínima exigida completada até o mês de março de cada ano:

1º ano – 06 anos
2º ano – 07 anos
3º ano – 08 anos

§Único – Os alunos do 3° ano que estão com a idade acima da prevista deverão ser encaminhados para atividades de reforço escolar.

Art. 4° - A nova Matriz Curricular do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental de 09 anos aprovada por este Conselho será anexada a esta Resolução.

Art. 5° - Os alunos que ingressaram em escolas da rede municipal antes de 2004 ou com idade entre 07 e 14 anos poderão concluir o Ensino Fundamental em oito anos, cumprindo a Matriz Curricular corresponde a essa duração.

Art. 6° - Os alunos com mais de 13 anos sempre que não tenham comprovação de escolaridade serão encaminhados para as turmas de Educação de Jovens e Adultos.

Art. 7° - Esta Resolução tem vigência a partir de 22 de dezembro de 2006.

Sala de Sessões, 20 de dezembro de 2006.

Gilmara dos Santos Belmon Bomfim

Gilmara dos Santos Belmon Bomfim
Presidente

ANEXO IV

Estado da Bahia
Prefeitura Municipal de Amélia Rodrigues
Secretaria Municipal de Educação Cultura, Esporte e Lazer

SEMEAR - CME
GRADE CURRICULAR
APROVADA
Em, 30/01/2009
Presidente do CME

GRADE CURRICULAR
SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM 09 ANOS
ANO: 2009 Nº DE DIAS LETIVOS: 200

COMPONENTES CURRICULARES		ANOS INICIAIS									
		**CICLO DE ALFABETIZAÇÃO				3º ANO		4º ANO		5º ANO	
		1º ANO		2º ANO							
		CH SEM	CH ANU	CH SEM	CH ANU	CH SEM	CH ANU	CH SEM	CH ANU	CH SEM	CH ANUAL
Núcleo Comum	Prática de Leitura e de Expressão	10	400	10	400	-	-	-	-	-	-
	Conceitos Matemáticos	06	240	06	240	-	-	-	-	-	-
	Conhecimento de Mundo (Sociedade e Natureza)	04	160	04	160	-	-	-	-	-	-
	Língua Portuguesa	-	-	-	-	06	240	06	240	06	240
	Matemática	-	-	-	-	05	200	05	200	05	200
	Ciências	-	-	-	-	03	120	03	120	03	120
	História	-	-	-	-	02	80	02	80	02	80
	Geografia	-	-	-	-	02	80	02	80	02	80
	Artes*	-	-	-	-	01	40	01	40	01	40
	Educação Física*	-	-	-	-	01	40	01	40	01	40
TOTAL		-	800	-	800	-	800	-	800	-	800

*Artes e Educação Física não são consideradas para efeito de promoção nos Anos Iniciais do Fundamental.
** No Ciclo de Alfabetização, a progressão do 1º para o 2º Ano é automática, desde que o aluno tenha freqüência mínima exigida pela Lei.

Estado da Bahia
Prefeitura Municipal de Amélia Rodrigues
Conselho Municipal de Educação

GRADE CURRICULAR
SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM 09 ANOS
ANO: 2009 Nº DE DIAS LETIVOS: 200

COMPONENTES CURRICULARES		ANOS FINAIS								
		6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO		CARGA HORARIA ANUAL
		CH SEM	CH ANU	CH SEM	CH ANU	CH SEM	CH ANU	CH SEM	CH ANU	
NÚCLEO COMUM	Língua Portuguesa	06	240	06	240	05	200	05	200	880
	Matemática	05	200	05	200	05	200	05	200	800
	Ciências	03	120	03	120	03	120	03	120	480
	História	02	80	02	80	03	120	03	120	400
	Geografia	03	120	03	120	02	80	02	80	400
	Artes	02	80	02	80	02	80	02	80	320
	Educação Física	02	80	02	80	02	80	02	80	320
	Educação Religiosa*	01	40	01	40	01	40	01	40	160
DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Moderna	02	80	02	80	02	80	02	80	320
	Educação para Cidadania	-	-	-	-	01	40	01	40	80
TOTAL		26	1.040	26	1.040	26	1.040	26	1.040	4.160

*Disciplina facultativa em turno oposto.

Os aspectos da vida cidadã constituem temas transversais trabalhados integrados aos conteúdos de todas as áreas de estudo até o 7º Ano.

Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, conforme Lei 10.639.